



COMPREENDER E GERIR PARA AGIR  
Autorreflexividade do educador face às  
emoções

Rute Sofia Antunes Santos

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

2021

| ' ' | | ' ' |

**COMPREENDER E GERIR PARA AGIR**  
**Autorreflexividade do educador face às**  
**emoções**

Rute Sofia Antunes Santos

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2021

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Todo o percurso traçado até aqui, desde o primeiro dia em que entrei na Licenciatura até ao último em que terminei o presente Mestrado, só foi possível graças a algumas pessoas que o marcaram e que não faria sentido não lhes agradecer.

OBRIGADA...

... a vocês, **mãe e pai**, por tudo o que fizeram por mim, por me deixarem seguir o meu sonho e nunca deixarem de me apoiar, mesmo sem perceber metade do que estava a estudar. Por todos os sacrifícios, por todos as vezes que me foram deixar e buscar só para passarmos o fim-de-semana juntos, mesmo que esses fossem fechados no quarto a trabalhar. Por todos os mimos que me deixavam quando viam que a ansiedade e o *stress* me estavam a afetar e nunca me terem deixado desistir.

... a ti **mana**, por seres a minha segunda mãe, a minha melhor amiga e o meu porto seguro quando preciso, por me compreenderes tão bem e saberes apenas com uma expressão quando preciso de espaço ou quando preciso de distração. E a ti **cunhado**, por todas as conversas que tivemos sobre a educação, em que contra-argumentavas o que dizia e sem saberes me fazias refletir sobre tudo o que aprendia e pôr as coisas em perspetiva, ajudando-me a perceber o que realmente faz sentido para mim na minha própria área. Aos **dois** obrigada pelo vosso apoio incondicional e por aturarem todo o meu mau feitio.

... a ti **Dinis**, o eterno bebé da tia, por seres uma criança tão feliz e me deixares ser criança contigo, seja numa pequena luta de espadas ou a construirmos tendas para ver filmes, por participares em todas as minhas ideias malucas e propores as tuas, por me deixares colocar em prática toda a teoria que aprendi, mesmo sem te aperceberes disso e acima de tudo por me ajudares a refletir todos os dias sobre a educadora que quero ser.

... a vocês, **madrinha Adelina, “padrinho” Vítor e Afonso**, por me terem dado casa, por me terem acolhido como uma filha e me apoiarem em todas as decisões e, ainda, por todas as piadas e momentos de descontração que me proporcionaram. E ainda a vocês **padrinho Lopes e Isabel**, por estarem sempre presentes e me ajudarem em tudo o que podiam.

... a ti **Madi**, a minha parceira de faculdade, a minha companheira de estágio e trabalhos, o meu pilar e amiga ao longo de todo o percurso. Sem ti não teria chegado onde cheguei, obrigada por todas as ideias malucas que me fizeram dar o meu máximo e ir mais além daquilo que eu pensava ser capaz, obrigada por todos os sermões e por todas as conversas motivacionais que nos permitiram chegar até aqui. E sem dúvida, obrigada, por todas as videochamadas quando a vontade e motivação não existiam que me fizeram trabalhar e ao mesmo tempo não me deixar entrar em demência. Do início até ao fim juntas!

... a ti **madrinha Ana**, aquela pessoa que é tão parecida comigo, que me faz questionar como é que isso é possível. Obrigada por todos os conselhos e dicas para sobreviver à faculdade, por toda a ajuda e apoio e por estares sempre presente, e me compreenderes tão bem no meu desespero.

... a vocês, **Catarina e João**, os melhores amigos que alguma vez podia pedir que me aturam há tantos anos que já perdemos a conta. Obrigada por ouvirem todos os meus desabaços sobre a faculdade, por ouvirem todas as reclamações, desesperos e loucuras sem perceberem metade do que estava a falar. Obrigada pelo apoio e motivação, mesmo que fosse para chegar às 1000 páginas de relatório, não consegui, mas tive muito perto! Tudo o resto que vos poderia dizer vocês já sabem, agora só vos falta ler 746 páginas do relatório, vocês conseguem.

... a ti **Mariana Quintão**, o último pintainho a aparecer, mas sem dúvida que fica para a vida, obrigada por me aturares e por partilhares deste mau feitio e dom espetacular em reclamar sobre tudo o que não faz sentido para nós. E a ti **Mariana Moreno**, minha netinha desastrada, por me fazeres rir e distrair da loucura que foi esta fase final, por devolveres um pouco da sanidade mental que ia perdendo e fazeres videochamadas até às tantas da manhã, sem darmos conta das horas a passar.

... a vocês **Benedita, Raquel e Filipa**, por nos termos tornado um grupo de estágio improvável, as maravilhosas T\*\*\*\*\*, por todo o apoio e motivação, por todas as horas de almoço e companhia nos estágios, por desesperarem comigo e compreenderem tudo o que passámos como ninguém compreenderá.

... a vocês, **Vera, Lili e Patrícia**, por me acolherem nas vossas salas, por me ajudarem a integrar os grupos que acolhemos e a terminar um estágio que se estava a revelar bastante improvável. Obrigada por todos os conselhos, por me transmitirem calma e deixarem-me crescer convosco. Foi uma experiência incrível, que admito que tinha muito receio no início, mas que agora percebo que não poderia ter sido de outra forma. E a vocês, **Vanessa K., Vanessa V. e Sónia**, por também me acolherem na vossa sala, por me ajudarem na transição de valências, por me deixarem ser eu própria e permitirem que eu continuasse a crescer. Obrigada por ouvirem as minhas dúvidas e por confiarem no meu trabalho, e sem dúvida por todos os momentos divertidos e hilariantes que só eram possíveis na vossa sala. Foi graças a **todas vocês** que foi possível tornar-me a profissional que sou hoje e crescer como nunca pensei que fosse possível, levar-vos-ei a **todas** como exemplo, aprendi imenso e nunca me esquecerei de todas as palavras que partilharam comigo.

... aos **meninos da sala 1 de creche, do berçário e da sala 1 de JI**, agradeço por todo o carinho e paciência que tiveram comigo, por me acolherem tão bem e por me ajudarem a crescer a cada dia que passava convosco, já deixam muitas saudades.

... a si **professor Tiago**, por todo o apoio ao longo deste percurso, sei que não foi fácil aturar-me, trabalhar comigo e entrar em confronto com o meu lado mega organizado e ansioso, mas agradeço-lhe do fundo do coração por tudo o que fez. Obrigada por ouvir os meus receios com e sem sentido, por responder a todas as minhas questões mesmo as mais pragmáticas e por ajudar a ultrapassar as minhas ansiedades, sem dúvida não teria sido possível sem a sua ajuda e espero que saiba o impacto positivo que teve no meu percurso académico e na profissional que me transformei no final da minha prática (e que continuarei a desenvolver).

## **RESUMO**

O relatório que aqui apresento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) designada Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Marvila, durante um período de aproximadamente seis meses, sendo realizado em Jardim de Infância (JI), com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas no início da prática entre os 2 e os 5 anos. Importa, ainda, referir que a organização socioeducativa se rege pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e que surgiu enquanto resposta educativa à necessidade dos moradores, incluindo as valências de Creche e JI.

É exposto ao leitor todo o percurso desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica e investigativa enquanto educadora estagiária. Desta forma, será apresentada a caracterização do contexto em questão e as intencionalidades que surgiram da mesma, bem como a avaliação de toda a intervenção.

De seguida será apresentada ao leitor a investigação realizada, incidindo na compreensão das minhas emoções enquanto promotora de experiências para o desenvolvimento da autorregulação socioemocional das crianças do grupo. Este tema surgiu de uma dificuldade pessoal perante demonstrações de emoções por parte das crianças em que me questioneei sobre quais as estratégias a utilizar para ajudá-las e se seriam, ou não, as mais adequadas.

Os resultados obtidos corroboram a literatura apresentada e como mencionam Denham et al. (2012), é essencial que o adulto compreenda as suas emoções para que possa ajudar as crianças, por outro lado o conhecimento das individualidades de cada criança também se torna fundamental para que o adulto consiga oferecer uma resposta adequada e responsiva face às necessidades da mesma (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011). À medida que fui conhecendo melhor cada criança do grupo e fui reconhecendo as minhas próprias emoções, consegui aprender a geri-las, proporcionando respostas mais adequadas e responsivas em função das necessidades da criança em questão.

É importante continuar a trabalhar e a desenvolver a minha identidade profissional, ultrapassando as minhas dificuldades e receios, para me aproximar da educadora que ambiciono ser. Porque compreendo, igualmente, que a Educação de Infância também se encontra em constante desenvolvimento.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Emoções; Estratégias do adulto; Responsividade; Autorregulação socioemocional.

## **ABSTRACT**

The report I present here was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) designated Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) in Marvila, for a period of approximately six months, being held in Kindergarten (JI), with a group of 21 children aged between 2 and 5 years at the beginning of the practice. It is also important to mention that the socio-educational organization is governed by the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM) and that it emerged as an educational response to the needs of the residents, including the nursery and kindergarten services.

The reader is exposed to the entire trajectory developed during the pedagogical and investigative intervention as an intern educator. In this way, the characterization of the context in question and the intentions that emerged from it will be presented, as well as the evaluation of the entire intervention.

Then, the reader will be presented with the research carried out, focusing on the understanding of my emotions as a promoter of experiences for the development of socio-emotional self-regulation of the children in the group. This theme arose from a personal difficulty faced with demonstrations of emotions from the children in which I asked myself what strategies to use to help them and whether they would be the most appropriate.

The results obtained corroborate the literature presented and as mentioned by Denham et al. (2012), it is essential that adults understand their emotions so that they can help children, on the other hand, knowledge of the individualities of each child is also essential for the adult to be able to offer an adequate and responsive response to their needs (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011). As I got to know each child in the group better and I recognized my own emotions, I managed to learn to manage them, providing more appropriate and responsive responses according to the needs of the child in question.

It is important to continue working and developing my professional identity, overcoming my difficulties and fears, to get closer to the kindergarten teacher I aspire to be. Because I also understand that Early Childhood is also in constant development.

## **KEY-WORDS**

Emotions; Adult strategies; Responsiveness; Socio-emotional self-regulation.

## ÍNDICE GERAL

1.	Introdução.....	1
2.	Caracterização do Contexto Educativo.....	4
2.1.	Meio.....	5
2.2.	Contexto Socioeducativo.....	6
2.3.	Equipa Educativa.....	8
2.4.	Ambiente Educativo.....	12
2.5.	Crianças.....	22
2.6.	Famílias.....	28
3.	Análise Reflexiva da Intervenção.....	32
3.1.	Intenções para a Ação e Objetivos.....	33
3.1.1.	Avaliação das Intenções para com o grupo de Crianças.....	36
3.1.2.	Avaliação das Intenções para com as Famílias.....	43
3.1.3.	Avaliação das Intenções para com a Equipa Educativa.....	44
4.	Introdução à Investigação.....	46
4.1.	Problemática Emergente.....	47
4.2.	Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada.....	49
4.3.	Roteiro Metodológico e Ético.....	57
4.4.	Apresentação e Discussão de Resultados.....	62
5.	Construção da Profissionalidade.....	75
6.	Considerações Finais.....	82
6.1.	Dimensões mais Significativas na Aprendizagem.....	83
	Referências.....	84
	Anexos.....	91

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> <i>Números de momentos analisados, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança</i> .....	62
<b>Tabela 2</b> <i>Capacidade da criança em verbalizar ou não a emoção, em cada fase</i> .....	63
<b>Tabela 3</b> <i>Marcadores identificados, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança</i> .....	64
<b>Tabela 4</b> <i>Estratégia adotada por mim, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança</i> .....	66
<b>Tabela 5</b> <i>Resposta da criança à estratégia adotada por mim, em cada fase, consoante a emoção inferida na mesma</i> .....	67
<b>Tabela 6</b> <i>A minha emoção, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança</i> ....	70
<b>Tabela 7</b> <i>Motivo, em cada fase, consoante a minha emoção</i> .....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AAG	Auxiliar de Apoio Geral
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
DT	Diretora Técnica
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SCML	Santa Casa Misericórdia de Lisboa
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório ilustra, de forma descritiva, analítica, reflexiva e, ainda, fundamentada, todo o processo desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica e investigativa no âmbito da UC intitulada PPS II, lembrando a Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), que tem como objetivo a qualificação na área da Educação Pré-Escolar, incluindo as valências de Creche e JI. Apenas através da passagem pelas duas valências foi possível desenvolver a minha identidade profissional, através da reflexão crítica sistemática e fundamentada, uma ferramenta insubstituível para o trabalho em Educação de Infância.

Deste modo, o presente relatório reflete o período de intervenção, de aproximadamente seis meses, na sala 1 de JI enquanto educadora estagiária, com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas, no início da prática, entre os 2 anos e os 5 anos, não esquecendo ainda a equipa educativa e as famílias das crianças, que se constituíram, igualmente, essenciais durante todo o processo. Aleado ao processo interventivo, será apresentada toda a análise, planeamento, reflexão e avaliação, complementando a componente investigativa despoletada no decorrer da PPS II, consubstanciada nas minhas emoções enquanto espelho das emoções manifestadas pelas crianças e, ainda, a relevância e impacto que as estratégias adotadas por mim tiveram, ou não, na promoção da regulação emocional das mesmas.

Importa, por isso, referir que a presente temática investigativa surgiu de uma dificuldade e receio pessoal, face às manifestações das emoções do grupo, evidenciando as minhas dúvidas acerca das estratégias a utilizar para ajudar no desenvolvimento da competência socioemocional e na sua autorregulação.

Posto isto, por compreender a importância de orientar a leitura do presente documento, irei apresentar de seguida a sua estrutura, salientando que se encontra organizado em cinco capítulos distintos: (i) Caracterização do Contextos Educativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii) Introdução à Investigação; (iv) Construção da Profissionalidade; (v) Considerações Finais.

Desta forma no primeiro capítulo, **Caracterização do Contexto Educativo**, será apresentado a organização socioeducativa onde integrei a minha PPS II, permitindo ao leitor conhecer os traços estruturantes que a constituem – o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias –

compreendendo-a como um todo, e sendo, também, evidenciados ao longo do texto pistas para as intencionalidades educativas a retomar no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, **Análise Reflexiva da Intervenção**, serão salientadas as intencionalidades educativas para a minha prática pedagógica e investigativa, de acordo com as pistas apresentadas no capítulo anterior, reconhecendo os três eixos fundamentais da ação: o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa, realizando no final uma avaliação das mesmas.

De seguida no terceiro capítulo, **Introdução à Investigação**, será explicitado como surgiu o tema de investigação e a sua pertinência para o grupo em questão, acompanhado de uma revisão de literatura, que permite ao leitor conhecer os conceitos fundamentais da mesma. Para além disso, é clarificado como foi levado a cabo a presente investigação, bem como os princípios metodológicos e éticos tidos em consideração. Por último serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, compreendendo a análise reflexiva sobre os mesmos.

De seguida, no quarto capítulo, **Construção da Profissionalidade**, contemplará uma reflexão crítica acerca de todo o processo desenvolvido ao longo da PPS I e II, enquanto influenciadoras da construção da minha identidade profissional, compreendendo toda a evolução alcançada.

Por fim, no quinto capítulo será mencionado uma síntese das aprendizagens mais significativas para este meu percurso, intitulado **Considerações Finais**.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo encontra-se dividido em seis partes distintas: meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, crianças e famílias. Como tal, cada parte é constituinte do contexto educativo, permitindo a sua caracterização como um todo.

Ferreira (2004), afirma que é essencial a caracterização de todas as partes envolvidas na vida da criança, de modo a “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (p. 65). E será através do conhecimento obtido acerca de todas as partes que integram e influenciam a vida do grupo, que tornar-se-á possível construir um currículo que melhor se adequa aos interesses e necessidades do mesmo (Silva et al., 2016).

Desta forma, mobilizei Notas de Campo e Registos Diários, decorrentes da observação participante (cf. Anexo A, secção I, p. 93-262); Entrevistas realizadas à Diretora Técnica (DT) e Educadora Cooperante (EC); Projeto Pedagógico de Sala e literatura, que permita um melhor aprofundamento, bem como reflexão acerca de cada parte.

Para além disso, ao longo da caracterização do contexto educativo, foi possível evidenciar algumas pistas que permitiram fundamentar e justificar as intenções delineadas para a minha ação pedagógica, explicitadas no capítulo seguinte.

## **2.1. Meio**

Silva et al. (2016), defendem a importância de conhecer o meio envolvente, uma vez que este influencia o desenvolvimento humano do indivíduo e é influenciado pelo mesmo, por pertencer a um processo dinâmico. O desenvolvimento e aprendizagem da criança pressupõem um contexto de interação social, que permite à criança ser reconhecida como sujeito e agente do seu processo educativo, desempenhando um papel ativo. Para além disso, os contatos promovidos com o meio e a comunidade, são fulcrais para o desenvolvimento do sentido de pertença, por parte da criança, do meio em que estão inseridos (Folque & Bettencourt, 2018).

A organização socioeducativa onde está a ser realizada a PPS II, de acordo com o site da Junta de Freguesia de Marvila (2020), encontra-se numa zona que apresentava ser uma zona rural, que atualmente é parte integrante da zona urbana de Lisboa. A evolução

do bairro é caracterizada pela organização, por parte dos moradores, em associações, e foi através dos mesmos que surgiu a construção de diversas estruturas de apoio à comunidade, tais como um centro de saúde familiar e a organização socioeducativa onde me encontro a realizar a PPS II (Site da Junta de Freguesia de Marvila, 2020).

Outras estruturas, presentes no meio, que podemos evidenciar será um parque infantil e uma mercearia, que se encontram perto da organização e que habitualmente faziam parte do quotidiano da mesma, antes da pandemia, sempre que possível e/ou necessário, como por exemplo para comprar alimentos para um bolo e comemorar um aniversário de uma criança.

Para além de tudo o que já foi mencionado, anteriormente, é possível evidenciar no bairro outra organização socioeducativa, a nível de Creche e JI, bem como uma escola para o Ensino Básico.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A organização socioeducativa foi formalmente constituída em 1998, e de acordo com a dimensão jurídico-legal, é uma IPSS, sem fins lucrativos, uma vez que, em concordância com o decreto-lei n.º 152/2013, esta desenvolve atividades regulares de caráter educativo, contudo apenas foi registada como IPSS, a partir do ano de 2004.

Através da Entrevista à DT (cf. Anexo B, secção II, p. 517), é possível evidenciar a evolução da organização. Inicialmente o propósito era apenas ser “um espaço de exercício de cidadania – reivindicação dos direitos dos moradores mas também da parceria e de voz ativa junto dos decisores políticos – poder local e nacional” (Entrevista à DT, Questão B3, p. 517). Desta forma, o edifício foi requalificado, bem como o espaço público, por apresentarem alguns problemas, evoluindo para a organização que é atualmente, uma Creche e JI, com atividades comunitárias, desportivas e um restaurante social, reunindo um protocolo colaborativo com a Santa Casa Misericórdia de Lisboa (SCML).

Entre todos os projetos é de salientar a parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da SCML, relacionado com o restaurante social, este consistia no serviço de almoço aos seus utentes, num espaço partilhado com as crianças da organização, originando um projeto intergeracional. Não obstante, os utentes também

podiam participar na vida das crianças, permanecendo nas suas salas, ou em conjunto no espaço exterior, permitindo a partilha de experiências coletivas entre os utentes e as crianças

Atualmente, devido às novas circunstâncias sob as quais nos encontramos, não é possível existir esta convivência em comunidade, entre os utentes e as crianças, com o intuito de preservar as condições de segurança e saúde de todos os elementos envolvidos, durante a pandemia, não existindo este contacto. A colaboração com o CDC mantém-se tendo sido adaptado o restaurante social, em que os utentes podem levantar os seus cabazes de alimentos, durante um horário definido e sem entrar na instituição, porque todo o processo é feito à porta lateral da organização socioeducativa, não comprometendo as condições de segurança e saúde.

Ainda assim, é de salientar que esta partilha de vivências e experiências era bastante vantajosa para as crianças, constituindo o conceito de comunidade de aprendizagem, compreendendo que há um “processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” e que será retomada quando possível (Folque & Bettencourt, 2018, p. 121)

Ao integrar as valências de Creche e JI, destaca-se que a primeira é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e a segunda pelo Ministério da Educação.

Todo o trabalho realizado é partilhado com a comunidade, quando possível, salientando-se que a organização socioeducativa, decorrente da PPS II, é a única IPSS local, permitindo colmatar uma lacuna existente na rede pública, que devido à resposta deficitária social, muitas crianças podem não obter resposta a nível das valências de Creche ou Pré-Escolar.

No que diz respeito aos valores da organização, a DT revela os mesmos como sendo a “democracia, participação social, solidariedade, cidadania ativa, igualdade de oportunidades e de direitos” (Entrevista à DT, Questão D3, p. 521), através destes valores conseguimos compreender a missão da organização (cf. Anexo B, Secção II, Questão D1, p. 521), e ainda os objetivos pedagógicos da mesma (cf. Anexo B, Secção II, Questão D2, p. 521). Como revelam os valores, acima de tudo, a organização quer proporcionar uma

educação de qualidade, com atenção à igualdade de direitos, promovendo a participação ativa e democrática de todos os envolvidos na vida educativa da organização.

Na mesma linha de pensamento, o modelo pedagógico pela qual a organização se rege, é o MEM, tendo sido eleito naturalmente, através de debate comunitário, uma vez que revela ser o modelo que mais se encontra em sintonia com os valores, missão e objetivos delineados (cf. Anexo B, Secção II, Questão D4, pp. 521-522)

Niza (2013), afirma que as três grandes finalidades formativas deste modelo são: “1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da Cultura” (p. 144). As finalidades assumem a importância do desenvolvimento social e pessoal de todos os elementos envolvidos na ação educativa enquanto cidadãos democráticos e ativos e do desenvolvimento cultural, sendo estes princípios centrais na sua aplicação.

### **2.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa da organização socioeducativa é constituída por 23 elementos do sexo feminino, dos quais: uma DT; uma técnica superior de mediação familiar; sete educadoras, sendo uma simultaneamente coordenadora pedagógica; sete auxiliares de ação educativa (AAE); cinco auxiliares de apoio geral (AAG); duas administrativas (Entrevista à DT, Questão C2, p. 519).

Cada sala tem destacada uma EC e uma AAE, porém, apenas, as salas de Creche apresentam uma AAG fixa, existindo quatro salas de Creche, a 5.<sup>a</sup> AAG apoia as restantes três salas de JI. Para além disso, as AAG realizam tarefas exteriores ao trabalho em sala. No que diz respeito ao percurso da EC, a mesma acompanha o grupo desde o Berçário até à última sala de JI, todavia antes de recomeçar o ciclo com um novo grupo de Berçário, permanece um ano letivo na sala 2, sala heterogénea de Creche (1/2 anos). Por outro lado, a AAE pode acompanhar o grupo, em conjunto com a EC ou pode alterar, dependendo de diversos fatores, tais como a figura de referência para o grupo, crianças sinalizadas pertencentes ao mesmo, entre outros, não existindo uma rotação fixa.

A organização socioeducativa dispõe de uma atividade curricular, ginástica, e extracurricular, judo, que dispõem de dois professores externos, inteiramente responsáveis pela dinamização das mesmas e a participação nestas atividades dispõe de

algumas restrições. Face à atividade curricular, esta encontra-se apenas destinada para as crianças a partir dos dois anos de idade, enquanto a atividade extracurricular, apenas ocorre mediante inscrição, com custo económico, tendo em conta as vagas disponíveis, sendo destinada apenas para o JI.

Para além de todos os elementos apresentados, existem, ainda, três cozinheiras que preparam as refeições para todos os elementos da organização, crianças, adultos e utentes do CDC, em concordância com o restaurante social. Estas têm uma participação ativa na vida das crianças, existindo interações com o grupo em diversos momentos do dia, tais como os destinados à alimentação (reforço, almoço e lanche), bem como quando existe alguma atividade relacionada com a culinária, como a realização de um bolo de aniversário ou a celebração de algum dia festivo, como ilustrarei de seguida:

A VK. concorda e pede às crianças que se levantem devagarinho e vão buscar os seus sacos com as castanhas aos cabides, e dirigimo-nos para a cozinha. Quando chegamos à cozinha todas as crianças dizem ‘Bom dia’ à DL. e esticam os seus sacos, esta pergunta o que querem e o grupo explica, a DL. vai buscar uma travessa para que cada criança coloque as castanhas que trouxe, no final dão um abraço de grupo à DL. e agradecem. (Registo Diário, Sexta-feira, 13/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Carvalho e Portugal (2019), defendem que “o trabalho de equipa (entre educadores, com outros técnicos e com os ajudantes de ação educativa), alicerçado na partilha e na discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (p. 23). Ainda assim, apenas através do respeito por todos os elementos constituintes da equipa, e ainda, da partilha de ideias e informação é que será possível trabalhar como comunidade, aceitando e tirando partido de toda a diversidade existente. (Post & Hohmann, 2011).

Foi possível observar a relação da equipa educativa, bem como o funcionamento da mesma, para além da sala onde realizo a PPS II, tornando-se evidente a boa relação que existe entre todos os elementos, existindo espírito de cooperação e partilha, sendo possível destacar no trabalho colaborativo a partilha de ideias e/ou informação, bem como de momentos conjuntos entre salas.

A Educadora AR. relembra o que falaram em conjunto com algumas crianças, em semanas anteriores, acerca das diversas formas de artes (diferentes tipos de teatro, dança,

música). De seguida a Educadora M. pergunta às crianças como querem realizar as diversas opções e em conversa entre as três educadoras – AR., M. e VK. – decidem que todas as crianças dos três grupos irão participar, escolhendo a modalidade que preferem, não havendo restrição por salas, por ser uma mais-valia esta mistura entre grupos, tirando partido da ajuda das estagiárias para a concretização do projeto. (Registo Diário, Sexta-feira, 04/12/20, cf. Anexo A, secção I)

Segundo a entrevista à DT, são realizadas diversas reuniões com toda a equipa educativa, com o intuito de planificar e avaliar as práticas pedagógicas (cf. Anexo B, secção II, Questão C4 e C6, pp. 519-520) A EC acrescenta, também, que “o trabalho de equipa não se cinge ao trabalho com a equipa de sala, mas com todas as pessoas que trabalham na instituição ... A melhor forma de realizar este trabalho é através da comunicação” (Entrevista à EC, Questão C1, p. 531).

No que concerne à equipa educativa com que me encontro a realizar a PPS II, esta é constituída por uma EC, uma AAE e a AAG, que apoia, igualmente, as outras duas salas de JI, não estando tanto presente, como os outros dois elementos. Através da entrevista à EC compreendeu-se que todos os elementos possuem formação na área da educação, no qual a Educadora apresenta a Licenciatura em Educação de Infância e exerce a sua função há 11 anos, e as Auxiliares possuem o Curso Profissional de Ação Educativa (cf. Anexo A, secção III, Tabela A4, p. 347).

É de salientar que apesar de todas as crianças já pertencerem à organização no ano transato, a maioria do grupo, 16 crianças, tem-se vindo a constituir desde o Berçário e sendo acompanhado pela EC, porém as duas crianças mais velhas foram acolhidas no ano letivo anterior e as três crianças mais novas no presente ano letivo (cf. Anexo A, Secção III, Tabela A3, p. 347), por outro lado a AAE acompanha o grupo apenas há 2 anos e a AAG entrou no presente ano letivo para a organização.

A relação colaborativa e comunicativa entre os elementos da sala é bastante evidente, sendo também visível que não há uma sobreposição de poderes, devido à diferenciação de cargos, ou seja, há a partilha de trabalhos, ideias e opiniões referente ao trabalho realizado ou a realizar com o grupo, sendo valorizada todas as opiniões. É evidente a partilha de poderes na participação dos elementos da equipa educativa nos momentos da rotina, como ilustrarei de seguida.

O G. inscreveu-se para o ‘Contar , Mostrar ou Escrever’ e quando chega a sua vez, a Educadora VK. incentiva o D. a dizer “G., Contar, Mostrar ou Escrever?” e o D. repete. O G. diz que quer mostrar e a VK. pergunta o que tem para mostrar. Este mostra o seu chapéu dizendo que é da Patrulha Pata e de seguida retira um pijama e estende-o na mesa. (Reunião da Manhã – Nota de Campo n.º 44, Sexta-feira, 20/11/20, cf. Anexo A, secção I)

A Auxiliar VV. pergunta o que vamos fazer hoje e ninguém responde. A VV. olha para a A. e pergunta “A. o que é que vamos fazer hoje?”

A.: “O meu aniversário”

VV.: “Vamos fazer o bolo do teu aniversário sim. Quem queres que faça o bolo contigo?”

A.: “Todos”

VV.: “Todos é difícil A., tens que escolher alguns amigos”

A.: “MF., CF., Ca. e MP.” (Reunião da Manhã – Nota de Campo n.º 56, Terça-feira, 24/11/20, cf. Anexo A, secção I)

As notas de campo ilustradas, demonstram a partilha de poderes, uma vez que não é apenas a EC que realiza os momentos da rotina, como por exemplo a reunião da manhã, podendo ser igualmente a AAE, por se compreender que a mesma é parte integrante do grupo e da sua rotina.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), afirmam que o educador deve ser comunicativo, competente e participativo, reconhecendo a criança como um ser ativo e responsável, desenvolvendo diariamente ações que demonstrem o respeito e honra para com a mesma. Um dos princípios aliados ao MEM é a comunicação, sendo essencial no papel do educador, devendo estar sempre presente durante toda a ação pedagógica, existindo partilha de direitos e poderes entre adultos e crianças. Para além disso, é importante que o adulto esteja atento à regulação e satisfação das necessidades biopsicossociais – responsividade – das crianças, porque como será evidenciado, no ponto 2.5., o grupo é capaz de regular-se a nível da alimentação, higiene, entre outros, mas ainda necessita de ajuda para a regulação emocional e social na relação com os outros (Folque & Bettencourt, 2018).

Como tal, a responsividade é uma das preocupações por parte dos adultos da sala, ajudando as crianças sempre que necessitam e incentivando as mesmas para que se

tornem, gradualmente, cada vez mais capazes de regular as suas necessidades autonomamente, ao seu ritmo.

Estávamos sentados em torno da mesa, para a reunião da manhã e o T. estava sentado no chão ao pé da porta. Iniciámos a reunião da manhã, e as crianças chamaram a Educadora VK e alertaram para o T. não estar na reunião, à qual esta explicou que o T. não queria participar na reunião e não havia problema.

O T. começou a fazer barulho com os pés e a VK. dirige-se a ele e explica “Querido eu já percebi que não queres participar na reunião e eu respeito, mas não podes fazer barulho e respeitar a nossa reunião”.

O T. não respondeu, e quando a VK. retoma a atenção para a reunião o T. faz ainda mais barulho à qual a VK. lhe diz “T. não pode ser, estou-te a pedir por favor que não faças barulho e preciso que nos respeites”.

Continuámos a reunião e o T. não voltou a fazer barulho. (Reunião da Manhã – Nota de Campo n.º 7, Quarta-feira, 11/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Sintetizando, é essencial o papel do adulto para a promoção de um ambiente educativo de qualidade, sendo fulcral estabelecer relações afetivas com as crianças. Note-se que, num primeiro momento, as crianças encontram-se numa fase de maior heteronomia e com a ajuda do adulto poderão desenvolver, gradualmente, a sua autonomia (Paula & Faria, 2010). Para isso, o educador deve reconhecer a importância do seu papel na vida das crianças, enquanto fomentador de oportunidades para que estas se desenvolvam holisticamente, estando atento e disponível, respeitando-as, reconhecendo-as como seres únicos, devendo responder adequadamente às suas necessidades – responsividade - e privilegiando a partilha de poderes para com as mesmas. Concordando com as autoras, reconheço os traços fundamentais, para o meu perfil, enquanto estagiária e futura educadora, que tomei em consideração na delimitação de intenções gerais, apresentadas no capítulo seguinte.

## **2.4. Ambiente Educativo**

Santos (2013), segue as linhas orientadoras do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris, apresentando que a criança influencia todo o seu ambiente envolvente e é influenciada pelo mesmo. Posto isto, Zabalza (1992), reforça que o ambiente “[se] constitui como uma *estrutura de oportunidades*. É uma condição externa

que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 120), sendo essencial integrar o currículo.

Concordando com os autores é essencial apresentar a organização do espaço da organização socioeducativa, e ainda do ambiente educativo da sala, incidindo nas quatro dimensões seguintes: o espaço, os materiais, o tempo e as interações.

Deste modo, é importante destacar que o espaço deve refletir todos os membros nela participantes quer as crianças como os adultos. Posto isto, a organização socioeducativa apresenta diversos espaços, tais como: a secretaria; a sala das educadoras/sala de isolamento; o ginásio, onde são realizados os momentos de ginástica e judo, e ainda, tornando-se o refeitório dos adultos da organização; a cozinha, com acesso ao corredor principal e à sala das artes; o balneário para os adultos guardarem os seus pertences, junto à lavandaria; o gabinete da DT; quatro salas de Creche (uma de Berçário); uma pequena sala, ao lado do Berçário, com micro-ondas e frigorífico, para guardar e aquecer o seu alimento; três salas de JI; duas casas de banho, onde são realizados os momentos de higiene das crianças; a sala das artes, com materiais para teatro (roupa, cozinha de brincar, etc.) e artes plásticas (tintas, folhas, pincéis, cavaletes, etc.); a biblioteca; o espaço comum central, que é o refeitório para as crianças; e, por fim, um espaço exterior, com diversos equipamentos (casas e cozinhas de brincar, escorregas, trotinetes, bolas de futebol, entre outros) e uma horta.

Como já foi mencionado a organização do ambiente educativo é fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a diversos níveis como linguístico, emocional, social, motor, entre outros, todavia apenas poderá promover o desenvolvimento e aprendizagem, quando o adulto reflete e organiza o mesmo, permitindo às crianças crescerem com este (Silva et al., 2016).

Folque e Bettencourt (2018), defendem que o espaço exterior deve ser igualmente valorizado, como o espaço interior – sala -, devendo ser aproveitado e privilegiado todo o contacto possível com a natureza. Para além disso, é possível promover a continuação de momentos de aprendizagem que decorrem na sala, ao ar livre, concretizando-se “[n]um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa” (Sá, 2016; Duarte, 2015, p. 21).

O espaço exterior é bastante valorizado pela equipa educativa, uma vez que a exploração do mesmo está contemplada diariamente na agenda semanal, sob o nome de recreio (cf. Anexo A, Secção III, tabela A1, p. 346), ou seja, todos os dias o grupo usufrui do espaço exterior, caso as condições meteorológicas o permitam, durante a manhã em conjunto com as outras salas de JI e, ainda, no período da tarde após o lanche com todas as crianças da organização, de JI e Creche. Em concordância com Duarte (2015), existe a continuação ou apropriação de momentos que, habitualmente, seriam realizados na sala para o espaço exterior, oferecendo novas experiências ao grupo.

Na construção do plano do dia, combinou-se fazer pinturas de aguarelas porque ainda não tinham todos experimentado. A Educadora VK. propõe que façamos as pinturas na rua e todos aceitam.

Vão fazendo a pintura dois a dois, porque a mesa era pequena, mas enquanto dois pintavam outros colegas estavam à volta observando e ajudando-me a trocar a água do copo e a pendurar os desenhos de volta na sala. (Recreio – Nota de Campo n.º 46, Sexta-feira, 20/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Folque (2018) afirma que as salas “são comunidades de aprendizagem, relativamente independentes de outras comunidades, onde as crianças aprendem em diferentes momentos da sua vida” (p. 120). Forneiro (1998), acrescenta que a organização do espaço e materiais decorre até às paredes, refletindo o trabalho realizado, sendo o espelho da comunicação do grupo e da relação escola-família. Desta forma é essencial o ambiente educativo ser flexível, leve e adequado à faixa etária do grupo em questão, oferecer oportunidades educativas que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo, exigindo uma reflexão e avaliação constante, por parte da Educadora, acerca do contributo das mesmas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ajustando e corrigindo sempre que necessário (Silva, et al., 2016; Niza, 2013).

Nesta linha de pensamento, é fulcral descrever a sala onde me encontro a realizar a PPS II, posto isto é um espaço razoavelmente amplo e com alguma luz natural, uma vez que apenas metade de uma parede possui janelas. No que diz respeito à organização do espaço este é flexível, indo ao encontro das necessidades do momento do grupo, isto é, adaptando-se ao longo do dia, estando em constante transformação, nomeadamente para o momento da reunião da manhã/balanço ou reunião de conselho, de atividades e projetos

e para a sesta (cf. Anexo A, Secção VI, pp. 428-429), estando ao encargo dos adultos realizar estas mesmas transformações e incentivar o grupo a participar nas mesmas, sempre que possível, como ilustrarei de seguida.

Ao entrar na sala, as mesas já se encontram dispostas para a reunião, mas cada criança leva uma cadeira distribuída por um adulto, porque se encontram empilhadas à porta, e senta-se à volta da mesa. (Registo Diário, Quarta-feira, 11/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Estando em concordância com o modelo pedagógico adotado pela organização – MEM – a sala encontra-se dividida em diferentes “áreas que dão oportunidades às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE<sup>1</sup>)” (Folque, 2018, p. 57).

Através do Projeto Pedagógico de Sala e da observação realizada, é possível destacar seis áreas distintas na sala: i. área da escrita, que contempla os cartões com os seus nomes, um quadro de giz, o computador e, ainda, uma mesa e cadeiras; ii. biblioteca, com um armário/banco que guarda os livros em baixo e tem almofadas em cima para se poderem sentar; iii. área das artes plásticas, que tem um armário com diversos materiais de artes, tais como folhas brancas, canetas de feltro, plasticina, entre outros, tem também a gaveta de cada criança para que possam guardar os seus trabalhos e duas mesas e cadeiras que permitem a apropriação desta área; iv. área do faz de conta, com uma cozinha e uma máquina de lavar a loiça de brincar, uma mesa e duas cadeiras, bonecos, diversos objetos como roupa, pratos, copos, entre outros; v. área dos jogos, apresenta puzzles, jogos de construção e encaixe, carros e pistas para os mesmos, animais de plástico, etc.; vi. área da matemática e ciências, que tem dois armários, cada um destinado a cada domínio, com diversos materiais – ábaco, cubos, cuisinaire, materiais naturais, copos de medida, etc. – acompanhados de uma mesa e cadeiras, que auxiliem na sua exploração.

Quanto à apropriação do espaço pelo grupo, à exceção dos momentos de grande grupo, existe a liberdade para cada criança se dirigir e explorar a área e/ou objeto com a qual quer brincar no momento. Porém, após analisar as notas de campo e registos diários recolhidos ao longo das semanas de observação e intervenção foi possível evidenciar que

---

<sup>1</sup> Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

de acordo com os seus interesses e necessidades, existem preferências nalgumas áreas, tais como a área das artes plásticas, a área do faz de conta, a área dos jogos e da biblioteca. Identificando a importância de promover a diversidade com o objetivo de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças do grupo, tomarei em atenção estas preferências na minha prática pedagógica, consubstanciando numa intenção que abordarei no capítulo seguinte.

Como já foi supracitado, a organização do ambiente educativo também deve ter a preocupação pela utilização das paredes da sala, uma vez que o que “está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). As paredes da sala contêm expostos trabalhos realizados pelo grupo ou que se encontram em construção, textos das comunicações realizadas no decorrer do ‘Contar, Mostrar ou Escrever’ e, ainda, alguns instrumentos de pilotagem, que segundo Folque (2018), permitem a documentação da vida do grupo, auxiliando “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (p. 55).

Os instrumentos presentes na sala são: o mapa das presenças, o mapa do tempo, o calendário, o diário, o mapa dos aniversários, o mapa das regras da vida, o ‘Contar, Mostrar ou Escrever’, a agenda semanal e o mapa das tarefas. Todos os instrumentos que necessitem da interação com o mesmo, tal como o mapa das presenças, o calendário, entre outros, encontram-se ao nível das crianças, permitindo essa mesma apropriação.

No que diz respeito ao mapa das tarefas, no início da PPS II este contemplava 9 tarefas, contudo foi acrescentada, em conjunto com o grupo, uma nova tarefa (cf. Anexo A, Secção III, Tabela A2, p. 346).

Estamos sentados em roda e a Educadora VK. tem o mapa das tarefas à sua frente ...

Antes de iniciar, pergunta se alguém quer adicionar alguma tarefa ao mapa. A L. levanta o braço e a VK. dá-lhe a palavra e esta diz: “Temos que avaliar as tarefas e só depois distribuir pelos amigos”

VK.: “Sim L., mas primeiro quero saber se alguém quer colocar mais alguma tarefa ou se acham que não é preciso mais nenhuma”

Ninguém diz nada, e a VK. afirma que já tinham falado e sugerido uma tarefa nova, mas que parecia que ninguém se lembrava. Foi conversado com o grupo, sobre adicionar a

tarefa de ‘Ajudar a deitar os amigos’, e a VK. relembra o grupo e pergunta se acham que faz sentido ou se não querem adicionar, algumas crianças dizem que sim enquanto as restantes não se pronunciam ... a VK. acrescenta a tarefa nova” (Registo Diário, Terça-feira, 24/11/20, cf. Anexo A, secção I)

A introdução da nova tarefa adveio de uma necessidade do grupo sinalizada pela EC, contudo esta apenas foi realmente introduzida depois de ser conversada e aprovada pelo mesmo.

As tarefas são distribuídas semanalmente e realizadas individualmente ou a pares, existindo a atenção na criação dos pares, juntando quando necessário uma criança mais velha com uma criança mais nova, promovendo a entreatuda e autonomia, respeitando sempre a vontade de participação ou não nas tarefas. Por outro lado, também existe o cuidado de oferecer a oportunidade a todos de realizarem as diferentes tarefas, não recaindo sempre nas crianças mais participativas. Tornando-se mais visível nas tarefas consideradas como mais apelativas pelas crianças, nomeadamente ‘Assistente’ ou ‘Dar os Lanches’.

Face a um grupo heterogéneo é importante a junção de uma criança mais experiente com uma criança menos experiente, perante os instrumentos de pilotagem, uma vez que, de acordo com Vygostky (1994, citado por Folque & Bettencourt, 2018), esta promove aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), sendo que “as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (p. 124).

Silva et al. (2016) mencionam que o tipo de materiais e a sua organização condicionam a apropriação dos espaços e desses mesmos materiais enquanto fomentadores do desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, as autoras acrescentam que deve existir qualidade e variedade dos materiais disponibilizados ao grupo, encontrando-se em evolução em conjunto com as necessidades e interesses do mesmo, oferecendo um ambiente estimulante e “inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998, p. 53).

Como foi evidenciado na apresentação das áreas, anteriormente, existe uma grande diversidade de materiais disponíveis para o grupo, apostando em materiais

estruturados – carros, puzzles, entre outros; semiestruturados – caixas de plástico, de cartão, etc.; e não estruturados – pinhas, rochas, conchas, entre outros (Pestana, 2019), oferecendo uma multiplicidade de apropriações do mesmo, estimulando o desenvolvimento e aprendizagem. Ainda assim, a apropriação destes materiais, quando bastante requisitada entre as crianças, pode gerar alguns conflitos na sua partilha ou participação na brincadeira, podendo ser necessário ou não a ajuda de um adulto.

O F. está a brincar com bonecos em cima da mesa e levanta-se para mostrar algo à MT. A CC. aproxima-se e retira um dos bonecos, o F. aproxima-se da CC. e diz que tinha esse mesmo boneco e puxa-o tentando recuperá-lo.

Ambos estão a puxar o boneco enquanto gritam um com o outro. A MT. diz, calmamente, à CC. que tem outros bonecos para escolher e que aquele era do F., a CC. larga o boneco e vai buscar outro e continua a brincar. (Manhã – Nota de Campo n.º 29, Terça-feira, 17/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Zabalza (1992), afirma que a rotina consiste na “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169), tais como constituir-se como marco de referência, que oferecerá liberdade e segurança à criança. Todavia este não deve ser rígido e inflexível, permitindo adaptar-se à vida do grupo.

Deste modo podemos destacar os seguintes momentos contemplados na agenda semanal: acolhimento em conselho; ginástica; atividades e projetos; comunicações; tempo exterior e regulação das necessidades básicas da criança (higiene, almoço e sesta); tempo participado (reprodução oral e escrita, artes, matemática e ciências, animação cultural); balanço ou reunião em conselho (cf. Anexo A., Secção III, Tabela A1, p. 346). Todos estes momentos da agenda semanal encontram-se ilustrados com desenhos do grupo realizando esses mesmos momentos acompanhados de registo escrito, para Hanauer (2013) é essencial, porque “o desenho, como linguagem, é uma forma de comunicação” (p. 74), através da qual as crianças poderão reconhecer e expressar-se acerca dos diversos momentos do dia, como é no caso da Agenda Semanal, sendo que “o desenho da criança é a primeira forma de expressão gráfica, iniciada antes mesmo de ela dominar a leitura e a escrita” (p. 75)

Correspondendo aos momentos anteriormente descritos, descreverei um dia-tipo da sala onde decorreu a PPS II: esperando pela EC e AAE, as crianças brincam no recreio até serem chamadas para a sala, onde decorrerá a reunião da manhã, sendo cantada a canção do ‘Bom dia’, avaliado o plano do dia anterior e realizado o mesmo do próprio dia, em conjunto com os assistentes da semana, concluindo com o ‘Contar, Mostrar ou Escrever’, de acordo com as crianças que se inscreveram. De seguida, ocorrem os momentos de atividades e projetos, alternados à segunda e quinta-feira com os momentos de ginástica. No decorrer dos momentos de atividades de projeto, realizam-se as tarefas sugeridas no plano do dia, ocorrendo em simultâneo tempo de brincadeira livre pelas diversas áreas da sala. Concluído este momento poderá existir a partilha de comunicações, a seguir é arrumada a sala para o momento da sesta, tentando oferecer um momento mais calmo, sendo cantada uma música ou contada uma história ao grupo enquanto esperamos para nos deslocarmos para o recreio.

Permanecemos no recreio, em conjunto com as outras salas de JI, até ao 12h30, realizando um momento de higiene e dirigindo-nos para o refeitório para almoçar. Quando todas as crianças terminam, realizamos novamente um momento de higiene, seguido da sesta para as crianças do grupo que apresentam 2, 3 e 4 anos, por outro lado as crianças mais velhas, com 5 e 6 anos, dirigem-se para o recreio, contemplando o ‘tempo dos mais velhos’. Após a sesta, ocorrem os tempos curriculares participados, sendo realizadas atividades estruturadas e direcionadas para áreas de conteúdo distintas e, depois o balanço em conselho, onde preenchemos o diário, e à sexta-feira a reunião de conselho, onde é avaliado o mesmo. Por fim, realizamos um momento de higiene, seguido do lanche, terminando no recreio até as famílias chegarem.

No decorrer do dia existe o cuidado e o respeito pelo tempo individual, bem como pelo tempo em grupo, havendo momentos em grande grupo, pequeno grupo e individuais, adequando-se à situação e ao contexto.

Post e Hohmann (2011), declaram que quanto maior for a apropriação da rotina pelo grupo, maior será a articulação entre os diferentes momentos do dia, para isso é necessário que haja um cuidado por transições suaves, podendo estas retratarem-se em atividades de transição previsíveis e curtas, com o objetivo de diminuir a perturbação na brincadeira da criança, transmitindo que esta ainda possui controlo sobre o seu dia. De

acordo com o meu contexto, podem existir algumas atividades de transição, como ilustrarei, ou algumas canções que retratem as ações que devem ser feitas no momento.

Enquanto eu e a Auxiliar VV. terminamos de arrumar e limpar a sala, e o grupo espera pela Educadora VK. para se dirigirem para o recreio, todas as crianças estão sentadas no chão e a L. está a contar uma história aos amigos, descrevendo, essencialmente, o que vê nas ilustrações. (Manhã – Nota de Campo n.º 76, Sexta-feira, 27/11/20, cf. Anexo A, secção I)

A apropriação das crianças por esta técnica nos diversos momentos, é bastante notória, facilitando os momentos de transição da melhor forma possível, trazendo um momento de tranquilidade ao grande grupo.

Por fim, as interações, também são parte integrante do ambiente educativo, como tal Wells (1999, citado por Folque, 2018) afirma que “o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade circundantes e outros especialistas, membros de uma comunidade mais alargada” (p. 89). Apesar de compreender a importância de todos os componentes que influenciam a vida da criança, que já foram descritos ao longo deste capítulo, irei focar-me nas interações entre adultos e crianças, e destacarei as interações entre pares, no próximo ponto.

No que diz respeito às interações entre adultos e crianças, estas proporcionam a criação de relações que darão origem a momentos prazerosos para as crianças e aos adultos, contudo estas devem ser de qualidade, caracterizando-se como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo consideradas “determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (Folque, 2018, p. 89). Por outro lado, a autora acrescenta que estas devem partir de momentos iniciados pelo adulto, mas igualmente pela criança, oferecendo espaço e liberdade para criar as suas próprias situações.

Ao caracterizar a relação dos adultos com o grupo da sala, destaco relações de respeito, confiança e afetivas. Esta caracterização advém de momentos de observação registados no decorrer de diversos momentos do dia como: brincadeira conjunta, demonstrações de afetos, resolução de conflitos através de conversas em grupo ou

individuais, existindo partilha de opiniões, sendo todas tidas em consideração e valorizadas.

O trabalho realizado pelos adultos e as crianças, evidencia que existe uma partilha de poderes, “rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controlo do seu conteúdo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 118). É dada a preferência por escolher estratégias de comunicação que ofereçam à criança a capacidade de participar na conversa e na tomada de decisões, expondo a sua perspectiva, invés da imposição da decisão por parte do adulto, por ser adulto.

Como tal, realizei uma análise de conteúdo (cf. Anexo A, Secção V, pp. 409-427), da qual ilustrarei de seguida, algumas notas de campo que demonstram os pareceres apresentados, destacando os seguintes indicadores – negociação/questiona, incentiva e explica, respetivamente.

Fica a minha vez de ir para o meio e o T. pede para ir para o meio, dizendo que ainda não tinha sido a sua vez. Eu pergunto se pode ser a seguir e ajudo a que seja a vez dele a seguir. (Acolhimento – Nota de Campo n.º 52, Segunda-feira, 23/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Durante o almoço, o Vi. e o D. estão sentados lado a lado, com a sopa à sua frente. A Auxiliar VV. e eu vamos passando pelas mesas incentivando-os a comer. ... O D. e o Vi. não pedem ajuda e incentivamos a comerem, comendo tanto a sopa como o segundo prato sozinhos. (Almoço – Nota de Campo n.º 39, Quarta-feira, 18/11/20, cf. Anexo A, secção I)

A Educadora VK. aproxima-se e fala com a Mi. explicando com calma que tem de se calçar, inicialmente, a Mi. vira a cara. Depois levanta-se, pedindo colo, demonstrando desconforto por estar descalça no chão, a Educadora VK., explica que sabe que ela não se quer calçar, mas que o tem de fazer. A Mi. dirige-se para o espaço exterior e a Educadora VK. vai com ela, levando os seus sapatos e meias e conseguindo calçá-la. (Lanche - Nota de Campo n.º 5, Terça-feira, 10/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Em suma, é fulcral o papel do educador na organização do ambiente educativo, este deve planear intencionalmente a organização do mesmo, refletir acerca das ofertas educativas e avaliar o contributo das mesmas para o bem-estar das crianças. Apenas assim será possível que a organização desenvolvida constitua “o suporte de desenvolvimento

curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo s[erão] determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24).

## 2.5. Crianças

Silva et al. (2016), afirmam que as características intrínsecas em conjunto com o seu processo de maturação e experiências pessoais tornam a “criança [n]um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

Nesta linha de pensamento as intenções pedagógicas para o grupo em questão, têm de ter por base o conhecimento acerca das crianças à qual se destina, para além da comunidade e das famílias (Silva et al., 2016). Concordando com as autoras tomei como essencial para a caracterização do grupo, com a qual me encontro a realizar a PPS II, conhecer a *autonomia* no que diz respeito ao autocuidado de si, a *relação com o outro*, nomeadamente nos momentos de brincadeira, de entreaajuda e os comportamentos desenvolvidos na resolução de conflitos, e, ainda, a *relação com o mundo*, focando na participação na rotina diária e os interesses demonstrados.

Deste modo, o grupo é constituído por 21 crianças, das quais 13 são raparigas e 8 são rapazes, com idades compreendidas, no início da prática, entre os 2 anos e 11 meses e os 5 anos e 8 meses. De acordo com o MEM, é uma mais-valia a criação de grupos com heterogeneidade etária, para a “promoção das aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Potencial” (Vygotsky, 1994, citado por Folque & Bettencourt, 2018, p. 124).

Dentro do grupo existe uma criança sinalizada com Perturbação do Espectro do Autismo, que apresenta nacionalidade do Bangladesh. Esta criança é bastante afetiva e não comunica verbalmente, relacionando-se maioritariamente à base das sensações, tendo a preferência por materiais de cartão ou plástico duro, para além do contato humano.

O diagnóstico desta criança influencia a vida do grupo, uma vez que esta não participa como é expectável nos momentos da rotina, necessitando de uma maior presença e atenção por parte do adulto. Esta atenção recai, igualmente, para a comunicação com a criança, uma vez que esta não se expressa verbalmente, como ilustrarei de seguida.

A Mi. coloca-se atrás de mim e coloca as mãos nos meus ombros reproduzindo sons. Pergunto se quer sentar no meu colo enquanto afasto a cadeira para trás e dou espaço para ela se sentar e ela senta-se no meu colo. (Reunião da Manhã – Nota de Campo n.º 73, Sexta-feira, 27/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Para além disso, esta criança utiliza sempre fralda, não tendo a capacidade para realizar os momentos de higiene autonomamente e almoça mais cedo, sozinha com o adulto e dispondo do auxílio do mesmo, num momento mais sereno, já se tendo apropriado deste momento como ilustrarei de seguida, uma vez que a agitação, que surge durante o almoço com as três salas de JI, não permitem que o adulto ofereça a atenção necessária, e durante esses mesmos momentos, esta encontra-se no espaço exterior.

A Mi. está sentada no colo da Estagiária R. quando a Educadora VK. aparece para a chamar para almoçar, trazendo uma colher de sopa.

Depois de descobrir onde a Mi. está, chama por ela, chamando a sua atenção, coloca-se de cócoras e mostra-lhe a colher. Quando a Mi. observa a colher levanta-se do colo da R. e dirige-se ao colo da VK. (Almoço – Nota de Campo n.º 86, Quarta-feira, 02/12/20, cf. Anexo A, secção I)

Por fim, esta criança realiza os momentos da sesta com o grupo, à exceção da terça-feira, porque é acompanhada semanalmente pela Psicóloga ou Terapeuta Ocupacional da Equipa Local de Intervenção. Nos restantes dias, em que realiza a sesta, para que este momento se suceda é, novamente, necessária uma presença constante do adulto a seu lado para que permaneça na sua cama.

Venho com a Mi., ao colo, da casa de banho e deito-a na sua cama e tapo-a. Enquanto ela está deitada, ajudo as restantes crianças da sala, mas ela levanta-se e vem atrás de mim, chorando e pedindo colo.

Dei-lhe colo e, em simultâneo, ajudei o T., o P. e a Ca. a deitarem-se e a taparem-se. Chega a Educadora VK. e diz para deitá-la e permanecer ao seu lado que ela ajuda o restante grupo.

Deito a Mi. e sento-me ao seu lado, ela coloca os seus pés nas minhas pernas e permanece assim, tapo-a e fico até a Auxiliar VV. tomar o meu lugar. (Sesta – Nota de Campo n.º 26, Segunda-feira, 16/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Como referido anteriormente, nem todo o grupo realizou o seu percurso, na organização, com a EC desde o Berçário, existindo alterações dentro do mesmo todos os anos, com a saída e entrada de novas crianças.

Desta forma, como seria expectável, deve existir uma atualização das práticas pedagógicas por parte da equipa educativa, face aos novos interesses e necessidades desenvolvidos pelo novo grupo formado, com a entrada de novas crianças, acompanhando deste modo a sua evolução.

As crianças do grupo revelaram ser bastante comunicativas, curiosas, interessadas e participativas, demonstrando facilidade em acolher novos membros da sala. Como já foi referido anteriormente, o grupo apresenta uma heterogeneidade etária e, como tal, evidencia, diferentes formas de envolvimento e participação. Não sendo inteiramente possível caracterizar estas duas dimensões por inteiro, recorri às seguintes categorias: *autonomia*, por ser importante entender a capacidade das crianças em cuidar de si; *relação com o outro*, permitindo compreender como estas se relacionam com o par e como se expressam; e *relação com o mundo*, revelando a participação e os interesses demonstrados pelo grupo, tendo sido as componentes mais evidentes ao longo da minha prática.

Desta forma, a caracterização apresentada de seguida terá por base a análise de conteúdo realizada previamente, mencionando as categorias anteriormente descritas (cf. Anexo A, Secção V, pp. 386-408).

De acordo com Almeida (2019), a *autonomia* constrói-se na relação com os outros e com o mundo, pressupondo um progressivo *apessoamento* de formas de participar no contexto e no cuidado de si. Para além disso, o autor refere que este processo, prevê um maior controlo da vida da criança pela própria criança, enquanto constrói uma relação consigo e com os outros, ocorrendo em todos os contextos de vida da mesma (por exemplo, contexto familiar, contexto educativo, entre outros).

Neste caso foquei-me, essencialmente, em três subcategorias da autonomia relacionadas com o autocuidado: a alimentação, a higiene e a sesta, por serem as áreas que se encontram na ZDP. No que diz respeito à alimentação, todas as crianças são capazes de se alimentar sozinhas, quer a sopa com colher e o prato principal com garfo e faca. Por outro lado, também são capazes de arrumar os seus pratos e talheres quando terminada a refeição, bem como buscar o prato principal. Contudo algumas crianças

pedem ajuda para comer ou necessitam de incentivo para o fazerem sozinhos, como ilustrarei de seguida.

Durante o almoço a CC. pediu-me ajuda para comer a sopa, acedi, alternando entre ajudá-la e incentivar para que o fizesse sozinha. Depois de terminar a sopa, levou a sua tigela para lavar e foi buscar o seu segundo prato. (Almoço – Nota de Campo n.º 3, Terça-feira, 10/11/20, cf. Anexo A, secção I)

É essencial a adequação da ação do adulto, conseguindo ser responsivo, com o intuito de promover o exercício desta competência, uma vez que todas as crianças a têm adquirida, mas nem todas a desempenham.

Quanto aos momentos de higiene, podemos observar a heterogeneidade presente, através da utilização ou não da fralda dentro do grupo. A criança mais nova do grupo utiliza fralda, ainda assim já se encontra a realizar o processo de desfralde, sendo essencial a atenção e o incentivo por parte da equipa educativa, com o objetivo de reforçar os momentos de higiene na casa de banho, autonomamente. As restantes 19 crianças não utilizam fralda, realizando o momento de higiene autonomamente na casa de banho.

No que concerne aos momentos de sesta, as duas crianças mais velhas, que irão ingressar no 1.º ciclo no próximo ano letivo, não realizam a sesta, usufruindo do tempo dos mais velhos, em conjunto com as crianças que se encontram na mesma condição das outras salas de JI. Todas as restantes 18 crianças, participam todos os dias no momento da sesta.

Bouton (1996), defende que cada criança tem um tempo de sono individual e que, pode necessitar de auxílio por parte dos adultos nesses mesmos momentos, tais como uma atenção compreensiva e personalizada antes de adormecerem. Deste modo, todo o grupo consegue deslocar-se autonomamente até à sua cama, conseguindo tirar os sapatos, mas podendo necessitar de ajuda para retirar as camisolas e/ou casacos e esperando por um adulto ou colega que os tape.

As crianças podem pedir a presença de um adulto, mas não necessitam constantemente dessa presença, havendo a preocupação por parte da equipa de não permanecer sempre ao pé das mesmas crianças em diferentes dias. Ainda assim, Bouton (1996), reconhece os objetos de conforto que poderão ou não substituir a presença do

adulto, oferecendo conforto e calma, neste momento da rotina. Neste caso existem três crianças que para este momento utilizam chucha e nove crianças que têm um objeto de conforto de casa, tal como uma fralda de pano, um peluche ou uma almofada, que as permite tranquilizar enquanto adormecem.

*A relação com o outro* é fulcral para o bem-estar das crianças, uma vez que somos seres sociais. Será através da multiplicidade de experiências com os colegas, que será possível a aquisição de diversas habilidades, atitudes, experiências e comportamentos que influenciarão a adaptação ao meio social, não só a nível social, como cognitivo e emocional. Esta influência é visível nos momentos de brincadeira, entreajuda e de resolução de conflitos, revelando-se nas subcategorias dentro da *relação com o outro*. Ainda assim, é importante refletir acerca do papel do educador na mediação dos conflitos, compreendendo que não devemos resolver os mesmos pelas crianças, e podendo em alguns casos não intervir, salvo exceções em que seja necessária essa mesma intervenção por parte do adulto. Nesse sentido, importa que a equipa da sala seja responsiva no sentido das crianças se tornarem cada vez mais capazes de resolver as situações que ocorrem no dia-a-dia, desenvolvendo o seu sentido de competência e de agente ativo no seu percurso (Rubin et al., 1998; Hohmann & Weikart, 2004).

Todas as crianças apresentam a capacidade de se reconhecerem a si próprias e aos seus colegas, conseguindo nomeá-los, como acontece no decorrer da canção do ‘Bom dia’. As crianças apresentam uma preferência para brincar acompanhados invés de sozinhos, em diversos ambientes (sala ou exterior), contudo é possível inferir através da observação realizada, que esta preferência é mais evidente com as crianças mais velhas ou que já pertenciam ao grupo, isto é, no caso das crianças mais novas ou a criança mais velha do grupo estas demonstraram mais momentos de brincadeira solitária. Estes momentos de brincadeira com outras crianças, permite desenvolver competências sociais quanto à aceitação da perspetiva do outro, bem como negociação quando as perspetivas diferem.

No que concerne à resolução de conflitos, o grupo apresenta uma grande diversidade de resposta tais como: resolve o problema autonomamente oferecendo sugestões de soluções; pede ajuda e quando incentivada resolve o problema autonomamente; pede ajuda e só consegue resolver o problema quando lhe é dito o que

tem de fazer; não resolve o problema e afasta-se. Na sua maioria encontra-se em evidência algumas dificuldades em colocar-se na posição do outro, uma vez que as respostas mais escolhidas, situam-se na resolução do problema após pedir ajuda, conseguindo resolver quando incentivado ou apenas quando oferecida a solução. Embora seja expectável, a equipa de sala está particularmente atenta a esta dimensão ao longo dos vários momentos da rotina, como ilustrarei de seguida.

Sentámo-nos para a reunião da manhã e estavam todos a conversar, a Educadora VK. tentou falar mas havia muito barulho e conversas paralelas, na qual permanecemos ambas em silêncios, dando tempo às crianças para se acalmarem, quando estavam mais calmas, mas ainda a conversar a VK. diz: “Quando quiserem cantar o ‘Bom dia’ digam, por favor”. Algumas crianças começaram, individualmente, e a VK. explicou que não podia ser assim, que não estávamos sozinhos na sala e que não cantávamos o ‘Bom dia’ sozinhos, tendo que ser cantado em grupo. (Registo Diário, Terça-feira, 17/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Compreendendo a importância que a relação com o outro toma na vida da criança, a nível social e emocional, tomarei em atenção o desenvolvimento da capacidade em expressar-se e colocar-se no lugar do outro na minha prática pedagógica, privilegiando numa intenção que abordarei no capítulo seguinte.

Para além destes momentos, o grupo demonstra ser carinhoso entre eles, havendo bastantes momentos de entajuda e afeto espontâneo, sendo clara a relação positiva e a preocupação dentro do próprio grupo.

A J. quando terminou o seu desenho também me veio mostrar, tal como o G., e dirigiu-se no final às gavetas para arrumar. De frente para as gavetas demonstrou ter dificuldades em encontrar a sua, a L. aproxima-se e indica-lhe qual é a sua gaveta e a J. guarda o seu desenho. (Tarde – Nota de Campo n.º 49, Sexta-feira, 20/11/20, cf. Anexo A, secção I)

A MT., que está sentada ao meu lado, dá uma festinha na cara da Mi. e agarra, gentilmente, nas suas mãos enquanto dá festinhas e permanece assim alguns minutos. (Reunião da Manhã – Nota de Campo n.º 73, Sexta-feira, 27/11/20, cf. Anexo A, secção I)

No que concerne à *relação com o mundo*, Silva et al. (2016), admitem que a criança deve ter a capacidade e liberdade para “escolhe[r] o que querem fazer, faze[r]

propostas e colabora[r] nas propostas do/a educador/a” (p. 37) - participação. O educador deve estar atento às escolhas da criança individualmente e em grupo, sendo que através das mesmas poderá identificar os interesses demonstrados pelo mesmo.

Quanto à participação na rotina diária, na sua maioria todo o grupo participa na mesma, ainda assim necessitam de algum incentivo ou de serem lembrados pelo adulto no decorrer dessa mesma participação, demonstrando que ainda não se apropriaram na totalidade da rotina ou dos instrumentos de pilotagem.

Por outro lado, os interesses do grupo são bastante diversificados, integrando todas as áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE. É possível inferir, que os interesses destacados na análise de conteúdo, vão ao encontro das áreas preferenciais referidas no ponto anterior, estas são as artes plásticas – área das artes plásticas; faz de conta – área do faz de conta; e carros – área dos jogos.

Concluindo, o grupo apresenta diversas potencialidades, como a participação e envolvimento nas atividades, bem como a ajuda e preocupação com o outro. Porém, existem algumas dificuldades, que foram mencionadas ao longo da caracterização, que constituem oportunidades para a minha prática pedagógica. Nesta linha de pensamento é possível evidenciar, face à *relação com o outro*, os momentos de brincadeira solitária das crianças mais novas, permitindo a integração, gradual, nos momentos de brincadeira com outras crianças; o desenvolvimento da apropriação da perspectiva do outro, na área da formação pessoal e social, indo ao encontro dos momentos de resolução de conflitos, permitindo que, progressivamente, a criança seja mais capaz de os resolver sozinha, partilhando a sua opinião, expressando as suas emoções e/ou ideias e negociando diferentes pontos de vista; e por fim, no que concerne à *relação com o mundo*, destaco a necessidade em alargar o conhecimento e experiência das crianças, para além das áreas com maior preferência demonstradas pelas mesmas, correspondendo aos seus interesses e necessidades.

## **2.6. Famílias**

Ferreira (2004), defende a importância de caracterizar os contextos familiares do grupo, uma vez que auxiliará o educador a compreendê-las. Por outro lado, Silva et al. (2016) acrescentam que a família e a organização socioeducativa “são dois contextos

sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). O papel desempenhado pelos educadores e familiares na vida das crianças é caracterizado como distinto, contudo complementar e essencial, como tal é dever do educador apoiar as famílias e encará-las como parceiros do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Post & Hohmann, 2011).

No que respeita à diversidade cultural, de princípios e valores familiares, com o apoio do Projeto Pedagógico de Sala, foi possível caracterizar as famílias pertencentes ao grupo, tendo em conta diversos fatores tais como a nacionalidade presente, a composição do agregado familiar, o número de irmãos de cada criança, as habilitações literárias dos cuidadores e o tempo de permanência das crianças na organização.

Deste modo, é possível destacar que apenas uma família do grupo apresenta uma nacionalidade distinta, sendo oriunda do Bangladesh, enquanto o restante grupo apresenta nacionalidade Portuguesa, estes familiares não compreendem a língua portuguesa, sendo necessário recorrer ao inglês para comunicar com os mesmos, como ilustrarei de seguida.

Vou com a Educadora AR. receber a Mi. e falar com o pai sobre o Consentimento Informado, cumprimento-o em português e a AR. indica-me que a comunicação tem que ser feita em inglês. (Acolhimento – Nota de Campo n.º 137, Sexta-feira, 15/01/21, cf. Anexo A, secção I)

No que concerne à composição do agregado familiar a maioria das famílias apresenta uma composição nuclear, neste caso 18, enquanto 1 família apresenta ser monoparental e 2 famílias monoparentais alargadas.

Para além disso, mais de metade das crianças do grupo tem irmãos, isto é, 10 crianças têm apenas um irmão e 5 crianças têm 2 irmãos, e as restantes 5 crianças do grupo não têm qualquer irmão de momento. Importa, ainda, salientar que 2 crianças são irmãos gémeos, pertencendo as duas a este grupo. O reconhecimento de irmãos no seio familiar é essencial, sendo que tem impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças, nas competências comunicativas, como gerir e expressar as suas emoções e resolver conflitos.

Quanto às habilitações literárias dos cuidadores 5% concluiu o 2.º ciclo; 15% o 3.º ciclo; 34% tem o secundário; 39% apresenta licenciatura; e os últimos 7% contêm mestrado. As habilitações literárias são bastante diversificadas dentro dos cuidadores do

grupo, demonstrando a diversidade de oportunidades a explorar com o grupo, face aos conhecimentos existentes dentro do mesmo.

Relativamente ao tempo de permanência na organização socioeducativa, é importante refletir sobre o mesmo, por poder ser o local onde as crianças se apresentam a maior parte do tempo reconhecendo o trabalho dos familiares. Desta forma ao contemplarem uma grande quantidade de tempo na organização, torna-se imperativo constituir-se tempo de qualidade para as crianças, com o objetivo de não se revelarem impactos significativos no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Fuertes, 2010). Posto isto, apenas 1 criança permanece 7 horas na organização socioeducativa; 6 crianças permanecem 8 horas; 8 crianças permanecem 9 horas; e, por fim, 6 crianças permanecem 10 horas na instituição

Face à pandemia que vivemos atualmente, as relações com as famílias sofreram algumas alterações, uma vez que muitas se sustentavam pela participação e envolvimento ativo na rotina diária das crianças. Deste modo, surgiram algumas dificuldades provenientes do impedimento da presença física dos familiares na organização, das quais a EC mencionou na sua entrevista como:

A comunicação é relativamente menor. Já não temos tanto tempo para partilhar ou conversar como antes nos momentos de receber e entregar as crianças; a apropriação aos meios digitais também é um desafio porque nem sempre há resposta do outro lado; a não entrada das famílias na instituição – não podem ver, estar; a falta de tempo em partilhar com as famílias por meios digitais o que andamos a fazer. (Entrevista à EC, Questão D2.1., pp. 532-533)

No sentido de colmatar algumas destas dificuldades foi evidente que existiu o esforço para diminuir esta distância imposta pela pandemia, a nível físico, adotando outras estratégias, tais como a presença virtual, isto é, a EC e a AAE, demonstraram-se disponíveis para todas as famílias, incentivando o seu envolvimento na vida das crianças em diversos momentos da rotina, tal como:

Durante a reunião da manhã a Educadora VK. pede ao grupo que me explique o que combinaram no dia anterior, e a L. explica que irão fazer um teatro, e a VK. pergunta que

tipo de teatro e a Ca. responde que é um Musical. Eu pergunto porque vão fazer um teatro e explicam-me que é para a festa com os pais, e que vão gravar um vídeo e enviar aos pais porque eles não podem vir à escola. (Registo Diário, Sexta-feira, 04/12/20, cf. Anexo A, secção I)

Ou ainda, em situações de celebração, como os aniversários das crianças, em que a não entrada dos familiares é um obstáculo, mas há a procura para soluções, como a que ilustrarei de seguida, com o intuito de que as crianças não sofram tanto com este impacto.

A CA. fez anos nas férias de Natal e tal como combinado fez-se o seu bolo de aniversário e comemorou-se com os amigos.

Os pais também apareceram para participar neste momento, contudo por não poderem entrar na organização socioeducativa, em vez de se cantar os parabéns na sala, estes foram cantados ao pé do portão, com os pais do outro do lado do portão, para que pudessem vivenciar este momento em conjunto com a filha. (Registo Diário, Terça-feira, 05/01/21, cf. Anexo A, secção I)

Estes exemplos demonstram que todos os elementos da sala têm consciência da importância das famílias e dos obstáculos que a pandemia trouxe, porém em conjunto com as crianças, existe a procura de soluções para que seja possível manter esta relação fundamental escola-família.

Sistematizando, as famílias do presente grupo apresentam multiplicidade cultural, de valores e princípios que devem ser valorizadas e respeitadas, e acima de tudo integradas no quotidiano educativo, lembrando que estes são os principais cuidadores das crianças e devem constituir-se como parceiros da equipa educativa. Face às dificuldades impostas pela pandemia, as famílias não devem ser negligenciadas ou colocadas em segundo plano, tornando-se imperativo pensar em soluções, reajustar e reinventar as práticas pedagógicas, permitindo e fomentando a participação e envolvimento dos familiares no contexto educativo das suas crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada uma análise reflexiva da intervenção, que terá por base as pistas identificadas ao longo da caracterização do contexto educativo, explicitadas no capítulo anterior. Deste modo, serão delineadas, inicialmente, as intenções para a ação, bem como os seus objetivos, que definiram as linhas orientadoras da minha prática pedagógica, sendo avaliadas de seguida.

Como tal, a planificação e a definição das intenções educativas, são essenciais no papel do educador, porque segundo Fonseca et al. (2015) “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas. Assim, a planificação é considerada um instrumento que visa otimizar a prática educativa” (p. 155).

### **3.1. Intenções para a Ação e Objetivos**

O educador deve ser capaz de refletir acerca da tomada de decisões que aplica, isto é, toda e qualquer decisão definida, deve ter por base uma intencionalidade educativa, dando sentido à ação pedagógica, que visa o desenvolvimento holístico de todas as crianças. Ainda assim, a intencionalidade educativa, deve ser capaz de se adaptar ao contexto social, às características do grupo, das suas famílias e equipa educativa em questão, e, ainda, à evolução do desenvolvimento e aprendizagem e do seu bem-estar. Para tal, é fulcral que exista uma reflexão, por parte do educador, acerca das conceções e valores subjacentes às finalidades da sua própria prática pedagógica (Portugal & Laevers, 2018; Silva et al., 2016).

Na definição das linhas orientadoras da minha prática pedagógica, tive por base os três eixos de intervenção fundamentais da mesma: as crianças; as famílias e a equipa educativa.

Como foi apresentado no capítulo anterior, as crianças do grupo são bastante comunicativas, curiosas, interessadas e participativas, evidenciando a heterogeneidade natural relativamente aos seus interesses e às suas competências.

Ainda assim, saliento que primeiro delinearei intenções gerais para a minha ação enquanto educadora, com o intuito de serem transversais a toda a minha prática pedagógica, face a qualquer grupo de crianças que encontre, e de seguida intenções estruturadas para o grupo com o qual estou a realizar a PPS II.

Deste modo, Portugal (2012), evidencia a importância das relações afetivas e responsivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que as crianças necessitam que os adultos proporcionem “ambiente[s] de exploração convidativo[s] e seguro[s], a partir do qual podem descobrir, aprender e criar ativamente” (p. 52). Importa, por isso, salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem se encontram relacionadas com as interações proporcionadas pelas pessoas de referência para a criança, incidindo neste caso sobre o educador, que devem ser calorosos, flexíveis, sensíveis e estimulantes, adaptando-se às singularidades e aos ritmos de cada criança (Portugal, 2008; 2010).

Posto isto, tomo como essencial **estabelecer relações responsivas e afetivas de qualidade**, com cada criança, com o objetivo de proporcionar ambientes ricos, diversificados e estimulantes, bem como seguros, promovendo a sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo, igualmente, fulcral **valorizar os diferentes ritmos e as particularidades de cada criança, reajustando a minha prática pedagógica**, aceitando a diversidade presente na sala, a nível etário, cultural, linguístico, social, entre outros.

A criança encontra-se imersa num contexto dinâmico, interagindo com o meio envolvente, com o espaço e os materiais, e, ainda, com as pessoas que nele estão integradas. Como tal, cada criança é um ser único que possui saberes, é ativo, competente e com ‘voz’, e para tal, devemos assegurar a sua participação no seu processo educativo, sendo “importante que o educador acompanhe as crianças no seu processo de autoavaliação e de tomada de decisões acerca da sua aprendizagem, oriente as crianças na apreciação de trabalhos e comportamentos (Portugal & Laevers, 2018, p. 7; Tomás, 2007). Concordando com os autores, penso ser essencial **reconhecer cada criança como orientadora do seu percurso educativo, garantindo a sua participação ao longo do mesmo**, fomentando o seu sentido de pertença e oportunidades para expor a sua opinião, reconhecendo que é parte integrante da vida do grupo, constituindo-se como membro ativo na comunidade envolvente.

Silva (2017), menciona que o brincar está intrinsecamente presente no dia-a-dia das crianças, e que o processo de aprendizagem que dele advém apresenta um “inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas nas suas individualidades e como membros da sociedade onde se integram” (p. 12).

Concordando com o autor, e após a minha observação deparei que as três crianças mais novas do grupo, isto é, que apenas ingressaram o grupo no presente ano letivo, têm preferência para brincar sozinhas ou entre elas. A minha primeira intenção para com o grupo em questão, parte por **promover momentos de brincadeira conjunta, que permitam a integração, gradual, das crianças mais novas nas brincadeiras com as crianças mais velhas**, uma vez que são evidentes os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a nível social, linguístico, emocional, entre outros. Para tal, é necessária uma observação atenta, de modo a proporcionar estes momentos, de uma forma não intrusiva, que corresponda aos interesses identificados.

Enquanto indivíduos somos seres sociais e, como tal, todas as experiências vividas e partilhadas com o outro são fulcrais para o nosso desenvolvimento, uma vez que influenciarão os nossos comportamentos e atitudes individualmente e para com o outro (Dias & Bhering 2005; Denham, 2007).

A segunda intenção definida, foi **promover o desenvolvimento da capacidade em expressar as suas ideias/emoções e ser capaz de compreender e colocar-se na perspetiva do outro**, sendo que as crianças nestas idades apresentam algumas dificuldades a nível da partilha, resultando em conflitos, porque, natural e maioritariamente, têm dificuldade em colocar-se na perspetiva do outro e/ou verbalizar as suas próprias emoções/ideias de forma clara. Desta forma, é essencial que a educadora incentive e dê espaço à criança para que esta se expresse, consiga ouvir e compreender o outro, tornando-se cada vez mais capaz de o fazer autonomamente.

No que diz respeito à terceira intenção, esta passa por **proporcionar oportunidades de exploração e descoberta, nas áreas menos solicitadas pelo grupo, alargando os conhecimentos e as experiências do mesmo, respeitando e indo ao encontro dos interesses e necessidades identificadas**, para tal é importante refletir acerca da organização do ambiente educativo, identificando e avaliando as oportunidades educativas oferecidas, bem como o contributo das mesmas para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Santana (2013), salienta que apenas através desta reflexão contínua por parte do adulto, será possível proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças, tendo sempre em consideração as características, quer individuais ou de grupo, identificadas, promovendo aprendizagens significativas.

A caracterização das famílias, permitiu verificar a diversidade cultural, de princípios e valores familiares presentes dentro do grupo. Como tal, Palma e Strey (2015) defendem que o educador deve ter a capacidade de abertura e elasticidade para incluir, respeitar e receber a diversidade presente, assumindo toda a riqueza dela proveniente, reconhecendo as famílias como parceiros na educação das crianças (Sousa & Filho, 2008). Face à nova realidade que enfrentamos, tendo em conta a pandemia, tomo como intenção **promover e desenvolver a participação e envolvimento das famílias**, compreendendo que as mesmas são uma mais-valia para o contexto, tentando ultrapassar as barreiras impostas, quanto à falta de presença física, **estimulando uma relação de confiança e comunicativa com as mesmas**, demonstrando-me, inteiramente, disponível e respeitando as suas diferenças.

Por fim, mas não menos importante, como supracitado a relação com a equipa é fulcral para promover um ambiente educativo de qualidade, proporcionando, igualmente, o desenvolvimento e aperfeiçoamento a nível profissional (Cantante, 2018). Desta forma, ao estar a realizar a PPS II, isto é, o estágio final que me permitirá ingressar na carreira profissional nesta área, é fundamental incitar o trabalho colaborativo com todos os elementos da equipa educativa, da sala e da organização socioeducativa, tendo como objetivo construir e desenvolver, da melhor forma possível, aliando a teoria à prática, a minha identidade profissional.

Posto isto, defini como intenção, para com a equipa educativa, **trabalhar em colaboração e cooperação, valorizando e respeitando todas as opiniões fornecidas**, entendendo a importância desta partilha, e obtendo diferentes pontos de vista com experiência, indo ao encontro das práticas pedagógicas, já implementadas na sala.

### **3.1.1. Avaliação das Intenções para com o grupo de Crianças**

Por ser uma pessoa nova no grupo, as primeiras semanas na PPS II foram essencialmente de observação, para que pudesse conhecer as crianças, os seus interesses, as suas necessidades e as suas fragilidades, permitindo, também, que as crianças me conhecessem. Para as conhecer era essencial, ainda, conhecer a sua rotina, espaços, materiais e, ainda, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipa educativa,

possibilitando-me numa fase final assumir e gerir o grupo, salientando que a própria EC facilitou o meu exercício desse papel.

Estabelecer uma relação com as crianças era imprescindível, pois seria a base para todo o trabalho que desempenharia com elas. Como menciona Cadima et al. (2012), as relações estabelecidas com as crianças influenciam o seu bem-estar, como tal estas devem ser de qualidade, revelando-se num educador caloroso, afetivo, estimulante e responsivo. Concordando com os autores, a primeira intenção delineada, transversal à minha prática, foi **estabelecer relações responsivas e afetivas de qualidade**.

Ao refletir sobre esta intenção penso que foi alcançada, não se restringindo apenas ao início da prática, mas sendo um trabalho contínuo até terminar a mesma. No início da prática foi essencial construir esta relação com as crianças. Como tal foi fundamental não ser intrusiva e integrar-me gradualmente na vida do grupo mostrando-me disponível para as crianças, dando-me a conhecer e conseguindo conhecê-las e a todo o contexto que as envolve, tornando-me, conseqüentemente, um adulto de referência para as mesmas. Porém, como mencionei, estabelecer esta relação foi um processo contínuo, de modo a manter a confiança das crianças em participar, bem como acompanhar o seu desenvolvimento.

Concordando com Folque e Bettencourt (2018) vejo a criança como um ser único, competente, com voz e saberes, interesses e dificuldades, e com esta ideia no pensamento defini as duas intenções seguintes, igualmente transversais à minha prática pedagógica: **valorizar os diferentes ritmos e as particularidades de cada criança, reajustando a minha prática pedagógica; e reconhecer cada criança como orientadora do seu percurso educativo, garantindo a sua participação ao longo do mesmo**.

Criar uma relação com cada criança permitiu conhecer as suas características individuais e, ainda, reconhecer a diversidade que existia dentro do próprio grupo, como seria expectável ao integrar um grupo heterogéneo em idade. Reajustar a minha prática pedagógica consoante as necessidades da criança tornou-se essencial, mas nem sempre foi fácil, por ter dificuldades em conseguir identificar como poderia alterar a minha prática, de forma adequada, com o intuito de ajudá-la. Ainda assim, penso ter concretizado esta intenção com frequência.

Estamos todos sentados numa mesa em formato de U e eu no centro para que possa estar próxima de todos em simultâneo.

A CA. constrói o seu morango e cola-o, realizando as pintinhas com caneta preta e pede-me para fazer mais um e seguimos o mesmo processo de escolha, seleção da cor, desenho e recorte e colagem. A CA. realiza ainda o limão, o cogumelo e por fim, inicia a castanha.

...

A J. demonstra alguma dificuldade e eu sugiro se quer ver o desenho da maçã no livro e esta aceita, inicialmente não consegue cortar e eu ajudo-a a colocar a tesoura corretamente na mão e esta vai conseguindo aos poucos pedindo-me que recorte um pouco. Após ter tudo cortado cola e mostra a sua maçã muito orgulhosa do trabalho que realizou. (Registo Diário, Segunda-feira, 12/04/21, cf. Anexo A, secção I)

Como illustrei, as crianças demonstraram necessidades diferentes para a mesma atividade, como tal a minha atenção recaiu na J. que demonstrou uma maior necessidade da mesma, estando inteiramente disponível para quando a CA. necessitasse também.

Por outro lado, identificar as crianças como orientadoras no seu percurso educativo, sempre esteve presente, apresentando propostas que tinham por base um interesse expresso dentro do grupo, evidenciando esse mesmo interesse para os colegas, respeitando a vontade de participação ou não dos mesmos nas propostas, ou noutros momentos da vida do grupo, abrindo espaço para a partilha de opinião e aceitando a mesma. Para além disso na avaliação das propostas estas tiveram por base as observações realizadas pelas próprias crianças.

E, por fim, fui capaz de ouvir a criança acerca do seu próprio percurso, isto é, na construção do portfólio da criança (cf. Anexo C, pp. 534-562), partilhei um conjunto de fotografias e pedi à mesma que me falasse sobre as mesmas. Através do diálogo fui capaz de compreendê-la a diversos níveis, tais como linguísticos, cognitivos, sociais, entre outros, que refleti numa avaliação no final do portfólio, permitindo-me ver para além das observações que pude constituir ao longo da prática e revelando-se uma prática bastante produtiva e capaz de garantir a participação da criança no seu percurso, oferecendo-lhe voz sobre o mesmo.

Concordando com Carvalho (2007) o portfólio da criança oferece a oportunidade ao educador de acompanhar o percurso educativo de cada criança, centrado na mesma sem a comparar a outras crianças, podendo, ainda, refletir sobre a sua ação pedagógica.

No que diz respeito à caracterização realizada anteriormente, pude salientar algumas características que traduzi em três intenções específicas para este grupo em questão.

Kishimoto (2010) refere que o brincar encontra-se presente na vida das crianças desde sempre, constituindo-se como um direito das mesmas. Goldstein (2012), acrescenta que através do brincar é possível desenvolver diversas competências, tais como sociais, cognitivas, emocionais, motoras, entre outras, sendo que através do brincar a criança “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Teles, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Neste grupo, as crianças mais novas do mesmo integraram-no pela primeira vez no presente ano letivo, preferindo brincar sozinhas ou entre elas. Posto isto, foi essencial **promover momentos de brincadeira conjunta, permitindo a integração, gradual, das crianças mais novas nas brincadeiras com as crianças mais velhas.**

Nesta linha de pensamento, salientando o interesse comum do grupo por jogos, realizei alguns jogos coletivos, para que todas as crianças pudessem brincar juntas e se ajudassem mutuamente. Num segundo momento, jogos como as escondidas, cordão humano ou macaquinho do chinês, começaram a ser jogados pelas crianças noutros momentos do dia em que estivéssemos no exterior a pedido das mesmas, constatando-se uma oportunidade para envolver as crianças mais novas, principalmente quando a ideia surgia das mesmas, como ilustrarei de seguida.

A CC. vem ter comigo e dá-me a mão levando-me pelo recreio e diz: “Vamos brincar de esconde esconde”

Eu: “O que é esconde esconde?”

CC.: “É escondidas”

Eu: “Ah! Escondidas já sei o que é. Está bem podemos jogar às escondidas. Quem conta primeiro?”

CC.: “Eu conto e você esconde”

Eu: “Está bem”

A CC. vai para ao pé da porta e começa a contar enquanto eu me escondo. Ela encontra-me e trocamos de papéis, enquanto estou à procura dela o T., a Ca., a MP. e a MQ.

perguntam-me o que estou a fazer e eu digo que estou a jogar às escondidas com a CC. e estou à procura dela e eles ajudam-me perguntando se podem jogar.

Eu explico que sim. Depois de encontrar a CC. pergunto-lhe se concorda em incluir os amigos e ela aceita, questiono quem é a contar e a Ca. oferece-se, continuando a jogar com todas as crianças pelo recreio. (Acolhimento – Nota de Campo n.º 336, Sexta-feira, 30/04/21, cf. Anexo A, secção I)

A CC. é uma das crianças mais novas e apenas me pede a mim para jogar, porém as restantes crianças da sala mostram também interesse e integram o jogo.

Por outro lado, pequenos momentos de brincadeira livre com as crianças, também foram propícias para desenvolver esta intenção como ilustrarei de seguida.

Estou na área do faz de conta e o D. aproxima-se de mim com dois bonecos na mão, oferecendo-me um. Pergunto se conhece os bonecos que temos e ele afirma que não e enquanto aponto para cada um digo “Este é o Homem de Ferro e este é um Startrooper” e o D. repete comigo.

Sentamo-nos ambos no chão e começamos a brincar com os bonecos, até que se aproxima o T. e pergunta se pode brincar.

Eu: “D. o T. pode brincar connosco?”

D.: “Sim”

E o T. tenta agarrar o Homem de Ferro que o D. tem na mão, eu explico ao T. que esse é o boneco do D., mas que pode ficar com o meu Startrooper, à qual ele me diz que quer o Homem de Ferro. Explico que o D. já o tinha e que poderão depois trocar, mas que para já é o D. que o tem e este aceita, ficando com o meu boneco e brincando com o D. (Manhã – Nota de Campo n.º 176, Quarta-feira, 17/03/21, cf. Anexo A, secção I)

Mais uma vez a criança mais nova, o D., solicita-me a mim, mas ao despoletar um interesse comum com outra criança do grupo, esta envolve-se na brincadeira. Importa, ainda, referir que estes momentos só se desenvolveram após cada uma das crianças, a CC. e o D., se mostrarem disponíveis e confortáveis para integrar os colegas mais velhos nas brincadeiras, tendo sido um princípio que sempre esteve presente na minha prática.

A segunda intenção consistiu em **promover o desenvolvimento da capacidade de expressar as suas ideias/opiniões e ser capaz de compreender e colocar-se na perspetiva do outro**. O conflito encontra-se bastante presente nesta faixa etária, bem como a dificuldade em se expressarem ou compreenderem a perspetiva do outro. Como mencionado anteriormente, o grupo revela uma grande diversidade de respostas para

resolução de conflitos, porém a mais evidente incide na sinalização e pedido de ajuda ao adulto.

A componente socioemocional é indispensável para podermos viver em comunidade, uma vez que somos seres sociais desde o momento em que nascemos, deste modo as competências socioemocionais têm que ser desenvolvidas com o intuito de permitir à criança expressar-se e aceitar a opinião do outro (Denham, 2007; Denham et al., 2003).

Estimular o desenvolvimento desta competência, incidiu em promover um espaço de diálogo com e entre as crianças, incentivando à partilha da sua perspetiva e, consequentemente, no respeito e aceitação da perspetiva do outro. Como mencionei, os conflitos revelavam as oportunidades mais propícias para o desenvolvimento desta competência, como tal ilustro de seguida dois momentos que retratam o trabalho que tentei alcançar junto das crianças.

Ao ouvir a resposta negativa da Ca. questiono um a um a sua opinião e todos, à exceção, da Ca. aceitam fazer o teatro de fantoches.

Ca.: “L. nós fazemos o nosso teatro e eles o deles”

L.: “Eu vou fazer o teatro de fantoches com a CC., a J. e o F., porque se não fizermos eles vão ficar tristes”

Ca.: “L. também não precisas de falar assim”

Eu: “Ca. a L. não está a falar mal contigo, ela está apenas a explicar que mudou de opinião e porque é que a mudou. Não queres fazer o teatro de fantoches?”

Ca.: “Não”

L.: “Mas assim os amigos vão achar que não fazes parte do projeto das Borboletas”

Ca.: “Mas todos sabem que eu sou do projeto das Borboletas”

L.: “Mas vão ficar confusos se não fizeres o teatro”

Ca.: “Eu quero construir as coisas”

Eu: “Mas meu amor, nós vamos construir as coisas para o teatro. Nós não temos fantoches da história d’A *Lagarta*, vamos ter que os construir em conjunto como uma equipa. Queres construir connosco?”

Ca.: “Sim, mas o teatro não”

Eu: “Queres ajudar a construir os fantoches, mas não queres participar no teatro de fantoches é isso?”

Ca.: “Sim” (Registo Diário, Terça-feira, 06/04/21, cf. Anexo A, secção I)

O G. vem ter comigo a chorar e diz que o F. lhe deu um pontapé na perna. Dá-me a mão e vamos juntos falar com o F.

Aproximamo-nos do F. e chamo-o, colocando-os frente a frente enquanto eu estou de lado. Pergunto o que se passou ao G. e este explica que o F. lhe deu um pontapé. Olho de seguida para o F. e pergunto-lhe, calmamente, o que se passou, este começa a falar de outro assunto e eu puxo-o de volta para o que estamos a conversar perguntando se realmente deu um pontapé ao G. e ele diz que sim, mas que o G. também lhe deu um soco. Tento perceber quem fez primeiro o quê e ambos me confirmam que primeiro o F. deu o pontapé e depois o G. deu um soco. Para além disso compreendo também que a reação adveio do G. estar a fazer algo que o F. não gostou.

Pergunto como é que poderíamos ter agido em vez de bater, e ambos me afirmam que podiam ter conversado, explicando que não gostaram das coisas que o outro fez e eu concordo, pergunto se está resolvido ou é necessário fazer mais alguma coisa, à qual me dizem que é necessário pedir desculpas e dar um abraço e assim o fazem, continuando a brincar juntos de seguida. (Recreio – Nota de Campo n.º 313, Quinta-feira, 22/04/21, cf. Anexo A, secção I)

No primeiro exemplo apesar de não ter sido solicitada a minha ajuda, por estar presente e envolvida no momento, foi importante o esclarecimento da situação, uma vez que uma das crianças não estava a ser capaz de aceitar uma opinião distinta à sua, ressaltando que era importante respeitar, mesmo que pudéssemos discordar. Quanto ao segundo exemplo, a criança chama-me para resolver o problema, mas eu devolvo a responsabilidade às crianças para o resolverem, guio a interação para que ambos se possam expressar e compreender o que aconteceu, não só pela sua perspetiva, mas também pelo outro, podendo chegar a uma conclusão em conjunto.

Não foi possível atingir a presente intenção na sua totalidade, ainda assim observou-se uma evolução do grupo no decorrer da prática, sendo essencial ter sempre presente a visão da criança, principalmente, como parceira no processo, permitindo-me dividir poderes com ela e compreendê-la como capaz. Ainda assim, é de salientar, que surgiu a oportunidade de leitura de histórias acerca das emoções, que promoveram o diálogo em grande grupo e oferecendo estratégias acerca de como lidar com as mesmas. Todos os diálogos foram essenciais para promover o desenvolvimento desta competência, não se restringindo a conversas individuais com as crianças, mas também em pequeno e grande grupo.

No que concerne à apropriação do grupo pelo espaço, esteve bastante evidente a preferência do mesmo por algumas áreas, negligenciando ou tendo pouca procura duas áreas da sala, como a área da escrita e a área da matemática e ciências, tornando-se fulcral **proporcionar oportunidades de exploração e descoberta, nas áreas menos solicitadas pelo grupo, alargando os conhecimentos e experiências do mesmo, respeitando e indo ao encontro dos interesses e necessidades identificadas.**

Refletindo acerca desta intenção, penso que terá sido a única que não fui capaz de alcançar, isto é, não fui capaz de desenvolver o olhar necessário sobre o ambiente educativo e como seria possível transformá-lo, de acordo com os interesses e necessidades identificadas. Penso que diversos fatores influenciaram o não cumprimento desta intenção, um dos quais revelou-se no pouco tempo de prática contínua que existiu, devido aos sucessivos confinamentos, aleado ao facto de os maiores interesses revelados pelo grupo incidirem, igualmente, pelas áreas mais solicitadas.

### **3.1.2. Avaliação das Intenções para com as Famílias**

O contexto escolar não deve ser independente do contexto familiar e vice-versa, como tal é essencial atribuímos o devido papel de parceria às famílias, reconhecendo-as como elementos participantes e envolventes na vida das crianças (Niza, 2013). Dentro da própria sala, a inclusão das famílias já era uma prática, porém com alguma diminuição face às novas questões de saúde e segurança. Ainda assim, envolver as famílias era essencial, utilizando-se outros recursos que permitissem às mesmas participar na vida do grupo e devolver a informação acerca do que estava a ser realizado na nossa sala, através de partilhas informais nos momentos de acolhimento ou entrega da criança, ou de estratégias tecnológicas.

Na mesma linha de pensamento, defini enquanto intenção **promover e desenvolver a participação das famílias**, com o intuito de **estimular uma relação de confiança e comunicação com as mesmas.**

Em retrospectiva face a estas intenções, penso que não foi bem conseguida, tendo em conta as circunstâncias envolventes, que aumentaram a barreira para permitir a construção de uma relação com as mesmas e permitir a sua participação. Contudo fiz questão de me apresentar presencialmente às famílias, sempre que possível, tirando

partido dos momentos de acolhimento e entrega da criança, para que me pudessem conhecer um pouco e tentar estabelecer uma pequena relação, sendo que algumas vezes as próprias crianças mediavam esta interação com as suas famílias, apresentando-me e explicando o que fazia na sala com elas.

Apenas surgiu uma oportunidade para envolver as famílias, tendo-se esta restringido ao projeto desenvolvido, em que foi realizado um pedido de ajuda às famílias no que diz respeito à recolha de informação, à qual três em seis famílias colaboraram.

Estou sentada à volta da mesa com o grupo do Projeto das Borboletas, e pergunto se sabem o que vamos fazer.

A L.: “Vamos fazer a carta aos pais”

Eu: “Exatamente L., e porque é que vamos fazer uma carta para as nossas famílias?”

CA.: “Para pedir ajuda”

Eu.: “Boa CA. É isso mesmo, vamos pedir ajuda para recolher informação sobre as...”

Todos: “Borboletas” (Manhã – Nota de Campo n.º 158, Terça-feira, 19/01/21, cf. Anexo A, secção I)

Noutros momentos não foi possível envolver, diretamente, as famílias, todavia o mês de maio dentro da organização socioeducativa é reconhecido como o mês da família, alusivo ao dia festivo do Dia da Família, e foi possível desenvolver uma atividade com o grupo que integrou na exposição para as famílias, na qual as crianças partilharam com as mesmas uma escultura que tinham feito e todo o processo construído em sala.

### **3.1.3. Avaliação das Intenções para com a Equipa Educativa**

Trabalhar em equipa é essencial para proporcionar uma educação de qualidade para as crianças, em que existe a junção de diversos saberes, opiniões e perspetivas, através de “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” em prol do bem-estar das crianças (Roldão, 2007, p. 27).

Como tal delinee a seguinte intenção: **trabalhar em colaboração e cooperação, valorizando e respeitando todas as opiniões fornecidas.**

Ter a possibilidade de ser acolhida numa sala e a oportunidade de integrar a equipa educativa, como um membro da mesma e não um elemento externo, por ser estagiária, foi uma mais-valia que permitiu desenvolver este trabalho cooperativo e colaborativo.

Permitiu estimular a partilha de poderes e acolher novas perspetivas, mais experientes na ação, ajudando-me a ultrapassar dificuldades ou a tirar dúvidas que surgiam.

Esta partilha de poderes que já era uma prática da sala permitiu-me desenvolver uma relação de confiança com toda a equipa, isto é, não me restringir à EC, mas reconhecer o valor das Auxiliares, tanto a AAE como a AAG, que me acolheram igualmente. Um exemplo poderá retratar-se na realização de atividades em que apesar de surgir de uma de nós, todas nos envolvíamos de igual modo, como irei ilustrar de seguida, possibilitando que todo o grupo de crianças nos acolhesse a todas como modelos de referência.

Peço às crianças que arrumem a sala, para podermos fazer o que combinámos, depois da sala estar terminada a L. lembra-me que vamos continuar a fazer as esculturas do Bordalo e eu concordo com ela.

Estão todos sentados juntos e eu pergunto quem é que já começou a sua escultura, o S., a L., a CA. e o H. pronunciam-se e eu peço que vão buscar uma cadeira e vão para a mesa que lhes indico e assim o fazem.

Noutra mesa está a Auxiliar VV. com outras 3 crianças, o S. que começou a construção com ela, dirige-se à sua mesa, o G. (Tarde – Nota de Campo n.º 324, Terça-feira, 27/04/21, cf. Anexo A, secção I)

Por outro lado, para que esta intenção fosse alcançada, foi fundamental mostrar-me inteiramente disponível para ajudar e para aprender, encontrando-me recetiva para sugestões de melhoria, envolvendo-me plenamente na rotina das crianças, e constituindo-me como um verdadeiro membro da equipa que realizava outras tarefas como por exemplo ajudar na colocação das camas ou nas mudas de fralda da criança mais nova, e não me reduzir ao possível papel de estagiária enquanto membro externo que apenas realiza atividades com o grupo.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Sim-Sim (2005), menciona que a investigação deve ultrapassar o conjunto de conhecimentos adquiridos e dominados, refletindo-se ao longo do percurso delineado, permitindo que a reflexão produza alterações, provenientes de erros ou dúvidas que vão aparecendo, uma vez que “o grande objetivo da investigação é a produção de conhecimento” (p. 13). Para além disso, investigar a própria prática surge da necessidade de resolver um problema presente, existindo benefícios para o investigador, bem como para a organização implicada. As investigações desta natureza, permitem desenvolver profissionalmente, melhorar a organização e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas que são alvo de reflexão (Ponte, 2008).

No que diz respeito ao presente capítulo, este incidirá na investigação identificada no contexto de PPS II, partindo da minha prática face ao grupo, previamente, caracterizado. Desta forma, apresentarei a problemática emergente, a sua pertinência, seguida de uma revisão de literatura, com o objetivo de aprofundar o tema escolhido, obtendo conhecimentos atuais e diferenciados, bem como a explicitação das opções éticas e metodológicas tidas em consideração, e por fim serão apresentados e discutidos os dados recolhidos e analisados no decorrer da PPS II.

#### **4.1. Problemática Emergente**

As emoções encontram-se presentes ao longo de toda a nossa vida e como tal é essencial aprendermos a reconhecer e gerir essas mesmas emoções. A entrada no JI permite iniciar novas interações fora do contexto familiar, com a equipa educativa e com os pares, bem como tentar corresponder às expectativas sociais de outros indivíduos (Denham, 2007).

O grupo com a qual estive a realizar a PPS II, é constituído por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, aquando do início da prática. Posto isto, foi evidente desde início as diferenças que existiam face à expressão das emoções por parte das crianças, isto é, as dificuldades na expressão emocional que algumas crianças apresentavam, como evidenciarei de seguida.

Estava a jogar à rabia com o T., a A., o G. e a Ca., indo à vez um para o meio tentar apanhar a bola. Fica a minha vez de ir para o meio e o T. pede para ir para o meio, dizendo

que ainda não tinha sido a sua vez. Eu pergunto se pode ser a seguir e ajudo a que seja a vez dele a seguir.

A Ca. atira-me a bola e eu apanho, não deixando o T. apanhá-la. De seguida atiro para o G. e ele apanha, não permitindo, novamente ao T. apanhar a bola. O T. tenta tirar a bola das mãos do G. e não consegue, sai do jogo e vai sentar-se ao pé da horta colocando a cabeça encostada às pernas.

A Ca. e o G. oferecem-se para ir falar com o T. e dirigem-se a ele conversando, alguns minutos depois aparecem os três para continuarmos a jogar. (Acolhimento – Nota de Campo n.º 52, Segunda-feira, 23/11/20, cf. Anexo A, secção I)

Depois de todos estarem deitados, sento-me ao pé da J. e a L. produz alguns sons, como se estivesse a choramingar e eu pergunto o que se passa e ela murmura algo que eu não entendo. Levanto-me e vou para ao pé dela e volto a perguntar o que se passa e ela diz que está triste.

Pergunto porque está triste e ela responde: “Tenho saudades da mãe e do pai.”. Explico que compreendo e que é normal sentirmos saudades, mas que o dia já está quase a terminar e já vai poder voltar para casa com eles, relembrando que depois da sesta só faltará a reunião de conselho e o lanche. (Sesta – Nota de Campo n.º 111, Sexta-feira, 08/01/21, cf. Anexo A, secção I)

Concordando com Denham et al. (2012) e por reconhecer a importância do papel do educador no que diz respeito ao desenvolvimento da autorregulação socioemocional, pude deparar-me com dificuldades e com um receio pessoal.

A capacidade de auxiliar as crianças no desenvolvimento da competência socioemocional era algo que me trazia muitas dúvidas e angústias, uma vez que pendia entre poder não saber como responder à criança ou não saber se a resposta oferecida era a mais adequada para a própria, se era o que ela verdadeiramente precisava no momento.

Com a demonstração das emoções por parte das crianças, em conjunto com a consciência da importância do meu papel enquanto adulta que as acompanha e o não ter a certeza do que estava a fazer, deparei-me com as minhas próprias emoções nestes momentos e a dificuldade que tinha em geri-las igualmente.

Vaz et al. (2008), partilham que é essencial o adulto compreender e diferenciar as suas emoções para conseguir aprender a lidar com as mesmas. Se revelar incapacidade em fazê-lo não será, igualmente, capaz de ajudar as crianças, tornando-se essencial desenvolver esta mesma capacidade enquanto adulto, caso não esteja adquirida (NSCDC,

2011). NSCDC (2011), acrescenta que o educador também deve ser capaz de reconhecer cada criança individualmente, identificando a estrutura e o apoio que esta necessita da sua parte, para o desenvolvimento das funções executivas, por meio da estratégia “scaffolding” (p. 3). O desenvolvimento destas capacidades permitirá às crianças “plane[ar] e a[gir] de maneira que os torne bons alunos, cidadãos e amigos em sala de aula” (p. 3).

Mortensen e Barnett (2015) acrescentam que o educador, através de um treino específico de competências e de um entendimento profundo, quer da pedagogia de infância, como do desenvolvimento infantil, poderá adaptar o seu comportamento de modo a responder às necessidades individuais e emocionais de cada criança.

Deste modo, tomei como iniciativa a definição de uma problemática que me auxiliasse a aprofundar este tema, melhorando a minha prestação enquanto atual estagiária e futura educadora, aprendendo a reconhecer e gerir as minhas próprias emoções, com o intuito de oferecer uma atitude responsiva e facilitadora do desenvolvimento socioemocional.

Para isso defini como título: “Compreender e gerir para agir - Autorreflexividade do educador face às emoções”, tendo delineado os seguintes objetivos para a minha investigação:

- Reconhecer possíveis marcadores das quatro emoções básicas – alegria, tristeza, raiva e medo – e de uma emoção secundária – frustração - neste grupo de crianças;
- Caracterizar a relação entre as estratégias adotadas por mim e a regulação socioemocional das crianças;
- Refletir sobre como me tornar uma educadora mais responsiva às necessidades emocionais das crianças do grupo.

## **4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

De modo a poder conhecer e aprofundar a problemática, anteriormente, identificada, tornou-se imprescindível reconhecer a definição do conceito *emoção*. Porém, no que diz respeito a este conceito não é possível nomear apenas uma definição e como tal, irei apresentar aquela que abarca as ideias de diferentes autores e com a qual me identifico.

Goleman (2012, citado por Catarreira, 2015) afirma que a emoção é um estado de espírito provisório, acompanhado por um comportamento físico, que se revela devido a uma resposta biológica face a uma determinada situação, sendo impraticável separar a emoção da razão.

Para além disso, existe a diferenciação de *emoções básicas* e *emoções secundárias*. No que diz respeito às emoções básicas estas ocorrem de manifestações inatas ao ser humano aleado à semelhança dessas mesmas manifestações em diferentes culturas. Quanto às emoções secundárias, estas advêm da junção de emoções básicas (Miguel, 2015). Ainda assim, o autor ressalva que não é possível distinguir uma definição única para quais são e a quantidade de emoções básicas, diversificando consoante o modelo teórico abordado. Contudo, as emoções básicas mais expressas entre os autores são: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo. Plutchik (2002, citado Miguel, 2015), evidencia que a combinação das emoções básicas, pode resultar em diferentes emoções secundárias, ainda assim, é possível destacar que a emoção secundária *frustração* resulta da combinação de raiva com tristeza.

No presente estudo só foram tidas em conta quatro das seis emoções básicas enunciadas, sendo estas a alegria, a tristeza, a raiva e o medo. Em cada emoção é possível identificar o *significado* atribuído à situação experienciada e os *marcadores*, exibidos através das expressões faciais e/ou reações comportamentais, que permitem ao indivíduo expressar a sua emoção e ao outro reconhecer a emoção que está a ser transmitida.

Miguel (2015), apresenta os diversos significados e os marcadores faciais que mencionarei de seguida: a *alegria*, encontra-se associada a situações de ganho de algo que tenha valor para o indivíduo, seja obter um objeto que queria ou alcançar um objetivo definido, retratando-se maioritariamente num *sorriso*; a *tristeza* está relacionada com a perda de algo com valor para o mesmo, revelando-se numa das emoções mais perduráveis, que se manifesta frequentemente através do *choro*, *silêncio* e/ou *afastamento*; quanto à *raiva* está interligada a situações com um obstáculo, visto como hostil, para o indivíduo, interferindo com o que estava ou iria realizar, tendo como comportamento habitual, frequentemente, o *ataque* contra o alvo de forma a reformular a situação para seu benefício; por fim, o *medo* encontra-se dependente de uma situação que se revele

ameaçadora para o próprio, exteriorizada através da *fuga*, com o objetivo de voltar a sentir segurança.

É essencial para as crianças de idade pré-escolar aprenderem a gerir as suas emoções, isto é, desenvolver a *competência emocional*, enquanto iniciam interações e começam a tentar corresponder às expectativas sociais de outras pessoas que não os seus próprios pais, tais como os seus pares e educadores (Denham, 2007).

No que diz respeito à *competência emocional*, importa salientar que esta se encontra direta e indiretamente relacionada com a *competência social*, apesar de se constituírem como competências independentes. Diversos estudos revelam que o desenvolvimento de uma das competências enunciadas irá influenciar o desenvolvimento da outra, isto é, a capacidade de conseguir reconhecer, adequar e regular as suas emoções, positivamente, por parte da criança, irá, conseqüentemente, influenciar a capacidade de se relacionar com o outro, seja adulto ou criança, originando relações positivas ou vice-versa. Evidentemente, também existe esta correlação, quando as capacidades reveladas são negativas (Denham et al., 2003).

O desenvolvimento destas competências torna-se essencial, uma vez que decorrem, influenciam e acompanham-nos ao longo de toda a nossa vida (Denham, 2007). Para tal, Mortensen e Barnett (2015) defendem que “um componente fundamental para todos os comportamentos socioemocionais é a autorregulação emocional<sup>2</sup>” (p. 210). Thompson (1994, citado por Denham, 2007), acrescenta que “a regulação da emoção consiste nos processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar as reações emocionais, especialmente as suas características intensivas e temporais, para atingir os seus objetivos<sup>3</sup>” (p. 7).

A capacidade de *autorregulação emocional* afeta, ainda, a adaptação face a novos contextos e/ou situações, o empenho e envolvimento em contexto escolar e o relacionamento com os pares, sendo bastante evidente a grande relação entre a autorregulação emocional e o aproveitamento escolar (Mortensen & Barnett, 2015). Denham (2007) admite também que as crianças que demonstrem alta autorregulação

---

<sup>2</sup> Tradução própria

<sup>3</sup> Tradução própria

emocional irão ser vistas pelos pares e adultos com alta capacidade social, existindo maior facilidade em constituir amizades.

Como tal, é pretendido que as crianças se tornem capazes de regular as suas emoções, ou seja, capazes de lidar com as emoções de forma produtiva e que consigam expressar-se adequadamente, face ao contexto em que estão. Para além disso, também é desejado que as crianças adquiram conhecimentos sobre as emoções, isto é, sejam capazes de compreender as mensagens transmitidas pelo outro, orientando a interação e permitindo responder adequadamente, desenvolvendo comportamentos prossociais para com o outro (Denham et al., 2012; Denham, 2007).

A criança realiza contactos diários com outras pessoas, estando as emoções sempre presentes. Denham et al. (2012) apresentam três mecanismos que irão descrever a socialização das emoções: 1. modelar a expressividade emocional, em que a criança observa diferentes comportamentos socioemocionais, retendo padrões expressivos comuns; 2. reagir às emoções, em que as reações oferecidas pelo outro às emoções das crianças irão beneficiar ou inibir o desenvolvimento da competência emocional da mesma, associada à adequação da resposta à emoção transmitida; 3. ensinar sobre as emoções, este mecanismo oferece pistas específicas à criança que a ajudarão a analisar, futuramente, as interações sociais.

Após tudo o que já foi mencionado é de salientar que existem alguns fatores intrínsecos à criança que irão influenciar o desenvolvimento socioemocional, tais como fatores biológicos, *temperamento*, a *competência linguística* e o desenvolvimento das *funções executivas*.

Quanto ao temperamento, Campos et al. (1989), referem que este se encontra presente desde o nascimento, estabelecendo as características individuais, que influenciarão como a criança lida com as suas emoções e com as dos outros, bem como as interações estabelecidas, através de processos intra e interpessoais (Mortensen & Barnett, 2015).

Por outro lado, diversos estudos apresentam que o desenvolvimento linguístico, isto é, a fala, influencia na autorregulação emocional, na medida em que através da mesma poderão expressar, inicialmente, as suas emoções, desejos, objetivos e, posteriormente,

reconhecer as mensagens transmitidas pelo outro e desenvolver a capacidade de responder adequadamente, facilitando a comunicação (Denham, 2007).

Dias e Seabra (2013), apresentam as funções executivas como um conjunto de “habilidades [que] atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção, e são requeridas sempre que o indivíduo se engaja em tarefas ou situações novas” (p. 206). NSCDC (2011) acrescenta que não nascemos com estas habilidades desenvolvidas, mas sim com o potencial para as desenvolver, encontrando-se esse processo dependente das experiências desde a infância até à vida adulta, sendo essencial para o bem-estar da criança.

Deste modo, existem três dimensões inerentes às funções executivas que são evidenciadas nos estudos e que operam de forma articulada: 1. memória de trabalho, que consiste na capacidade em guardar e manipular informação num curto período de tempo; 2. controle inibitório, que é a capacidade de controle e filtração sobre os nossos impulsos e pensamentos, isto é, pensar antes de agir; 3. flexibilidade cognitiva ou mental, que compreende a capacidade em ajustar facilmente o seu comportamento, com base nas perspetivas, exigências ou prioridades existentes (NSCDC, 2011).

NSCDC (2011) defende que o adulto tem o papel essencial em auxiliar as crianças a desenvolver estas habilidades, através da definição de uma estrutura, isto é, uma rotina ou a atribuição de tarefas grandes repartidas em tarefas menores que permitam a aplicação destas mesmas habilidades e, naturalmente, o seu desenvolvimento. Esta estratégia é denominada de “scaffolding” (p. 3), em que o adulto oferece oportunidades de apoio para o desenvolvimento dessas habilidades até a criança se revelar capaz de aplicá-las autonomamente. Para isso o adulto deve ser capaz de identificar as características individuais das crianças, com o intuito de descobrir quanto apoio e estrutura é necessário oferecer às mesmas, individualmente.

Resumindo, de acordo com Denham (2007), “o conhecimento da emoção apoia as tentativas das crianças em lidar e comunicar sobre as emoções experienciadas por elas mesmas e pelos outros, e permite que elas participem, seletivamente, em outros aspetos das experiências sociais<sup>4</sup>” (p. 17).

---

<sup>4</sup> Tradução própria

Como supracitado, as interações diárias encontram-se presentes ao longo da vida da criança e, de acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris é possível compreender que “o indivíduo influencia o seu próprio ambiente quando inicia uma atividade nova, ou quando começa a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas, sendo igualmente, influenciado pelos que o rodeiam” (Santos, 2013, p. 16).

Cole (2003, citado por Mortensen & Barnett, 2015), concorda mencionando que as interações adulto-criança e entre pares revelam uma grande influência durante a infância enquanto facilitadoras da autorregulação emocional. Importa referir que os pais e os educadores/professores constituem uma grande importância enquanto socializadores da emoção, por fomentarem experiências que poderão promover ou inibir o desenvolvimento da competência socioemocional da criança (Denham et al., 2012).

As interações entre o ambiente e a criança presentes na vida da mesma, quando frequentes, são denominadas, pelo modelo bioecológico, como processos proximais. Os processos proximais em contexto familiar, remetem para as interações pai-filho, enquanto em contexto educativo, são as interações educador/professor-criança (Mortensen & Barnett, 2015).

No que concerne ao contexto familiar, as emoções e os comportamentos dos familiares irão influenciar diretamente a competência socioemocional, facilitando ou dificultando a sua aquisição e desenvolvimento. Neste caso, os familiares apresentam três respostas comportamentais possíveis face às emoções das crianças em questão, que terão impacto. No primeiro caso poderão incentivar a expressão da emoção, auxiliando as crianças a reconhecerem as suas próprias emoções e, conseqüentemente, a aprenderem a autorregular-se. Este tipo de atitude aparece associada a crianças com regulação emocional positiva. Por outro lado, poderão minimizar ou descartar as emoções apresentadas, o que implicará crianças moderadas e mais tristes ou, então, punir essas mesmas emoções, o que dificultará a aprendizagem sobre as suas próprias emoções. Nestes dois últimos casos a criança revelará uma regulação emocional reduzida (Denham et al., 1997; Denham et al., 2012).

É fundamental que haja a consciencialização, por parte dos familiares, acerca da importância da competência socioemocional, uma vez que os comportamentos exibidos irão influenciar o desenvolvimento desta mesma competência. De acordo com diversos

estudos abordados, apenas com esta consciencialização, os familiares conseguem desempenhar o papel de incentivo e suporte ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Embora os cuidadores primários das crianças sejam, frequentemente, os familiares, na atualidade, as crianças passam uma grande porção do seu tempo aos cuidados de um educador, tornando-se crucial abordar as interações educador-criança e os impactos que esta traz para o desenvolvimento socioemocional da mesma.

Desta forma as características pessoais do educador revelam um aspeto que poderá antecipar como serão estabelecidas as interações educador-criança, ou seja, a capacidade que o educador apresenta em conseguir ler e interpretar os sinais socioemocionais da criança, irá revelar-se em interações mais responsivas ou não, advindo não só das características pessoais, bem como das habilidades profissionais do educador (Mortensen & Barnett, 2015). Para tal, Denham et al. (2012), afirmam que é essencial o educador compreender as suas próprias emoções, para que tenha a competência de compreender e interpretar as emoções das crianças, proporcionando uma responsividade adequada a cada situação.

Vaz et al. (2008), revelam que a verdadeira compreensão da emoção, advém da capacidade em diferenciar a mesma, ou seja, “a diferenciação emocional consiste num processo de representação mental da emoção, de simbolização e conseqüentemente expansão da reação fisiológica experienciada” (p. 124). Para tal, o indivíduo deve relacionar a experiência vivida com o seu repertório de experiências e ter a capacidade de diferenciar emoções semelhantes. Ao ter esta capacidade adquirida, maior será o conhecimento face às emoções e, conseqüentemente, maior a habilidade para as regular.

Como mencionado anteriormente, a incapacidade para compreendermos e identificarmos as nossas emoções, enquanto adultos, influenciará diretamente a nossa capacidade em conseguirmos lidar com as mesmas e, conseqüentemente, ajudar as crianças a desenvolverem esta mesma capacidade.

Outro fator essencial é a afinidade da própria interação educador-criança, isto porque, Howes (1988), defende que “relações de vinculação seguras com os adultos cuidadores são importantes para a criança desenvolver sistemas comportamentais

suficientemente flexíveis, com o intuito de se adaptar facilmente a novas situações<sup>5</sup>” (p. 53). Ou seja, a relação de vinculação entre o educador e a criança, quando próxima e de qualidade, permitirá oferecer à criança estabilidade emocional e segurança para explorar o ambiente e para se expor emocionalmente.

Desta forma, o educador também se constitui como um exemplo para o grupo, através da sua postura e receptividade, ou seja, quando existe uma expressividade positiva esta irá proporcionar às crianças um ambiente de partilha e calma, bem como mais regulado, tornando-as recetivas a aprender acerca das emoções no próprio ambiente educativo. Caso contrário, quando existe uma expressividade negativa proveniente do educador irá dificultar esta mesma aprendizagem (Denham et al., 2012).

Denham et al. (2012), no seu estudo, mencionam que para promover a competência emocional, deveria existir um foco na formação dos profissionais de educação, em que estes devessem partilhar e expor as suas emoções, aprendessem a permanecer emocionalmente positivos, mesmo face às adversidades e, ainda, a modelar as emoções negativas, através das técnicas como a atenção plena e supervisão reflexiva, entre outras. A compreensão do papel do educador na socialização emocional, que ampliará a própria competência emocional e se irá refletir num desenvolvimento positivo das suas competências, permitirá, igualmente, a redução do *stress*, bem como a apropriação de novas estratégias por parte do educador (Denham et al., 2012).

No que diz respeito às estratégias aplicadas pelos educadores/professores, salienta-se que, perante a expressão emocional positiva, a escolha recai no reforço verbal para incentivar. Por outro lado, para a expressão emocional negativa, existem diversas estratégias, com o intuito de ajudar a criança a lidar com a emoção, sendo estas o conforto físico e/ou verbal, utilizar a distração, demonstrar empatia, redirecionar as emoções de formas construtivas, ou seja, incentivar a verbalização em vez do confronto físico e, por fim, auxiliar na resolução do problema que esteve na origem da emoção negativa (Mortensen & Barnett, 2015).

Denham et al. (2012), salientam que a conversa acerca das emoções é imprescindível nestas idades, visto que os educadores que discutem as emoções, ajudam

---

<sup>5</sup> Tradução própria

as crianças a adquirir conhecimento emocional e a aprender a lidar com as suas emoções, oferecendo ferramentas para utilizarem no futuro e para que possam, gradualmente, tornar-se cada vez mais autónomas na autorregulação emocional. Para Denham e Kochanott (2002), as conversas acerca das emoções providenciam às crianças momentos para refletir sobre si mesmo, oferecendo um distanciamento reflexivo dos seus próprios estados emocionais e, ainda, espaço para interpretar e avaliar as emoções sentidas, bem como as causas e as suas consequências.

Por fim, a influência que o educador irá ter no desenvolvimento socioemocional das crianças, será diferente de criança para criança, no sentido em que dependerá das características individuais e familiares da mesma e, ainda, das características individuais e profissionais dos educadores, bem como de fatores educacionais externos à decisão do próprio educador, como o rácio educador/crianças existentes na sala, o *stress* existente e até o modelo pedagógico seguido, que poderão facilitar ou dificultar o seu desempenho (Mortensen & Barnett, 2015; Denham et al., 2012).

Em suma, a aquisição da competência socioemocional é fundamental para o bem-estar da criança, no sentido em que as emoções estarão presentes ao longo da sua vida, sendo essencial compreendê-las para se autorregularem. Como tal, o papel quer dos familiares como do educador é essencial enquanto promotores de experiências que fomentem este mesmo desenvolvimento, sendo que este se irá refletir, igualmente, nas relações com os pares – amigadas -, como também no reconhecimento da emoção do outro e na capacidade de responder adequadamente, revelando empatia e comportamentos prossociais.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Definida a problemática, bem como os objetivos orientadores da mesma, torna-se essencial apresentar o processo investigativo desenvolvido. Como referido no ponto 4.1., a investigação decorre de um receio pessoal, existindo o foco na minha ação e, simultaneamente, na sua relação com o bem-estar da criança.

Posto isto, foi eleito o método de investigação-ação, por ser, de acordo com Watts (1985, citado por Coutinho et al., 2009), “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando

técnicas de investigação” (p. 360), pressupondo a transformação da própria prática. Para que haja a mudança inerente à prática do investigador, esta tem implícita a reflexão do mesmo, estando a prática e a reflexão interligadas no decorrer de todo o processo (Coutinho et al., 2009).

Deste modo Schön (1983, citado por Coutinho et al., 2009), menciona três conceitos de reflexão: a *reflexão na ação*, esta faz parte do processo de observação, decorrendo durante a prática; a *reflexão sobre a ação*, que é realizada após a prática, com o intuito de rever a mesma; e, por fim a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que permite o aperfeiçoamento, desenvolvimento e, conseqüentemente, a mudança das práticas realizadas. A presente investigação utilizou os três tipos de reflexão enunciados, tendo existindo uma reflexão no decorrer do próprio momento para a escolha da prática realizada, seguida de uma reflexão posterior dos dados recolhidos, revendo a adequação ou não da prática elegida e, por fim, uma reflexão, enquanto potenciadora de mudança dessas mesmas práticas, formulando um plano de ação que permitiu a transformação da minha prática, melhorando-a.

Quanto à abordagem inerente ao trabalho de investigação, trata-se de natureza qualitativa, sendo que privilegia a multiplicidade de técnicas, com o intuito de combater a subjetividade, obtendo o rigor, a lógica e a coerência da mesma, através da legitimação e fiabilidade dos dados analisados (Maia et al., 2017). Aires (2011), destaca que a diversidade de técnicas e/ou instrumentos permite “uma grande minúcia no processo analítico” (p. 43), possibilitando, no caso da presente investigação, a *triangulação metodológica*, com o objetivo de providenciar consistência e validação aos dados obtidos, analisados e apresentados.

A escolha das técnicas a utilizar durante o processo investigativo, são essenciais para o investigador, uma vez que a concretização dos objetivos, previamente, definidos estarão dependentes das mesmas (Aires, 2011). Deste modo, apresento de seguida as técnicas e, seguidamente, os instrumentos utilizados, salientando que recorri a técnicas de recolha de informação, bem como a técnica de análise de dados.

No que diz respeito à técnica de recolha de informação, a opção principal recaiu sobre uma técnica direta, a observação participante e naturalista, com foco nos momentos em que as crianças demonstravam e/ou partilhavam as suas emoções comigo, através do

registo descritivo de todo o momento em notas de campo, que, por sua vez, tornou-se transversal à minha intervenção investigativa e pedagógica. Concordando com Aires (2011) a mesma “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através de contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25), em que os intervenientes participam naturalmente na própria interação. A autora evidencia algumas potencialidades desta técnica, tais como a facilidade de recolha de informação e registos da mesma, aprofundamento dos conhecimentos, entre outros, ressaltando o inconveniente da subjetividade presente por parte do investigador face aos seus pré-juízos e sentimentos.

Por outro lado, como refere Aires (2011), também existiu a utilização de uma técnica indireta, o diário, enquanto documento pessoal, que integra “as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências” (p. 42), incorporando os pensamentos, emoções e reflexões pessoais do investigador. A autora, acrescenta, ainda, que as técnicas indiretas apoiam os métodos diretos, neste caso os registos formulados a partir da observação, reconstituindo esses mesmos acontecimentos.

O instrumento inerente à observação, no que concerne ao registo escrito, é a nota de campo, que de acordo com Emerson et al. (2014), “são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida” (p. 362). Não existe uma forma correta e natural de realizar estes relatos e, por envolver a perceção, bem como interpretação do investigador, uma mesma observação poderia originar diferentes relatos. Para tal, salvaguardo que as formulações das notas de campo realizadas tiveram como objetivo apenas descrever tudo o que foi observável, expressando e complementando no diário de bordo os meus sentimentos e reflexões pessoais acerca desse mesmo momento.

No que concerne ao diário de bordo (cf. Anexo D, Secção II, pp. 570-651), a sua constituição partiu da identificação da nota de campo, enquanto narradora da situação, identificando, igualmente, a emoção inferida da minha parte. Seguido da nota de campo, coloquei a questão “Como me senti neste momento?”, permitindo-me separar a emoção da criança da minha, partilhando o que senti ao longo do momento descrito e o porquê e, ainda, refletindo e questionando sobre a minha própria ação, com o intuito de melhorá-la, como ilustrarei de seguida.

A L. demonstra ser uma criança, que na maioria, é capaz de exprimir os seus sentimentos. E como tal, nesta situação explicou-me o que sentia e o porquê de se sentir assim e ao conseguir obter esta informação, ao contrário do que normalmente sentia, ajudou-me a permanecer calma.

Sinto que foi essencial ser compreensiva para com as suas emoções e, conseqüentemente, oferecer-lhe algum conforto através da identificação dos momentos que faltavam até poder ver os pais, oferecendo-lhe alguma segurança cronológica. E penso que a longo prazo foi importante esta minha ação, todavia não tenho a certeza de lhe ter oferecido algum conforto no momento, que poderia ter sido resolvido se tivesse perguntado o que precisava naquele momento, que poderia ser um abraço ou apenas uma presença ao seu lado até adormecer. (Excerto do Diário de Bordo – Referente à Nota de Campo n.º 111, Sexta-feira, 08/01/21, cf. Anexo D, secção II)

Quanto à técnica de análise de dados, esta incidiu na análise de conteúdo. Deste modo a análise de conteúdo, viabiliza a “inferência por meio de identificação objetiva de características das mensagens” (Silva & Fossá, 2015, p. 2). A técnica providencia a classificação, em diferentes categorias, que auxiliem na análise e compreensão dos dados obtidos. Desta forma, foram utilizadas as etapas definidas por Bardin, e apresentadas pelas autoras, previamente enunciadas, realizando uma árvore categorial.

Há que salientar que foi essencial a construção de uma árvore categorial, tendo por base os conhecimentos adquiridos, e legitimando a diversidade de emoções existentes, incidindo em apenas quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) e, ainda, na emoção secundária que reside na junção da tristeza com raiva (frustração). Incidi nestas quatro emoções básicas, porque segundo Cowell e Hart (2006), apresentam uma expressão facial ou um comportamento distinto entre si, facilitando a identificação da emoção por parte das crianças em educação pré-escolar, e ainda, na emoção secundária, por estar bastante presente ao longo do estudo. Concordando com as autoras, reconheci estas cinco emoções como temas da minha análise, porém, uma vez que a investigação incide em duas perspetivas emocionais, isto é, recai sobre as minhas emoções e as emoções das crianças, realizei duas árvores categoriais que se complementam.

Por fim, a investigação, ao seguir o método de investigação-ação com o intuito de transformar a minha prática, teve duas fases de recolha de dados. A 1.ª fase decorreu de 13 de novembro de 2020 a 19 de janeiro de 2021, contemplando três interrupções,

refletindo-se num período de recolha de dados de 21 dias, recolhendo uma totalidade de 37 notas de campo.

Após a recolha de dados da 1.<sup>a</sup> fase, procedeu-se à análise dos dados e elaboração de um plano de ação, com o objetivo de identificar os modos como lidava com as emoções das crianças na minha prática. Este plano de ação, colocado em prática na 2.<sup>a</sup> fase de recolha de dados, ocorreu entre 5 e 29 de abril, sem qualquer interrupção, refletindo-se num período de recolha de dados de 20 dias e contemplando na totalidade 32 notas de campo.

As crianças são seres ativos, que contemplam e fornecem conhecimento, tomando este princípio numa investigação com as crianças, estas devem ser vistas como parceiras, partilhando o poder com as mesmas e dando ouvido às suas vozes (Fernandes, 2016). Somerville (2006, citado por Fernandes, 2016), salienta que “não é suficiente que um resultado seja eticamente aceitável ou desejável; os meios para o atingir devem, também, ser éticos” (p. 775), ressaltando que todo o processo investigativo com crianças deve responder a questões éticas e deontológicas e não apenas os resultados finais.

Concluindo, destaco a dimensão ética que apresentou um propósito transversal quer para a minha prática investigativa como pedagógica. Incorporei questões éticas e deontológicas, com o objetivo de realizar uma prática competente, responsável, íntegra e promotora de respeito para com todos os elementos participantes da mesma, orientando a minha intervenção e que apresento num roteiro ético e metodológico, em formato de tabela (cf. Anexo D, secção I, pp. 564-569). No roteiro exponho dados referentes à minha prática investigativa interligando-os com os princípios mencionados por Tomás (2011) e, também, a minha prática pedagógica interligada com os princípios referidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, aludidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011).

Importa, por fim, salientar que os direitos das crianças estiveram sempre presentes ao longo de toda a minha intervenção profissional, privilegiando o respeito para com as mesmas, através de uma atitude de escuta da sua vontade, privacidade e voz, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e de qualidade. De acordo com as famílias, bem como com a equipa educativa, o trabalho participativo e colaborativo, revelou-se essencial, como premissa para o estabelecimento de parcerias positivas e disponíveis,

prevalecendo o respeito por todos os elementos participantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

#### 4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Como mencionado anteriormente a recolha de dados face ao tema eleito dividiu-se em duas fases, com o propósito de observar a transformação da minha prática relativa à promoção da autorregulação socioemocional das crianças, reconhecendo as minhas próprias emoções no processo. Realizou-se na primeira fase a recolha e análise dos dados, implicando as conclusões obtidas na estruturação de um plano de ação a aplicar na segunda fase com uma nova recolha de dados e a análise final dos mesmos (cf. Anexo D, Secção III, pp. 652-740). Este ponto procura retratar a discussão sobre os dados e as conclusões obtidas. Importa, ainda, salientar que o presente estudo incluiu todas as crianças do grupo sempre que presenciei momentos onde as suas emoções fossem demonstradas.

Na 1.<sup>a</sup> fase foram analisados 39 momentos, em comparação com 33 momentos analisados na 2.<sup>a</sup> fase. Apresentarei, de seguida, a diferenciação de acordo com cada emoção analisada.

**Tabela 1**

*Números de momentos analisados, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança*

<b>Emoção Inferida</b>	<b>1.<sup>a</sup> Fase</b>	<b>2.<sup>a</sup> Fase</b>
Alegria	3 (7,7%)	2 (6,1%)
Tristeza	24 (61,5%)	15 (45,5%)
Raiva	7 (17,9%)	8 (24,2%)
Medo	1 (2,6%)	1 (3,0%)
Frustração (Tristeza e Raiva)	4 (10,3%)	7 (21,2%)

*Nota.* Fonte própria, 2021.

A evidência de emoções, seguiu o mesmo padrão nas duas fases, como podemos observar na tabela 1, estando em primeiro lugar a tristeza, seguida da raiva. Posteriormente, surge a frustração, seguida da alegria e, em último lugar o medo. Para além disso, foi possível identificar, também, a capacidade de verbalização ou não da

emoção por parte das crianças, em cada momento analisado, como apresentarei de seguida.

**Tabela 2**

*Capacidade da criança em verbalizar ou não a emoção, em cada fase*

A Criança...	1.ª Fase	2.ª Fase
Verbaliza a sua emoção	17 (43,6%)	24 (72,7%)
Não verbaliza a sua emoção	22 (56,4%)	9 (27,3%)

*Nota.* Fonte própria, 2021.

Como é possível verificar, através da tabela 2, na 1.ª fase da investigação, o grupo revelava dificuldades em verbalizar a sua emoção, incluindo 56,4% dos casos. Posto isto, tomei como essencial no meu plano de ação, estimular na criança a capacidade em verbalizar as suas emoções, isto é, incentivar o diálogo e a partilha por parte da criança. Após a análise dos resultados da 2.ª fase, compreende-se que existiu uma evolução positiva, permitindo que em 72,7% dos casos, as crianças fossem capazes de verbalizar a sua emoção, não focando na identificação da mesma, mas sim nos motivos que a tinham causado.

Desta forma, relembro que para a presente investigação foram definidos três objetivos, sobre os quais me debruçarei de seguida.

Tomei como essencial para este tema de investigação, ter a capacidade de **reconhecer possíveis marcadores das quatro emoções básicas – alegria, tristeza, raiva e medo – e de uma emoção secundária – frustração - neste grupo de crianças.** Miguel (2015), afirma que naturalmente as emoções básicas, evidenciam-se como emoções inatas e com marcadores semelhantes e transversais à diversidade cultural. O autor também apresenta alguns marcadores de cada emoção tais como: o sorriso para a alegria; o choro, afastamento ou silêncio para a tristeza; o ataque nos casos de raiva; e, por fim a fuga para o medo.

No que diz respeito ao grupo de estudo, foi possível evidenciar uma diversidade de marcadores, perante cada emoção, que foram ou não ao encontro do que a literatura menciona e que irei sintetizar na tabela 3.

**Tabela 3**

Marcadores identificados, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança

Emoção Inferida	Marcador identificado	1. <sup>a</sup> Fase	2. <sup>a</sup> Fase
Alegria	Partilha a informação com o adulto	3 (7,7%)	2 (6,1%)
Tristeza	Chora	17 (43,6%)	9 (27,3%)
	Evita contacto visual	2 (5,1%)	1 (3,0%)
	Expressão facial triste	2 (5,1%)	1 (3,0%)
	Recorre ao adulto para se confortar	3 (7,7%)	3 (9,1%)
	Grita	-	1 (3,0%)
Raiva	Bate	2 (5,1%)	1 (3,0%)
	Retira o objeto	1 (2,6%)	-
	Atira o objeto	2 (5,1%)	-
	Evita contacto visual	2 (5,1%)	-
	Grita	-	1 (3,0%)
	Evita contacto	-	2 (6,1%)
	Chora	-	1 (3,0%)
	Recusa-se a fazer o que é pedido	-	3 (9,1%)
Medo	Chora	1 (2,6%)	-
	Quer ir embora	-	1 (3,0%)
Frustração (Tristeza e Raiva)	Afasta-se	1 (2,6%)	-
	Chora	2 (5,1%)	5 (25,2%)
	Grita	1 (2,6%)	-
	Recusa-se a fazer o que é pedido	-	1 (3,0%)
	Evita contacto	-	1 (3,0%)

Nota. Fonte própria, 2021.

Deste modo, para a *alegria*, neste grupo era identificável não através do sorriso, mas sim quando a criança *partilhava a sua emoção com o adulto*, ou seja, quando procurava o adulto para contar o que a deixava alegre, estando o sorriso evidente, mas não como centro da ação, tendo sido um marcador que se manteve idêntico nas duas fases do estudo.

Quanto à *tristeza*, foi evidente a diversidade de respostas dentro deste grupo, contudo aquela que se destaca, em ambas as fases, é o *choro*, tendo-se revelado um marcador essencial, para nomear esta emoção. Porém não se restringia apenas à tristeza, revelando-se igualmente na *frustração*, sendo igualmente o marcador mais comum. O

segundo marcador mais evidente na *tristeza*, foi *recorre ao adulto para se confortar*, cuja frequência permaneceu idêntica nos dois momentos.

No que concerne à *raiva*, apesar de uma resposta diversificada, os marcadores mais evidentes na 1.<sup>a</sup> fase incidiram sobre uma resposta mais física como um ataque, isto é, o *bate, atira o objeto* e, ainda, o *evita contacto visual*, por não querer ter contacto com o adulto naquele momento. Através da análise destes dados, foi essencial, estipular no meu plano de ação a necessidade de oferecer às crianças outras estratégias, que lhes permitissem expressar o que estavam a sentir, sem recorrer a uma resposta de ataque de imediato. Na 2.<sup>a</sup> fase, através do respeito e das estratégias utilizadas, que analisarei mais à frente, tornou-se possível para a criança desenvolver comportamentos menos físicos, tornando-se como marcador principal *recusa-se a fazer o que é pedido* em que importa, salientar, que a criança verbaliza a sua vontade, podendo ou não revelar os seus motivos.

Para o *medo* verificou-se como marcador o *choro*, que apenas foi possível caracterizar num momento da 1.<sup>a</sup> fase, sendo que este decorreu de uma ação minha para com a criança e não de um medo existente. Desta forma, foi fundamental estar mais atenta aos marcadores desta emoção, uma vez que poderiam passar despercebidos, caso a criança não os revelasse ao adulto. Posto isto, na 2.<sup>a</sup> fase a ação identificada na criança, já se assemelhava a fuga, uma vez que ela revelou que *queria ir embora* e, através do diálogo comigo, foi possível compreender que esta estava com medo.

Através da tabela 1, foi possível evidenciar qual a emoção inferida na criança com maior regularidade, e estabelecer uma relação entre essa identificação e o reconhecimento dos marcadores das emoções. Ou seja, a reação da criança face à *tristeza*, como apresentado, recai na sua maioria no *choro*, sendo este um marcador facilmente visível, bem como a reação mais física no que diz respeito à *raiva*. A combinação de ambas as emoções, passa tanto por uma resposta física como pelo *choro*. Por outro lado, a *alegria*, foi identificada quando a criança partilhava a sua emoção com o próprio adulto, não estando, neste caso, associada à expressão facial que a criança reproduzia. Por fim, o *medo* revelou ser a emoção mais difícil de identificar nas crianças, sendo que a sua resposta natural engloba a fuga, isto é, a reação de sair de onde está. Contudo esta reação apenas foi apresentada na 2.<sup>a</sup> fase, em um momento, através de diálogo com a criança, que partilhou a sua vontade de querer ir embora. Deste modo, a capacidade de reconhecer

o medo nas crianças quando estas não o verbalizam claramente, torna-se difícil por poderem revelar um marcador semelhante a outras emoções, podendo o adulto confundir a emoção que a criança está a querer transmitir.

A capacidade de identificar a emoção inferida na criança, através do marcador apresentado, irá condicionar a estratégia escolhida por mim, para ajudar a própria criança a compreender e lidar com a sua emoção. Posto isto, foi fundamental **caracterizar a relação entre as estratégias adotadas por mim e a regulação socioemocional das crianças**. As relações estabelecidas entre a criança e o adulto são essenciais, enquanto facilitadoras da autorregulação emocional das crianças, uma vez que as experiências proporcionadas pelo adulto terão a capacidade de estimular ou inibir o desenvolvimento da competência socioemocional da criança (Cole, 2003, citado por Mortensen & Barnett, 2015; Denham et al., 2012).

Desta forma, elaborei as seguintes tabelas resumindo os dados obtidos, permitindo-me refletir acerca da estratégia escolhida por mim, de acordo com cada emoção (cf. tabela 4), e, ainda, o impacto da mesma na resposta da criança (cf. tabela 5).

**Tabela 4**

*Estratégia adotada por mim, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança*

<b>Emoção Inferida</b>	<b>Estratégia adotada por mim</b>	<b>1.ª Fase</b>	<b>2.ª Fase</b>
Alegria	Ofereço conforto físico	2 (4,2%)	1 (2,3%)
	Ofereço reforço verbal	2 (4,2%)	2 (4,5%)
Tristeza	Ofereço conforto físico	9 (18,8%)	6 (13,6%)
	Ofereço conforto verbal	3 (6,3%)	-
	Ofereço espaço	1 (2,1%)	-
	Utilizo a distração	2 (4,2%)	3 (6,8%)
	Esclareço a situação	2 (4,2%)	6 (13,6%)
	Ajudo a resolver o problema	5 (10,4%)	2 (4,5%)
	Resolve o problema autonomamente	1 (2,1%)	1 (2,3%)
	Resolvo o problema	7 (14,6%)	1 (2,3%)
	Sem reação	1 (2,1%)	-
Raiva	Ofereço espaço	5 (10,4%)	1 (2,3%)
	Esclareço a situação	1 (2,1%)	7 (15,9%)
	Ajudo a resolver o problema	-	1 (2,3%)
	Resolvo o problema	2 (4,2%)	2 (4,5%)

Medo	Ofereço conforto físico	1 (2,1%)	1 (2,3%)
	Ofereço segurança	-	1 (2,3%)
Frustração (Tristeza e Raiva)	Ofereço conforto físico	-	2 (4,5%)
	Ofereço espaço	-	1 (2,3%)
	Utilizo a distração	1 (2,1%)	1 (2,3%)
	Esclareço a situação	-	4 (9,1%)
	Ajudo a resolver o problema	1 (2,1%)	-
	Verbalizo as minhas emoções	1 (2,1%)	-
	Sem reação	1 (2,1%)	1 (2,3%)

Nota. Fonte própria, 2021.

**Tabela 5**

*Resposta da criança à estratégia adotada por mim, em cada fase, consoante a emoção inferida na mesma*

Emoção Inferida	Resposta da criança à estratégia adotada	1.ª Fase	2.ª Fase
Alegria	Mantém a emoção	3 (7,5%)	2 (5,1%)
Tristeza	Acalma-se depois de receber conforto físico	6 (15,0%)	6 (15,4%)
	Acalma-se depois de receber conforto verbal	4 (10,0%)	1 (2,6%)
	Acalma-se depois de resolver o problema	12 (30,0%)	7 (17,9%)
	Acalma-se depois de se distrair	2 (5,0%)	3 (7,7%)
	Mantém a emoção	1 (2,5%)	1 (2,6%)
Raiva	Acalma-se depois de resolver o problema	4 (10,0%)	8 (20,5%)
	Mantém a emoção	3 (7,5%)	1 (2,6%)
Medo	Acalma-se depois de receber conforto físico	1 (2,5%)	1 (2,6%)
	Acalma-se depois de receber segurança	-	1 (2,6%)
Frustração (Tristeza e Raiva)	Acalma-se depois de receber conforto físico	-	3 (7,7%)
	Acalma-se depois de resolver o problema	2 (5,0%)	2 (5,1%)
	Acalma-se depois de se distrair	1 (2,5%)	3 (7,7%)
	Mantém a emoção	1 (2,5%)	-

Nota. Fonte própria, 2021.

Para a *alegria*, torna-se evidente, que as estratégias utilizadas na 1.ª fase, *ofereço conforto físico e reforço verbal*, tiveram o mesmo peso, bem como o mesmo impacto, isto é, a criança *manteve a emoção*. Estas estratégias tiveram por base incentivar a emoção inferida e foi essencial manter a minha postura, com o intuito de que a criança continuasse a partilhar a sua alegria e mantivesse a sua emoção. Perante a 2.ª fase, evidencia-se que

foi possível manter a minha postura, utilizando mais o *reforço verbal*, mas em todos os casos a criança manteve a emoção.

Refletindo sobre a *tristeza*, existe uma grande variedade de estratégias utilizadas, identificando-se como a emoção com mais diversidade de estratégias aplicadas. Ainda assim, na 1.<sup>a</sup> fase, todas foram utilizadas, verificando-se que a mais adotada da minha parte foi *oferecer conforto físico*. Por outro lado, na 2.<sup>a</sup> fase a estratégia mais adotada manteve-se a mesma, acrescentando a estratégia de *esclareço a situação*, face à resposta das crianças, verificou-se que no grupo sobressaiu a resposta de *acalmar-se depois de resolver o problema*.

Por outro lado, ao reconhecer a resposta privilegiada pelo grupo, desde a 1.<sup>a</sup> fase, compreendi que tomava mais a atitude de *resolvo o problema*, em vez de *ajudo a resolver o problema*. Como tal, para a 2.<sup>a</sup> fase foi fulcral alterar a minha atitude compreendendo a criança enquanto parceira na resolução do problema, em vez de resolver o problema por ela. Observando os resultados existiu uma evolução, sendo que a resolução dos problemas pela criança decresceu e, apesar de não ser observável um grande crescimento face ao *ajudar a resolver o problema*, o crescimento da estratégia *esclareço a situação*, reflete um trabalho conjunto realizado com a criança.

Quanto à *raiva* na 1.<sup>a</sup> fase, é evidente que *oferecer espaço* era a estratégia mais adotada. Esta encontra-se associada ao facto de não conhecer a criança e ter dificuldades em compreender o que esta necessitava no momento, oferecendo-me espaço igualmente para reavaliar a situação e encontrar outras estratégias. Infelizmente, em grande parte dos casos ao oferecer espaço, implicava não voltar a tratar do assunto, acabando por o ultrapassar através do esquecimento, o que poderia implicar que a criança poderia não estar a aprender a gerir as suas emoções. Posto isto, foi importante estimular nestes momentos o diálogo, oferecendo espaço à criança para reconhecer as suas emoções e os motivos por detrás das mesmas. Refletindo-se na 2.<sup>a</sup> fase com a implementação da estratégia *esclareço a situação*.

No que concerne ao *medo*, as estratégias e as respostas manifestadas, tiveram por base o que a criança demonstrava necessitar no momento, como *conforto físico* e/ou *segurança*.

Perante a *frustração*, os dados obtidos, são semelhantes ao que tem vindo a ser discutido, adotando as mesmas preocupações, sendo que na 1.<sup>a</sup> fase a oferta de estratégias era bastante diversificada, não havendo uma estratégia de eleição. Porém, na 2.<sup>a</sup> fase o foco incidiu na estratégia *esclareço a situação*.

Realizando uma comparação entre ambas fases, é possível evidenciar que a estratégia mais recorrente na 1.<sup>a</sup> fase, era *oferecer conforto físico*, independentemente da emoção inferida, enquanto as crianças evidenciavam uma preferência em *acalmar-se depois de resolver o problema*. Desta forma ao reconhecer que as crianças recorrem à resolução do problema para se conseguirem autorregular, deparei-me com a importância que existia em ajudá-las a compreender a situação em vez de apenas oferecer conforto físico. Posto isto, na 2.<sup>a</sup> fase a estratégia eleita foi *esclareço a situação* à criança, independentemente da emoção inferida, mantendo-se enquanto resposta de eleição das mesmas a preferência por *acalmar-se depois de resolver o problema*.

Importa, ainda, referir que apesar das estratégias terem sido aqui apresentadas isoladas, a aplicação das mesmas, ao ter por base o que a criança demonstrava necessitar no momento, permitia a utilização de mais do que uma estratégia num mesmo momento e, conseqüentemente, uma resposta da criança, com mais do que um indicador. Para facilitar a compreensão do leitor, ilustrarei de seguida um exemplo que reflete o mesmo:

A J. está com os fantoches por termos acordado que era capaz de estar com eles enquanto trabalhávamos no projeto.

A J. começa a brincar com os fantoches e eu peço-lhe que mos devolva e esta diz que não, retiro-os e ela começa a chorar.

Eu: “J. nós combinámos que para teres os fantoches contigo não podias estar a brincar com eles”

J.: “Mas eu quero” – enquanto chora ainda mais.

Eu: “Desculpa J., mas nós combinámos.”

J.: “Quero a mãe”

Eu: “A mãe não está, posso ser eu? Queres vir para o meu colo?”

J.: “Sim”

Eu: “Eu percebo que queiras os fantoches e tenhas ficado triste quando te os tirei, mas nós tínhamos um acordo” – a J. acalma-se no meu colo.

J.: “Mas eu quero”

Eu: “Eu já entendi que sim, mas agora vamos terminar primeiro o que estamos a falar e no final podes ter os fantoches de volta, pode ser?”

J.: “Está bem” – diz mais calma.

Permanece no meu colo até terminarmos e no final entrego-lhe os fantoches para poder brincar um pouco com eles. (Manhã – Nota de Campo n.º 326, Quarta-feira, 28/04/21, cf. Anexo A, secção I)

Como é possível verificar nesta nota de campo, a criança demonstra o que quer e precisa e como tal *ofereço conforto físico*, mas tenho em consideração ser essencial *esclarecer a situação*, e as minhas ações. Consequentemente, ambas as estratégias ajudam a criança a *acalmar-se*.

Por fim, após caracterizar a relação entre as estratégias adotadas e a regulação socioemocional das crianças, importa **refletir sobre como me tornar uma educadora mais responsiva às necessidades emocionais das crianças do grupo**. Mortensen e Barnett (2015), defendem que a responsividade presente nas interações estabelecidas se encontra diretamente relacionada com a capacidade que o educador revela na leitura e interpretação dos sinais socioemocionais expressos pela criança. Para ser possível o educador ter esta capacidade de ler e interpretar os sinais socioemocionais da criança, é essencial que o educador compreenda as suas próprias emoções adequando, consequentemente, a responsividade à emoção da criança (Denham et al., 2012).

Deste modo, analisei as minhas emoções, de acordo com cada emoção inferida na criança, ou seja, observei como é que eu me sentia com as emoções demonstradas pela criança (cf. tabela 6). E, ainda, os motivos que se destacam em cada emoção que sinto (cf. tabela 7), permitindo observar ao longo da investigação as minhas emoções relacionando-as com o motivo que fez com que as mesmas surgissem e, consequentemente, a resposta que ofereço à criança.

**Tabela 6**

*A minha emoção, em cada fase, consoante a emoção inferida na criança*

Emoção Inferida	A minha emoção	1.ª Fase	2.ª Fase
Alegria	Contente	1 (2,3%)	-
	Orgulho	2 (4,5%)	2 (5,4%)

Tristeza	Culpa	5 (11,4%)	-
	Preocupação	7 (15,9%)	7 (18,9%)
	Ansiedade	5 (11,4%)	1 (2,7%)
	Calma	10 (22,7%)	10 (27,0%)
	Triste	1 (2,3%)	-
Raiva	Culpa	1 (2,3%)	-
	Ansiedade	4 (9,1%)	-
	Calma	2 (4,5%)	9 (24,3%)
Medo	Culpa	1 (2,3%)	-
	Calma	-	1 (2,7%)
Frustração (Tristeza e Raiva)	Culpa	1 (2,3%)	-
	Preocupação	1 (2,3%)	-
	Ansiedade	2 (4,5%)	5 (13,5%)
	Calma	-	2 (5,4%)
	Triste	1 (2,3%)	-

Nota. Fonte própria, 2021.

**Tabela 7**

Motivo, em cada fase, consoante a minha emoção

A minha emoção	Motivo	1.ª Fase	2.ª Fase
Culpa	A emoção da criança advém de uma ação minha	8 (18,2%)	-
Preocupação	Não percebo o que aconteceu	7 (15,9%)	7 (18,9%)
	A criança não se consegue acalmar	1 (2,3%)	-
Ansiedade	Não obtenho resposta	7 (15,9%)	2 (5,4%)
	A reação da criança é inesperada	4 (9,1%)	3 (8,1%)
	A criança rejeita-me	-	1 (2,7%)
Calma	Racionalização da emoção	2 (4,5%)	2 (5,4%)
	Compreendo a situação na totalidade	10 (22,7%)	20 (54,1%)
Triste	A criança não me respeita	2 (4,5%)	-
Contente	A criança partilha uma conquista	1 (2,3%)	-
Orgulho		2 (4,5%)	2 (5,4%)

Nota. Fonte própria, 2021.

Refletindo sobre as minhas emoções, face à *alegria*, esteve maioritariamente presente, nas duas fases, o *orgulho*, sendo que os momentos constituintes das mesmas

retratam a partilha de uma conquista por parte da criança, que se refletiu em estratégias que permitiram que a criança *mantivesse a emoção*.

Para a *tristeza* na 1.<sup>a</sup> fase, apresento uma diversidade de emoções, incidindo maioritariamente na *calma*, embora a *culpa*, a *preocupação* e a *ansiedade* também estivessem bastante evidentes. Importa salientar que esta diversidade de emoções é semelhante à diversidade de estratégias aplicadas. Por outro lado, na 2.<sup>a</sup> fase, a diversidade de emoções já não esteve tão presente, embora a mais frequente continuasse a ser a *calma*. Porém, a *preocupação* ainda estava presente, associada a momentos em que eu não tinha qualquer *compreensão sobre o que tinha acontecido*, bem como um caso de *ansiedade*.

No que diz respeito à *raiva*, é evidente que estes momentos me faziam sentir *ansiedade*, uma vez que poderia *não obter uma resposta* ou *a reação da criança era inesperada*. Posto isto, ao confrontar estes momentos com a estratégia adotada por mim na 1.<sup>a</sup> fase, prevalece o *ofereço espaço*, por um lado, para que a criança pudesse lidar com a situação e, por outro, para que eu pudesse conseguir, igualmente, um distanciamento da situação e tentar lidar com a minha *ansiedade*, para poder ajudar a criança. Deste modo, foi fulcral ter uma maior atenção nestes momentos, sendo essencial não antecipar qualquer tipo de resposta por parte da criança, demonstrando-me disponível e calma. Observando a 2.<sup>a</sup> fase, o trabalho desenvolvido foi bastante positivo, uma vez que todas as situações se situaram na *calma*, estando, novamente, relacionado com as particulares de cada criança, que me permitiram conhecê-la e adequar a minha resposta.

Relativamente ao *medo*, como tem vindo a ser discutido neste ponto, foi a emoção que se revelou ser mais difícil, não só de identificar, como de adequar a estratégia. Porém as emoções que eu identifiquei da minha parte, não apresentaram a mesma dificuldade, sendo que na 1.<sup>a</sup> fase, a situação despoletada *adveio da minha ação*, resultando na emoção de *culpa*, e na 2.<sup>a</sup> fase, através do diálogo, foi possível *compreender a situação na totalidade*, não só por compreender o que estava a acontecer, mas também por partilhar do mesmo receio, tornando-se mais fácil de me manter *calma*.

Por fim, a *frustração*, foi a emoção que apresentou marcadores semelhantes a outras emoções, identificando-se alguma dificuldade ao longo da PPS II em identificar estas emoções, comparativamente à *tristeza* e à *raiva*, isoladamente. Com isto, também

se revelou na emoção que me fez sentir emoções mais complicadas de gerir. Como tal, foi a única emoção onde não foi possível realizar uma evolução, uma vez que em ambas as fases a emoção predominante foi a *ansiedade* e os casos aumentaram da 1.<sup>a</sup> fase para a 2.<sup>a</sup> fase.

Realizando uma comparação entre ambas fases, é possível evidenciar que a emoção mais evidente na 1.<sup>a</sup> fase, foi a *calma*, com um total de 27,2%, ainda assim, a *ansiedade*, apresenta 25%, estando muito presente, bem como a *culpa* e a *preocupação* ambos com 18,2%. O trabalho realizado ao longo da 2.<sup>a</sup> fase, tendo em conta todas as preocupações evidenciadas ao longo deste ponto, constituintes do plano de ação delineado, permitiram evidenciar uma evolução de emoções sentidas da minha parte, uma vez que a emoção predominante na 2.<sup>a</sup> fase incidiu, igualmente, na *calma* com 59,5%, tendo incorporado a maioria dos casos registados, todavia a *preocupação* e a *ansiedade*, permaneceram presentes, com 18,9% e 16,2% respetivamente, sendo um trabalho que tem que continuar a ser desenvolvido, porém é evidente a evolução realizada.

Concluída a discussão dos dados é de salientar que reconhecer os marcadores específicos de cada criança, permitia conhecer desde início as suas individualidades, compreendendo como poderiam reagir a determinada situação ou identificar a emoção através da sua reação, estando este trabalho mais evidenciado na 1.<sup>a</sup> fase desta investigação. Para além disso foi possível, igualmente, oferecer uma atenção mais individualizada, para cada criança e, conseqüentemente, uma prática diferenciada que fosse adequada e responsiva para a mesma.

É essencial obter este conhecimento, porque como afirma NSCDC (2011), torna-se possível adequar a resposta perante a criança e a emoção que a mesma transmite, por conseguir identificar quanto e que apoio e estrutura a criança necessita.

As particularidades reconhecidas em cada criança, também se encontram associadas à diversidade de estratégias adotadas, ou seja, reconhecer a emoção que a criança transmite, bem como as necessidades da mesma, permitiu-me desenvolver um conjunto de estratégias, que se revelaram como as mais adequadas, com o intuito de ajudar a criança a autorregular-se ao nível socioemocional (NSCDC, 2011; Mortensen & Barnett, 2015).

Enquanto na 1.<sup>a</sup> fase, é possível salientar que o meu foco estava em conhecer a criança e saber qual a estratégia adequada para o momento, na 2.<sup>a</sup> fase com o conhecimento que já tinha adquirido de cada criança e das suas características individuais, permitiram-me reconhecer mais facilmente qual a melhor estratégia a adotar, focando-me no objetivo de as ajudar a, progressivamente, se tornarem cada vez mais capazes de se autorregular autonomamente.

Por outro lado, as minhas particularidades também tiveram uma influência sobre a minha ação, uma vez que, como defende Mortensen e Barnett (2015) as nossas características pessoais e profissionais terão impacto nas nossas reações. Para além disso, a forma como reajo, o que sinto e reconheço de cada experiência, revelar-se-á na escolha de estratégias a adotar (Denham et al., 2012). Foi essencial ganhar a consciencialização sobre as minhas emoções, porque estas revelaram uma grande influência sobre as estratégias que adotei, que poderiam ser ou não adequadas para a criança em questão.

Em suma, é essencial trabalhar as emoções quer nas crianças como em nós próprios, para tal o trabalho desenvolvido deve começar em nós próprios, para que possamos descobrir as nossas próprias dificuldades neste campo e ultrapassá-las, crescendo a nível pessoal e profissional, para que possamos transmitir estes mesmos conhecimentos às crianças e ajudá-las durante todo este processo de desenvolvimento e aprendizagem da competência socioemocional, que é essencial para toda a sua vida (Denham, 2007).

Terminada a análise e discussão dos dados é imperativo salientar que apesar dos resultados terem sido bastante positivos ao longo do estudo, o mesmo apresenta algumas limitações, como menciona Ponte (2008) “um dos problemas que se coloca ao investigador que toma como objecto de estudo a sua própria prática é a distância entre ele e o respectivo objecto” (p. 78). O presente estudo foi realizado com observações minhas acerca da minha própria prática, tornando-se evidente a dificuldade em descentrar-me e ser objetiva na análise das observações realizadas, bem como desejar que existissem mudanças positivas na segunda fase.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

*«Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro»*

Graham Greene  
In *O Poder e a Glória*

Ao refletir sobre a construção da profissionalidade enquanto futura educadora de infância, é essencial compreender o que este conceito representa para mim. Como tal, o processo de construção, concordando com Sarmiento (2009), é desenvolvido “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (p. 48).

Deste modo, a nossa identidade pessoal não se encontra dissociada da nossa identidade profissional, uma vez que todas as experiências vividas terão impacto na pessoa que nos vamos transformando, nos princípios e valores que defendemos e que transportaremos para a nossa prática profissional, não existindo uma divisão entre as duas identidades, apesar de ser possível distinguir a vida pessoal da vida profissional.

Realizando um balanço sobre a PPS I, é essencial destacar que foi a primeira experiência que tive em contexto de creche, comparativamente a outras experiências pessoais e a nível académico que pude ter em JI, como foi o caso da PPS II. Ainda assim, sendo valências tão distintas, pude retirar três princípios fundamentais e transversais à minha prática pedagógica, tal como as **interações adulto-criança**, a afetividade e responsividade presente nas mesmas, o **brincar** enquanto atividade natural e prazerosa das crianças e, ainda, o **trabalho de equipa** reconhecendo todos os elementos enquanto membros pertencentes do grupo, evidenciando não só a equipa educativa, mas também as famílias do grupo.

Estabelecer uma relação com as crianças é ter tempo para as conhecer no seu espaço, aprender sobre os seus interesses, capacidades, dificuldades e potencialidades. Para tal, é importante encontrarmo-nos disponíveis para as mesmas, promovendo também interações afetivas e responsivas, sendo que as relações estabelecidas serão a base para todo o trabalho desenvolvido, ou seja, quando as crianças confiam e se sentem confortáveis com o educador, será possível elas evidenciarem “o seu ímpeto exploratório e criativo” acontecendo aprendizagem e desenvolvimento (Portugal, 2012, p. 52).

Todavia a relação estabelecida com as crianças em creche não se assemelha à relação criada com as crianças de JI, não só pelas idades das crianças, mas também pelas necessidades que cada grupo apresentava. Tendo em conta a faixa etária dos dois grupos de creche, as crianças necessitavam de mais apoio do adulto a nível das capacidades físicas, como por exemplo no sono, na higiene e na alimentação, para além das restantes capacidades, enquanto no grupo de JI, a necessidade de apoio do adulto já não era tão evidente, especialmente nas dimensões enunciadas.

Deste modo a disponibilidade oferecida da minha parte, não podia ser igual em ambos os grupos, tendo que haver uma adaptação da minha parte na fase de transição de valências. Ao contrário do que seria expectável, esta transição foi concretizada com um período de pausa de 2 semanas em vez de 2 meses e meio, devido à pandemia que vivemos atualmente, constituindo-se num desafio para mim, uma vez que transitei de um grupo de berçário para um grupo de JI.

Para além da transição repentina entre valências, devido à pandemia, a concretização da PPS I, albergou dois anos letivos distintos, desta forma, na transição de ano letivo, com o propósito de manter a equipa educativa do início da prática, mudei de grupo de crianças, sendo o primeiro um grupo heterogéneo com a faixa etária compreendida de 1 a 2 anos, enquanto o segundo grupo era de berçário, em que as crianças ainda não tinham completado 1 ano.

Novamente, foi essencial adaptar a minha prática, perante a diferenciação de grupos, ainda que na mesma valência, uma vez que os grupos são distintos, com faixas etárias distintas e, conseqüentemente, necessidades diferentes.

Contudo, todas as relações estabelecidas, independentemente da valência, tiveram por base a disponibilidade, a escuta, o respeito, a partilha, a responsividade, a participação e os direitos da criança.

Um dos direitos da criança é o brincar, esta atividade constitui-se como inata para a mesma e através da mesma ela “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Teles, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Tanto na PPS I, como na PPS II, sempre esteve bastante evidente a importância que o brincar tinha na vida das crianças, o lugar de destaque que ocupava nas suas rotinas.

Ainda assim, foi mais fácil incorporar esta importância na creche, sendo que a sua rotina era mais flexível e estruturada com base nas necessidades das crianças, especialmente no berçário, estando muito mais evidente na minha prática o brincar com as crianças.

Por outro lado, em JI existia a agenda semanal mais estruturada, incorporando os momentos de brincadeira. Contudo foi mais difícil para mim gerir todos estes momentos e representar a verdadeira importância que o brincar tem, tendo sido um processo de desconstrução na minha identidade profissional. Esta desconstrução passou por ter, inicialmente, a necessidade de preencher todos os momentos da agenda semanal com algo, isto é ter sempre algo planificado como uma rede de segurança para mim para o próprio dia, e passar a compreender que se queremos respeitar a criança, dar-lhes voz e permitir que sejam orientadores ativos na construção do seu percurso, temos que compreender que mesmo quando nós não estamos a fazer “nada” diretamente, nós estamos a fazer algo, ou seja, dar-lhes espaço para elas brincarem, perceber quando elas precisam de brincar e estar disponível para quando verdadeiramente precisarem de nós. Este foi um dos maiores desafios que tive que ultrapassar e que ainda tenho que trabalhar, ainda assim tornou-se um dos maiores princípios que incuto, atualmente, na minha forma de pensar a prática educativa.

A pandemia também ajudou à compreensão deste princípio, sendo que em JI, houve duas interrupções (confinamentos) que não permitiram um percurso escolar contínuo. Estas quebras no percurso, muitas vezes se assemelharam a um recomeço de ano letivo, quando voltávamos para a escola. Deste modo, quando voltei a última vez, foi complicado gerir a minha necessidade de fazer imensas coisas, porque o meu tempo era limitado, mas foi essencial devolver-lhes o tempo que eles precisavam para entrar novamente na rotina, dar-lhes tempo para explorarem e brincar, com isto foi essencial colocar as necessidades do grupo acima das minhas, por compreender que as crianças ainda não estavam preparadas.

Ter consciência das necessidades do grupo e de como seria importante gerir o dia a dia das crianças foi um trabalho desenvolvido em colaboração com a equipa educativa. Tanto na PPS I como na PPS II, senti-me como parte integrante da equipa educativa e não como um elemento extra por ser estagiária, Hohmann e Weikart (2004), apresentam que

“o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p. 130) e este clima esteve sempre presente na minha prática.

Porém nem sempre foi fácil para mim estabelecer estas relações de cooperação e colaboração, porque colocava uma pressão acrescida em mim, que recaía sobre o meu receio de errar e ter que estar em todo o lado em simultâneo, impedindo-me de concretizar a partilha de poderes entre elementos da equipa. Apenas quando tomei consciência desta minha postura é que foi possível transformá-la, continuar a estar disponível para ouvir sugestões de melhoria, mas passar a estar, igualmente, disponível para partilhar as minhas dificuldades, receios e dúvidas. Este trabalho revelou-se fundamental, para a realização de uma prática pedagógica responsiva e adequada.

No que diz respeito ao contexto familiar este não deve ser independente do contexto escolar, por se compreender que a família se constitui como os primeiros cuidadores das crianças, deste modo não pode ser menosprezada no percurso educativo das mesmas, tendo que ser encarada como parceira (Niza, 2013). Nesta prática retirei que é essencial reinventarmo-nos perante as adversidades, neste caso o contacto que estabeleci com as famílias tanto na PPS I, como na PPS II foi muito pouco, tendo-se resumido aos momentos de acolhimento e entrega de crianças, com o intuito de conhecer as famílias e me dar a conhecer, vendo como importante arranjar outras estratégias que permitissem a sua envolvência e acompanhamento da vida escolar.

Contudo, ressalvo, que no 2.º momento de creche a relação com as famílias foi mais fácil de estabelecer, porque apesar das condições impostas pela pandemia, existia a exceção para as famílias do berçário, uma vez que as crianças estavam a fazer a adaptação a um novo contexto e eu pude acompanhar este processo, conhecer as famílias e desenvolver uma relação de confiança e disponibilidade, oferecendo-me a oportunidade de contruir uma relação escola-família como gostaria de o ter feito com os outros grupos que acompanhei e não me foi possível.

A aplicação de uma investigação também se constituiu como essencial para a construção da minha identidade. Ora, ao escolher uma problemática que adveio de um receio meu enquanto futura educadora, permitiu-me obter conhecimentos na área das emoções, que era a que se constituía como uma dificuldade, compreender-me melhor, tal

como às próprias crianças, conseguindo adequar a minha prática e tornar-me cada vez mais próxima da educadora que ambiciono ser.

Desta forma, existiu uma ferramenta essencial para eu conseguir ultrapassar todas as dificuldades que tenho vindo a enunciar ao longo deste tópico e que tenciono manter ao longo do meu percurso profissional, esta incide na capacidade de escrever sobre as coisas, isto é, não ter receio de escrever sobre as minhas dificuldades, as minhas ansiedades, inseguranças, prática pedagógica, entre outros. Escrever sobre as situações, permitia-me distanciar-me sobre as mesmas e adotar uma posição externa, com diferentes pontos de vista, refletindo sobre o que aconteceu. Batista (2019), defende que escrever é essencial porque “nos estimula a pensar, envolve leitura, reflexão e permite a evolução” (p. 288).

O que me permitiu adquirir este hábito referente à escrita ao longo da PPS I e PPS II, foi a escrita de reflexões semanais tendo por base situações decorrentes da prática, reconhecendo perspetivas de outros autores acerca do tema eleito e aprofundar o mesmo. Por outro lado, a investigação realizada permitiu utilizar outro instrumento, o Diário de Bordo, onde pude adotar novamente uma posição reflexiva, através do registo sequencial de momentos que eram relevantes para a minha prática. Face à problemática investigada, permitiu, mesmo antes da análise final dos resultados, promover a transformação da minha própria prática. Tornou-se, deste modo, um instrumento que quero, igualmente, manter na minha prática profissional futura, não tendo um foco tão específico como o das emoções, mas sim sobre a minha prática como um todo.

Por fim, existiu mais um instrumento que gostaria de evidenciar na minha prática, o Portfólio da Criança (cf. Anexo C, pp. 534-562), este não foi possível de ser realizado na PPS I, novamente devido às questões pandémicas, contudo a sua realização na PPS II revelou-se muito proveitosa. Construir o portfólio, inicialmente, provocava-me alguma ansiedade, isto porque nunca tinha tido a oportunidade de realizar um e por concordar com Vieira (2002), que evidencia a importância deste instrumento, que permite ao educador estabelecer uma relação de parceria com a criança, onde esta reconhece o seu percurso educativo e tem voz sobre o mesmo, e, também, acompanhar e avaliar todo o processo da mesma e não apenas o resultado final, sem a comparar a outras crianças.

Quando partilhei com a EC como pensava construir o portfólio o seu feedback e experiência ajudaram-me a ficar mais calma e segura do que queria fazer. Para mim era essencial dar voz à criança durante todo o processo, uma vez que estaria a avaliar o seu percurso educativo e apesar de ter presenciado os momentos que ilustrei em fotografias à criança, não era possível inferir acerca de tudo o que ela passou nesses momentos, sendo importante a criança ter a oportunidade de partilhar as suas próprias opiniões e ideias.

Esta é uma prática que gostaria de manter na minha prática profissional futura, ainda assim, tenho plena consciência que este processo decorreu com alguma facilidade por apenas ter sido necessário eleger uma criança para o presente relatório, constituindo-se como questões para o futuro: *Como é que eu realizaria este processo se tivesse que incluir todo o grupo? Seria possível manter a mesma estratégia? Se não, que outras estratégias seriam possíveis de utilizar de forma a garantir a voz da criança neste processo?*

Estas são algumas das questões que ainda não tenho qualquer resposta, porque ainda não passei por esta situação, são questões que serão essenciais de refletir quando o momento for necessário.

Em suma, a educadora que iniciou a PPS I, não é a educadora que me revejo no momento, terminada a PPS II. Todas as experiências vividas e desafios superados, permitiram-me crescer, e definir a minha identidade profissional, aquilo que verdadeiramente defendo e quero trabalhar no futuro. Para isso, é importante continuar a escrever e a refletir sobre a minha prática, para que possa continuar a reinventar-me enquanto educadora de infância e, conseqüentemente, transformar a minha prática, tornando-a mais adequada e responsiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

## **6.1. Dimensões mais Significativas na Aprendizagem**

Concluída esta etapa da minha formação, reconheço a diversidade de experiências que se revelaram influenciadoras da minha identidade profissional, compreendendo que a mesma, ainda, se encontra em construção. Quando terminei a Licenciatura, apenas tinha algumas ideias daquilo em que acreditava para a Educação de Infância, atualmente, com todas as experiências que pude ter ao longo da PPS I e II, sei o que defendo enquanto Educadora de Infância. Porém, não cairei no erro de que tenho ou irei ter todas as respostas, por compreender que estamos em constante evolução, a própria Educação de Infância, como nós próprios que temos que nos ir reinventando e adaptando às necessidades do momento.

Para definir a minha identidade profissional foi essencial esclarecer qual era a visão que tinha de criança, uma vez que esta iria condicionar a minha prática pedagógica. Desta forma, olho a criança como minha parceira de todo o percurso educativo, com voz, que tem que ser garantida durante todo o processo, ideias, saberes e direitos. Contudo, defender uma ideia não implica que a mesma seja colocada em prática, para tal é essencial utilizarmos uma das melhores ferramentas, que fomos adquirindo ao longo da PPS I e II, a reflexão. Refletir sobre a nossa prática permite-nos evoluir, reajustar a mesma e ultrapassar os desafios, compreendendo que a mesma não é, nem deve ser estanque (Batista, 2019).

Importa, ainda, salientar a componente investigativa que desempenha, igualmente, um impacto na prática pedagógica, a escolha de uma temática que tinha por base não só as crianças, mas também a minha prática, que se encontra interligada com a minha identidade pessoal, permitiu-me crescer, através da constante reflexão que era feita, em conjunto com as crianças, pessoalmente e profissionalmente, evidenciando, mais uma vez a importância da reflexão na Educação de Infância.

A Educadora que era no início da PPS I, não se assemelha à educadora que me define terminada a PPS II, o crescimento obtido com as experiências que tive a oportunidade de vivenciar levam-me a deixar aqui o pensamento de que a importância na Educação de Infância está em trabalhar com as crianças com base no que elas necessitam no momento e não no que nós, adultos, precisamos ou precisámos quando fomos crianças.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Iêmo & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Curitiba: Editora CRV.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Batista, T. P. (2019). O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 2(3), 287-293.
- Bouton, J. (1996). *Reaprender a dormir*. Dinalivro
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica*, 30(4), 373-386
- Campos, J., Campos R., & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402.
- Cantante, M. C. S. (2018). *O TRABALHO DE EQUIPA: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/25521>
- Carvalho, S. H. R. (2007). Avaliação na educação infantil: O portfólio como ferramenta. *Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa*, 23(44), 57-68.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *AVALIAÇÃO EM CRECHE. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora. (Obra original publicada em 2017).
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9201>
- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior?. *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, 13*(2), 355-380.
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República 1ª série – N.º 213.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S., & Kochanott, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-147.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, VI*(1), 23-47.
- Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento, 19*(107), 206-212.
- Duarte S. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5240>
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais, 7*(1), 355-388.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*(66), 759-779.

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*” (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Org.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-Seis*, 17(32), 154-169.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281) (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED. Educação: Escola e Comunidade 4* (pp. 81-96). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. *Revista Perspectiva*, 37(140), 73-82.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3.<sup>a</sup> ed.). (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1997).
- Howes, C. (1988). Relations Between Early Child Care and Schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53-57.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento—Perspectivas Atuais*, 1-20.
- Maia, S. V., Baptista, M. M., & Martins, M. D. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n'O Ilhavense. In Z. Pinto-

- Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas: V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 161-184). Braga: CECS.
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2011). *Construção do sistema de "Controle de Tráfego Aéreo" do cérebro: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas - Estudo n. 11.* (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Trad.). Center on the Developing Child at Harvard University.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (Cord.), & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Palma, Y. A., & Strey, M. N. (2015). A relação família e escola: a diversidade familiar compondo o contexto escolar. *Revista de Psicologia*, 24(1), 1-17.
- Paula, S. R., & Faria, M. A. (2010). Afetividade Na Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1).
- Pestana, A. (2019). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/12807>
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 61-84.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In T. Pinto (Ed.), *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Seminário – Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos.
- Portugal, G. (2012). Da segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 52-54.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *AValiação em Educação Pré-Escolar: SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Rubin, K. H., Bukwoski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 3, (pp. 571-645). New Jersey, John Wiley and Sons, Inc.
- Sá, A. F. G. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43466>
- Santana, D. R. (2013). Ambiente, espaços e rotina na educação infantil: O desafio de organizar situações de aprendizagem culturalmente significativas. *X Colóquio do Museu Pedagógico*, 10(1), 2657-2761.
- Santos, M. F. T. (2013). *A organização do ambiente educativo e a aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17701>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2(2), 46-64.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto Editora.

- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13-21.
- Site da Junta de Freguesia de Marvila (2020)
- Sousa, A. P., & Filho, M. J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação Emocional e Regulação Emocional em Adultos Portugueses. *Psicologia*, XXII(2), 123-135.
- Vieira, V. M. O. (2002). Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 149-153.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 1987).
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |