

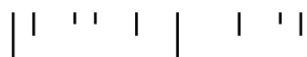


# DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS DE 3 ANOS

Beatriz Veiga

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

2024-2025



# DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS DE 3 ANOS

Beatriz Veiga

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

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Júri

Presidente: Professora Especialista Natália Vieira

Arguente: Professor Doutor Tiago Almeida

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O presente relatório elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge com o principal intuito de narrar, de forma crítica e reflexiva, as vivências e aprendizagens que contribuíram para a construção da identidade pessoal e profissional. Tem também como objetivo a apresentação da investigação realizada em contexto de jardim de infância durante um período de quatro meses, intitulada “Desenvolvimento socioemocional em crianças de 3 anos”. A investigação surge da importância da formação pessoal e social para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança enquanto indivíduo competente e pertencente à sociedade. Para tal, segue uma abordagem qualitativa através do método de estudo de caso que envolve um grupo constituído por 26 participantes. O principal objetivo consiste em cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância, assim como compreender o papel do adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais. Para tal, recorri a um conjunto de técnicas e instrumentos tendo por base o modelo Social and Emotional Learning (SEL) apresentado no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar, desenvolvido pela Direção-Geral da Saúde em parceria com a Direção-Geral da Educação. As metodologias aplicadas permitiram alcançar um conjunto de dados que foram descritos, analisados e interpretados do ponto de vista do investigador. Os resultados obtidos apontam para a importância da promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais enquanto ferramentas que contribuem para o bem-estar pessoal e relacional da criança.

**Palavras-chave:** Saúde mental; Competências socioemocionais; Papel do adulto; Estratégias; Prática Profissional Supervisionada.

## ABSTRACT

This report, drawn up as part of Supervised Professional Practice II, which is part of the Master's programme in Pre-School Education, is intended to provide a critical and reflective account of the experiences and learning that have contributed to the construction of personal and professional identity. It also aims to present the research carried out in a kindergarten setting over a four-month period, entitled "Socio-emotional development in 3-year-olds". The research arises from the importance of personal and social training for the child's development and learning process as a competent individual belonging to society. To this end, it follows a qualitative approach using the case study method involving a group of 26 participants. The main objective is to map the socio-emotional competences shown by 3-year-olds in a kindergarten setting, as well as to understand the role of the adult in promoting the development of socio-emotional competences. To do this, I used a set of techniques and instruments based on the Social and Emotional Learning (SEL) model presented in the Manual for Promoting Socio-emotional Competences in Schools, developed by the Directorate-General for Health in partnership with the Directorate-General for Education. The methodologies applied made it possible to obtain a set of data that was described, analysed and interpreted from the researcher's point of view. The results obtained point to the importance of promoting the development of socio-emotional competences as tools that contribute to the child's personal and relational well-being.

**Keywords:** Mental health; Socio-emotional skills; Role of the adult; Strategies; Supervised Professional Practice.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	3
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	4
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
2.2.1. Visão, Missão e Valores .....	5
2.2.2. Abordagem pedagógica.....	6
2.2.3. Organização do estabelecimento educativo.....	7
2.4. Organização do ambiente educativo.....	8
2.4.1. Organização do espaço e materiais .....	9
2.4.2. Organização do tempo e rotinas .....	11
2.4.3. Caracterização da equipa educativa .....	13
2.4.4. Caracterização do grupo de crianças .....	14
2.4.5. Caracterização das famílias .....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	19
3.1. Intenções para a ação.....	20
3.1.1. Intenções educativas para com a equipa educativa .....	20
3.1.2. Intenções educativas para com as crianças.....	21
3.1.3. Intenções educativas para com as famílias.....	23
3.2. Avaliação da ação.....	24
4. INVESTIGAÇÃO EM JI .....	29
4.1. Identificação da problemática .....	30
4.2. Revisão de literatura.....	32
4.2.1. Saúde Mental em contexto educativo.....	32
4.2.2. Competências socioemocionais na Infância.....	34
4.2.3. Relações interpessoais.....	39
4.2.4. Papel do adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais .....	41
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	44
4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	44
4.3.2. Natureza e âmbito do estudo .....	45

4.3.3. Participantes .....	46
4.4.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados .....	46
4.4.5. Princípios éticos tidos em consideração .....	47
4.4. Apresentação e discussão de resultados .....	48
4.4.1. Competências socioemocionais das crianças observadas em contexto de jardim de infância .....	48
4.4.2. Perceções do adulto relativas ao desenvolvimento das competências socioemocionais .....	55
4.4.3. Estratégias utilizadas na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais .....	60
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	77
ANEXOS.....	84
ANEXO A. Planta de sala.....	85
ANEXO B. Caracterização do grupo .....	87
ANEXO C. Roteiro ético e metodológico.....	89
ANEXO D. Notas de campo .....	93
ANEXO E. Análise categorial das notas de campo .....	110
ANEXO F. Guião de entrevista aplicado à educadora cooperante .....	127
ANEXO G. Transcrição da entrevista à educadora cooperante .....	131
ANEXO H. Análise categorial da entrevista.....	147
ANEXO I. Guião de entrevista aplicado à auxiliar de ação educativa.....	168
ANEXO J. Transcrição da entrevista à auxiliar de ação educativa.....	172
ANEXO K. Análise categorial da entrevista.....	177
ANEXO L. Análise das entrevistas.....	181

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Children with mental, emotional, developmental or behavioral problems.....	34
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina diária da sala.....	12
Tabela 2 – Competências socioemocionais das crianças: Tipologia das relações interpessoais.	49
Tabela 3 - Competências socioemocionais das crianças: Consciência social .....	51
Tabela 4 - Competências socioemocionais das crianças: Autogestão.....	52
Tabela 5 - Competências socioemocionais das crianças: Tomada de decisão responsável .....	53
Tabela 6 - Competências socioemocionais das crianças: Autoconhecimento.....	54
Tabela 7 - Categorias relativas às perspectivas sobre as competências socioemocionais.....	55
Tabela 8 – Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: natureza .....	56
Tabela 9 - Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: relevância .....	57
Tabela 10 - Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Autoconhecimento .....	58
Tabela 11 - Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Autogestão.....	59
Tabela 12 - Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Consciência social.....	59
Tabela 13 - Categorias definidas para a análise de conteúdo das estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais .....	60
Tabela 14 – Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais: Princípios subjacentes à prática pedagógica.....	61
Tabela 15 - Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais: Tipo de estratégia .....	62
Tabela 16 - Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais: Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais .....	64
Tabela 17 - Estratégias a que o adulto recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais .....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS

SEL	Social and Emotional Learning
JI	Jardim de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento Escola Moderna
PPS	Prática Profissional Supervisionada
IP	Intervenção Precoce

# 1. INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resulta da inserção numa organização socioeducativa, onde tive oportunidade de colaborar e perspetivar enquanto futura profissional de educação, de forma a ter a oportunidade prática de mobilizar os conhecimentos e aprendizagens adquiridos no decorrer do percurso formativo refletidos neste relatório. O presente relatório tem como principais objetivos: (i) Refletir, exprimir e apresentar os processos vivenciados no contexto da organização socioeducativa em conjunto com as crianças e as equipas educativas; (ii) Evidenciar a consolidação de conhecimentos, competências e atitudes que contribuem para a construção da profissionalidade, através da ação educativa e pedagógica; (iii) Revelar uma atitude investigativa com o intuito de promover a qualidade da ação pedagógica. Relativamente ao 3.º objetivo acima indicado, importa referir que a escolha do tema da investigação – Desenvolvimento socioemocional – surgiu da importância do processo de formação pessoal e social em diferentes contextos que me levou a aperfeiçoar o olhar crítico perante a prática pedagógica, mas também para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, enquanto indivíduo competente e pertencente à sociedade.

O presente relatório construído no decorrer da prática profissional, encontra-se organizado em cinco capítulos, nomeadamente: (i) Introdução – capítulo em que se encontra descrito o âmbito do relatório e a forma como está estruturado; (ii) Caracterização da ação educativa contextualizada – onde são apresentadas as linhas orientadoras do projeto educativo da instituição e a caracterização da organização socioeducativa e do grupo de crianças em contexto de JI (Jardim de Infância); (iii) Análise reflexiva da intervenção onde se encontram delineadas as intenções para a ação junto do grupo, das famílias e da equipa educativa, seguidas da análise e avaliação da ação; (iv) Investigação em JI – foi organizado em vários tópicos: revisão de literatura enquanto base de conhecimento científico que contribui para a posterior problematização do tema; apresentação dos princípios éticos e metodológicos e análise e discussão dos dados obtidos através de diversos instrumentos e técnicas utilizadas; (v) Considerações finais – onde se procurou refletir sobre o contributo da Prática Profissional Supervisionada II para construção da identidade profissional.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner apresenta a ligação existente entre os processos, as pessoas, os contextos e o tempo na medida em que para “ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e, com o tempo, se comprometer com o bem-estar e desenvolvimento dos outros” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 8). É por isso que surgem quatro níveis interativos do ambiente que se complementam e estão intimamente relacionados, nomeadamente: (i) microsistema; (ii) mesossistema; (iii) exossistema; (iv) macrosistema. É a partir desta interação que emerge a necessidade de compreender e caracterizar os diversos ambientes, contextos e processos para uma melhor adequação da ação educativa.

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

A organização socioeducativa encontra-se localizada na freguesia do Lumiar, especificamente na zona norte da cidade de Lisboa, contando com um total de cerca de 46 334 habitantes num espaço com 6,57 km<sup>2</sup> segundo os Censos de 2021 (Junta de freguesia do Lumiar, s.d.).

A freguesia do Lumiar com a reorganização administrativa da cidade de Lisboa readaptou os seus limites geográficos ao integrar território de Carnide e ceder território à freguesia dos Olivais. Graças à proximidade que estabelece com outras freguesias, encontrando-se na confluência das principais entradas da cidade, esta é a freguesia com o maior número de habitantes da cidade de Lisboa.

A localização do contexto socioeducativo, numa zona urbana e residencial, possibilita o acesso facilitado às diferentes freguesias de Lisboa, abrangendo o acesso a diferentes serviços, nomeadamente, os relacionados com: saúde, cultura, desporto, educação e de lazer. A oferta variada de transportes públicos, alguns espaços verdes (jardim e parque), zonas de comércio e lazer, como por exemplo, ginásio, cinema, biblioteca, são algumas das potencialidades da localização do contexto no qual realizei a PPS II. No que concerne à educação existe uma oferta variada tanto do setor público como do setor privado, desde creches a jardins de infância e estabelecimentos escolares dos 1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e ensino superior.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

O contexto socioeducativo denota algumas características que lhe atribuem caráter e definem a prática pedagógica, as relações estabelecidas, a forma de organização do ambiente educativo, entre outras. Como tal apresento, de seguida, a caracterização do contexto socioeducativo.

### **2.2.1. Visão, Missão e Valores**

A Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) tem por base valores e princípios cristãos que complementam a perspetiva educativa do contexto. Os seus valores encontram-se alicerçados na ideia de que “educar significa deixar-se possuir pela pedagogia do Evangelho que leva a pessoa a descobrir que é amada por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer até à plenitude da maturidade em Cristo” (Projeto educativo, 23/26, p. 5). Como tal, encontram-se definidos alguns princípios educativos que norteiam a prática pedagógica dos educadores de infância presentes no contexto, nomeadamente: vivência da interioridade que leva à descoberta de si, do outro e do mundo; a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem e agente de transformação do mundo; privilegiar a comunicação através das diferentes linguagens enquanto forma de estabelecer relações de parceria e a escuta ativa da criança (Projeto educativo, 23/26, p. 19).

A perspetiva do contexto educativo no âmbito do desenvolvimento individual, com um olhar específico sobre a importância de refletir acerca do meio que me rodeia e “mergulhar no “espaço interior”, com tempo para pensar e refletir, processando o que chega do mundo exterior, identificando emoções e sentimentos.” (Pereira & Santos, 2021, p. 11), encontra-se relacionada com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Esta relação surge a partir de alguns princípios comuns entre o documento orientador antes referido e aquilo que é a missão e os valores do contexto socioeducativo, uma vez que esta área é referente à

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva et al., 2016, p. 33).

A seguinte nota de campo é exemplificativa desta forma de ser, estar e sentir transmitida pelo centro educativo:

Pela manhã a sala 1 foi convidada a assistir à sessão de lançamento do tema do ano: Leveza. A sessão iniciou-se com a apresentação feita pelos dinamizadores de vários objetos e ações representativas de diferentes sons. Foi através de variadas formas de expressão (corporal e verbal) que representaram o conceito de leve e pesado. Durante a sessão o grupo teve oportunidade não só de observar, mas também de participar num momento de interação entre os dinamizadores e as crianças através do convite que fizeram para, em conjunto dançarem ao som de uma canção (cantada e tocada ao vivo pelo professor especialista de música) (Nota de campo n.º 10).

### 2.2.2. Abordagem pedagógica

O contexto socioeducativo, de acordo com o Projeto Educativo (2023/2026) identifica a sua ação pedagógica como uma inspiração num conjunto de diversos modelos e metodologias: “identificamos vários modelos e abordagens que oferecem bases sólidas para desenvolvermos a nossa prática pedagógica, retirando de cada um deles aquilo que (...) parece ser mais significativo.” (p. 21), especificamente:

- (i) Abordagem Reggio Emilia - Loris Malaguzzi, pedagogo e educador, torna-se o orientador das Escolas de Reggio Emilia, onde o educador para além de ter o papel fundamental de promover aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança, também é dada a mesma importância ao saber ouvir, saber escutar e saber observar para melhor aprender – pedagogia da escuta (Melim, 2014);
- (ii) Abordagem High/Scope - fundada em 1960 por David Weikart, psicólogo americano, é baseado em princípios e teorias apresentadas por Jean Piaget que olha para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança enquanto um processo de construção que surge a partir das experiências significativas e das interações que estabelece (adulto/criança – criança/criança). A vivência de um conjunto de experiências-chave, enquanto propostas com as quais as crianças

se envolvem de forma natural são o espelho da forma como esta abordagem percebe e compreende a criança (Melim, 2014);

- (iii) Movimento Escola Moderna (MEM) - baseado nas teorias de Freinet, Vygotsky e Bruner, consiste numa “organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 114). Foi fundado em Portugal em 1966 por Sérgio Niza e, de acordo com Niza (1998), são três os conceitos nucleares que norteiam a ação e organização do trabalho a desenvolver: circuitos de comunicação, estruturas de cooperação educativa e participação democrática direta;
- (iv) Abordagem por projetos – “é um método de aprendizagem no qual se realiza um estudo aprofundado sobre um determinado tema, este é conduzido por uma criança ou por um grupo de crianças” (Projeto educativo, 23/26, p. 28). A ideia central desta abordagem está relacionada com a valorização da participação da criança no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As diversas abordagens e modelos pedagógicos descritos têm em comum a perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, dando relevância à agência da criança no processo educativo. De notar ainda a importância do papel ativo da equipa educativa e das famílias enquanto agentes do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A participação e a democracia são palavras-chave que traduzem os valores e os objetivos principais das abordagens e modelos que definem a prática pedagógica. Sendo que a ideia central consiste na promoção de experiências onde as crianças “possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 12).

### 2.2.3. Organização do estabelecimento educativo

No que diz respeito à dimensão física, o contexto compreende um edifício composto por dois pisos e dois espaços exteriores (Projeto educativo, 23/26, p. 19):

- i. Primeiro piso – recreio exterior; cozinha, refeitório, despensa, ginásio, portaria, secretaria, gabinete da direção, gabinete de psicologia, sala das educadoras, praça central, casas de banhos dos colaboradores e das crianças, duas salas de atividade (creche);
- ii. Segundo piso – duas salas de atividade para a creche e sete salas para o pré-escolar; Sala da interioridade; Atelier de artes visuais; sala de reuniões; sala das Cem linguagens; gabinete de informática; sala polivalente; lavanderia; biblioteca/laboratório e casas de banho.
- iii. Espaço exterior – as várias salas do contexto educativo encontram-se distribuídas no momento de recreio pelos dois espaços exteriores. Ambos os espaços apresentam diferentes tipos de materiais naturais e de fim aberto, tais como, casa de madeira ou de plástico, peças de montagem, escorrega, entre outros, com o principal intuito de promover o jogo e a brincadeira durante a sua exploração. O espaço exterior apresenta uma dimensão razoável que proporciona vários locais para variadas brincadeiras.

Relativamente à dimensão relacional, a IPSS tem como oferta educativa duas valências - creche e JI – com capacidade de acolher um total de 235 crianças e, uma variedade de atividades extracurriculares facultativas (ballet, ginástica, entre outras). A organização socioeducativa é coordenada pela direção, composta por três elementos pertencentes ao contexto, e composta pelos seguintes recursos humanos do centro educativo pertencentes a vários setores: Direção pedagógica e técnica; Psicologia; Educadoras de Infância; Professores atelieristas/especialistas (dança, música, inglês e artes visuais); Assistentes operacionais; Secretaria; Informática e comunicação; Cozinha/refeitório; Carpintaria e Limpeza/lavandaria (Projeto educativo, 23/26).

#### **2.4. Organização do ambiente educativo**

O ambiente educativo consiste na conjugação entre o espaço físico e as relações que se estabelecem entre os vários intervenientes daquele meio/contexto. O ambiente educativo é composto por quatro dimensões (Forneiro, 1998):

- (i) Dimensão física – refere-se especificamente aos “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 232);
- (ii) Dimensão temporal – consiste no tempo de utilização do espaço ou de duração de determinada tarefa/atividade;
- (iii) Dimensão funcional – relacionada com a forma como a criança pode recorrer a determinados objetos que, podem assumir outras funcionalidades para além do comum. A funcionalidade do ambiente educativo permite promover a autonomia da criança;
- (iv) Dimensão relacional – o modo como as crianças estabelecem interações pode ser estimulado ou restringido pela forma como o ambiente educativo está organizado.

O ambiente educativo de sala é composto pelas quatro dimensões mencionadas anteriormente uma vez que o processo educativo implica o envolvimento da criança com o grupo num determinado tempo e espaço, sendo assim é possível afirmar que as dimensões estão intimamente relacionadas e são interdependentes. O educador de infância, quando avalia o ambiente educativo, analisa e reflete sobre a importância que a organização do espaço, do grupo e do tempo tem na promoção de interações sociais e aprendizagens.

#### 2.4.1. Organização do espaço e materiais

No que diz respeito à dimensão funcional, a forma como se organiza o espaço de sala influencia a forma como o grupo interage entre si, ou seja, “isto significa que diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico de facilitações/limitações, darão lugar a diferentes condutas dos sujeitos” (Zabalza, 1987, p. 119). O educador de infância quando avalia o ambiente educativo, analisa e reflete sobre a importância que a organização do espaço, do grupo e do tempo tem na promoção de interações sociais e aprendizagens:

- É possível compreender o conceito de espaço enquanto promotor de interações sociais uma vez que através dele a criança estabelece: (i) relação consigo própria

(higiene, alimentação, sono); (ii) relação com os outros (iniciar uma interação, resolver um conflito); (iii) relação com o mundo (noção e compreensão do tempo e do espaço onde está em função do contexto);

- O espaço é também promotor de aprendizagens uma vez que deve ser organizado com o intuito de proporcionar diversas oportunidades e experiências, pois “O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1987 p. 121).

A intencionalidade pedagógica que o educador atribui à organização do espaço de sala deve ter como principal objetivo promover interações, aprendizagens e o desenvolvimento da criança. A flexibilidade e a adaptabilidade devem ser características inerentes ao ambiente educativo, uma vez que o grupo vai apresentando necessidades diferentes ao longo do processo educativo. O facto de o educador ter uma intenção relativamente ao modo de organização do espaço “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p. 13).

Tendo em consideração a importância da organização dos espaços e materiais, no que diz respeito à dimensão física, importa descrever o modo como o espaço de sala se encontra organizado. De acordo com a nossa observação e informação constante do Projeto Curricular de grupo (2024), o espaço estava estruturado em oito áreas as quais passo a referir (Anexo A):

- Grande faz de conta – composto por uma cozinha com fogão, lava-loiça, e alguns utensílios de cozinha, uma cama para colocar os bebés e algumas roupas, lenços e adereços;
- Mini faz de conta;
- Construções – área ampla constituída por carros, legos, conjunto de animais e materiais de fim aberto, tais como tubos de plástico, por exemplo;
- Mesa sensorial;
- Mesa de luz;

- Jogos - constituída por um móvel com diversos jogos (encaixe, enfiamentos e puzzles), e quatro mesas com um total de dezasseis cadeiras;
- Atelier – composto por um espaço livre disponível na parede para realização de pinturas/desenhos com tinta;
- Biblioteca e fantoches – Esta área encontra-se num dos cantos da sala, composta por um tapete, algumas almofadas, fantoches e um conjunto variado de livros.

As áreas apresentadas acima, não se encontram limitadas ao espaço em que estão localizadas no momento. Esta disposição tem em conta os interesses e as necessidades do grupo de crianças que foram previamente analisados e interpretados. A organização do espaço de sala espelha a adaptabilidade do educador de infância, na medida em que “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores” (Silva et al., 2016, p. 26), mas também as suas intencionalidades. Desta forma, “As áreas da sala permitem que o grupo trabalhe em cooperação e equipa, mas que ao mesmo tempo a criança também tenha oportunidade de encontrar o seu espaço, quando assim o deseja.” (Projeto Curricular de Grupo, 2024, p. 26).

O espaço encontra-se organizado de modo que seja possível as crianças fazerem as suas escolhas e tomadas de decisão de forma autónoma e consciente. Os materiais estão distribuídos pelas várias áreas de acordo com a sua tipologia, e estão ao alcance físico e visual das crianças. O espaço de sala também contempla diversos armários para arrumação de materiais e itens pessoais das crianças (roupa), um acesso privilegiado à luz natural devido à localização das janelas na parede central da sala, enquanto as restantes paredes contemplam fotografias, desenhos, mapa de aniversários e alguns instrumentos de pilotagem, tais como: o mapa de presenças e o quadro de tarefas.

#### 2.4.2. Organização do tempo e rotinas

No que concerne à dimensão temporal a organização do tempo e das rotinas traz à criança segurança e conforto, na medida em que conhece o momento que antecede e precede o momento atual (Silva et al., 2016). Sendo assim é também fundamental procurar que “os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem,

para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p. 27). A seguinte nota de campo é exemplificativa desta situação:

A Me. (...) pergunta-me se no dia seguinte (quinta-feira) há escola. Respondo que sim, e durante alguns segundos fica pensativa. Olha para a sua própria mão, representa o número quatro e afirma “Amanhã é o quarto dia de escola!”. Confirmo ao associar um dedo a um dia da semana que já passou (Nota de campo n.º 14).

A tabela abaixo representa um dia típico na sala de educação pré-escolar, que foi construída tendo por base os documentos orientadores de sala e as notas de campo diárias. Esta tabela permite retratar as rotinas de ação das crianças, da educadora e da auxiliar cooperante.

**Tabela 1**

*Rotina diária da sala*

8:00 – 9:00	Acolhimento
9:00 – 9:30	Encontro da manhã/Preparação do dia/Higiene
9:30 – 11:15	Atividades curriculares/Atividades de sala
10:20 – 10:45	Fruta da manhã
10:45 – 11:20	Brincadeira livre no espaço exterior/sala
11:20 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:15	Higiene
12:15 – 14:15	Sesta
14:15 – 15:00	Higiene
15:00 – 15:15	Hora do conto
15:30 – 16:00	Lanche
16:00 – 18:30	Higiene/Brincadeira livre na sala/jardim
18:30	Saída

*Nota.* Elaborado de acordo com os dados apresentados nos documentos orientadores.

Semanalmente, o grupo de crianças todas as manhãs tem atividades curriculares dinamizadas pela educadora cooperante e/ou pelos professores especialistas, nomeadamente: ginástica, dança, música, ateliê e inglês. Esta organização é flexível e pode estar sujeita a alterações. Através desta dinâmica é dada a oportunidade de as crianças brincarem de forma livre e autónoma. Considerando o ato de brincar promotor de competências sociais, comunicacionais, pessoais, motoras, intelectuais, entre outras, e colocando de parte uma ideia restrita do conceito de brincar relacionada somente com a ocupação da criança num tempo livre, é importante salientar que “A maior importância da brincadeira é o prazer imediato que a criança retira dela e que se prolonga sob a forma de alegria de viver” (Bettelheim, 1989, p. 296). Assim, é parte do papel do educador de infância proporcionar o equilíbrio adequado no que diz respeito à importância do brincar para a criança enquanto promotor de competências garantindo a participação, o poder de escolha e a sua autonomia “ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 11). No que diz respeito à organização do grupo existe uma variedade e diversidade de momentos de organização, desde pequenos grupos, ao espaço individual, grande grupo, entre outras possibilidades. Esta diversidade pressupõe uma interação com diferentes identidades e culturas “que promova explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens e facilite o uso dos sentidos inteligentes e inteligências sensíveis” demonstrando a previsibilidade, mas também flexibilidade proposta pelo modelo pedagógico (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

#### 2.4.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa de sala onde se realizou a PPS II é composta pela educadora e duas assistentes operacionais sendo que uma encontra-se na sala a tempo integral e a outra assistente apoia várias salas no decorrer do dia (Projeto curricular de grupo, 2024). O acompanhamento do grupo de crianças é realizado em simultâneo pelos dois ou três adultos que se encontram em sala, sendo fundamental a comunicação e articulação entre eles, uma vez que “A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo

educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), como forma de potenciar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

É através da relação diária com a equipa educativa, a partir das reuniões de equipa realizadas semanalmente e conversas informais com a educadora que se torna possível trabalhar de forma colaborativa e planificar e definir os diversos momentos pedagógicos (planear, agir e avaliar). A frequência dos momentos de partilha e conversa informal permite analisar e avaliar progressos, sucessos e insucessos assim como possíveis aspetos a melhorar de que é exemplificativa a seguinte nota de campo: “Num momento de partilha entre mim, a educadora e a professora de intervenção precoce que está a acompanhar o G em sala, salientou-se a importância de “eu”, enquanto novo elemento da sala, estar a par das estratégias utilizadas e a equipa encontrar-se alinhada num propósito.” (Nota de campo n.º 5). O contacto constante com a equipa educativa permite a troca de ideias, pensamentos, reflexões e possíveis questões que se levantam e que acabam por enriquecer a prática profissional de todos os adultos intervenientes, uma vez que “A participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.16).

#### 2.4.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala é constituído por um total de 24 crianças, sendo que 13 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 anos e 8 meses e os 3 anos e 8 meses (Anexo B). Estando perante uma sala de 2 e 3 anos, é importante referir que 16 das 24 crianças já frequentavam o contexto socioeducativo (creche) no ano letivo anterior encontrando-se adaptadas aos pares, aos adultos e ao espaço (Projeto curricular de grupo, 2024). A integração das oito crianças decorreu de forma progressiva e acolhedora até a criança se sentir confortável e com vontade de explorar autonomamente o espaço, os materiais e estabelecer interação com os pares.

De modo geral, o grupo é composto por crianças autónomas que gostam de participar e colaborar nas diferentes tarefas diárias, tomando em consideração que “é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências

próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência.” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 247). A auxiliar de ação educativa na entrevista realizada faz referência às aptidões das crianças realçando a sua autonomia e desejo pelo envolvimento e participação em determinadas tarefas/atividades. De forma geral, demonstram um interesse significativo pelas histórias e, também por canções, como se evidencia na seguinte nota de campo: “A primeira interação que tive com o grande grupo foi através da música do Senhor caracol na roda após a sesta. As crianças permaneceram atentas e curiosas, e, no dia seguinte pediram para cantar novamente” (Nota de campo n.º 1). O grupo é comunicativo, apesar de, por vezes, não ouvirem nem prestarem atenção ao outro recorrendo à constante interrupção do discurso. Todavia, observa-se que estão predispostas a aprender, sendo visível através da vontade que demonstram em se expressarem. A seguinte nota de campo é exemplificativa desta situação:

A criança M. levou para a sala um brinquedo de casa (sereia) e quer partilhar uma informação com os amigos, especificamente o porquê de o ter trazido para a escola. A educadora C. dá espaço para a partilha, pedindo que explique o que trouxe hoje (Nota de campo, n.º 2).

A atenção e o cuidado para com o Outro colocam em evidência as competências sociais e emocionais que o grupo apresenta. A partir da análise da entrevista realizada à educadora cooperante é possível verificar a heterogeneidade do grupo tanto em termos de desenvolvimento socioemocional, uma vez que apresentam diferentes competências entre si, como ao nível do desenvolvimento físico (estatura). Considerando as duas características mais relevantes do grupo não é possível estabelecer uma relação entre ambas, uma vez que são independentes. A educadora cooperante exemplifica esta situação durante a entrevista ao afirmar que “*as crianças mais altas (porque em termos biológicos os pais são altos, elas também são altas) não faz com que elas tenham a questão das competências socioemocionais mais desenvolvidas*” (Anexo G).

Ao nível da interação entre pares, ocorrem algumas disputas, situações de conflito e comportamentos desafiantes que surgem pela interação entre determinados pares. É frequente estas situações, necessitarem da intervenção do adulto, devido à tendência que as crianças têm para recorrer a estratégias socialmente menos adequadas (Projeto Curricular de Grupo, 2024). Por vezes, nos momentos de gestão de conflitos e/ou num

momento em que existe uma tendência a desrespeitar um pedido/ordem do adulto a persistência é uma das respostas mais comuns por parte das crianças, “sendo necessário criar espaços e tempos para que se sintam apoiados e mais capacitados de se autorregular” (Projeto Curricular de Grupo, 2024). Assim, é necessário e reconhecido pela equipa educativa a importância de se “continuar a investir em momentos onde o aprender a reconhecer, nomear e lidar com as emoções, saber esperar pela sua vez, treinar a frustração, experimentar a empatia e o partilhar, entre outras competências essenciais” (Projeto Curricular de Grupo, 2024).

É de salientar que existem situações específicas ao nível do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, que levam a equipa de sala a adaptar-se diariamente e a redobrar a sua atenção. O grupo é composto por três crianças com dificuldades ao nível da comunicação oral: duas delas encontram-se a ser acompanhadas por uma terapeuta da fala; uma criança tem perturbação do espectro do autismo, está a ser acompanhada por uma professora de intervenção precoce. Para além das três crianças que estão a ser acompanhadas pelos profissionais, são evidentes outras situações de dificuldades ao nível da linguagem (Projeto curricular de grupo, 2024).

O grupo de modo geral demonstra necessidade em estar ocupado a realizar alguma proposta, atividade ou tarefa, o que demonstra o seu interesse e necessidade por explorar e descobrir mais e mais. Este é um fator preponderante que pode levar a um aumento do tempo útil de concentração do grupo. Acima de tudo, é um grupo curioso, criativo, dinâmico e amável.

#### 2.4.5. Caracterização das famílias

As famílias enquanto parceiras ativas devem envolver-se no percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança e, serem desafiadas a “trabalharem em colaboração com os professores e sob a sua orientação na produção e disseminação de saberes significativos que assegurem experiências de aprendizagem mais ricas” (Lima, 2002, p. 149), de que a seguinte nota de campo é exemplificativa:

No âmbito da partilha e desafio que realizei em conjunto com a educadora cooperante (reorganizar a área do faz de conta) várias famílias partilharam itens que enriqueceram a área. Todos os itens foram partilhados no momento de roda

em grande grupo para que também cada criança pudesse identificar o lugar onde iam ser colocados (Nota de campo n.º 32).

Deste modo, apesar de desempenharem papéis distintos em contextos diferentes, existem valores e princípios comuns e, é com base nesse pressuposto que a relação escola-família se deve basear. A oportunidade de a criança poder partilhar informações que sejam do seu interesse com a escola e a família, torna o processo natural onde a própria criança identifica ambos os contextos como lugares onde é possível comunicar e expressar interesses, conquistas, obstáculos e dificuldades (Silva et al., 2016).

A partilha e a comunicação são a base de construção de relações colaborativas. A criança enquanto elo entre a escola e a família, é também um agente ativo que constrói o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem através da comunicação que estabelece com o outro e com o meio que o envolve. A ação da criança que tem por base os valores, as ideias, os gostos e as suas preferências, sendo influenciada por um conjunto de fatores, nomeadamente o contexto familiar, social e económico à qual a mesma se adapta de acordo com as diferentes exigências.

A maioria das famílias são biparentais, sendo que as outras situações estão relacionadas com a guarda partilhada ou famílias monoparentais. No que diz respeito ao agregado familiar a maior parte das crianças tem um ou mais irmãos (17 crianças), e a minoria são filhos únicos. Algumas crianças pertencentes ao grupo têm contacto frequente com outros elementos da família, tais como os avós e os tios.

Desta forma, a família e a escola oferecem perspetivas diferentes que enriquecem a formação pessoal e social da criança, tomando em consideração que deve ser atribuído o mesmo grau de importância resultando numa relação de complementaridade. Assim é necessário compreender que “Aceitar a noção de uma especialização compartilhada cria uma relação entre pais e educadores baseada no respeito mútuo” (Webster-Stratton, 2017, p. 27). Esta relação, no presente contexto socioeducativo em que estou inserida, é estabelecida de diversas formas recorrendo-se, por exemplo a estratégias de devolução da informação, nomeadamente: a documentação pedagógica enquanto instrumento de avaliação, mas também de reflexão; projeções e reflexões semanais; o recurso digital *Educabiz* que permite o contacto direto com as famílias através de informações, fotografias/vídeos, portfólio, entre outros; a interação pessoal e presencial pela manhã

com o acolhimento das crianças que permite uma proximidade entre a educadora e a família que também revela a confiança necessária para a criança sentir bem-estar e segurança junto do grupo, dos adultos que a acompanham e da escola (Projeto curricular de grupo, 2024).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções para a ação

A intencionalidade educativa define a prática profissional do educador de infância, uma vez que consiste na forma como o agente educativo percebe a aprendizagem da criança e reflete sobre a importância de potencializar as suas competências e capacidades através de ações intencionalmente pensadas para atingir um determinado objetivo - desenvolvimento integral da criança. Desta forma, o facto de o educador definir uma intenção “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p. 13). A reflexão deve ser uma prática constante como forma de avaliar a adequabilidade das intenções aos interesses e necessidades do grupo, das famílias e da equipa educativa. Como tal, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), que surgem como o quadro de referência que permite guiar a prática educativa do educador de infância apresento, de seguida, as minhas intenções pedagógicas de acordo com as caracterizações dos contextos apresentadas anteriormente.

A integração num contexto socioeducativo exige um processo de adaptação ao grupo de crianças, às famílias, às equipas educativas, entre outros. Desta forma, existem intenções transversais às várias situações/contextos, nomeadamente: estabelecer interações e relações, fortalecer laços, promover e priorizar o respeito e fomentar a partilha entre os adultos e as crianças.

#### 3.1.1. Intenções educativas para com a equipa educativa

A construção de uma **relação colaborativa**, de partilha, confiança e respeito para com a equipa educativa é essencial para garantir a qualidade do ambiente educativo no que diz respeito às relações entre os diferentes intervenientes (Silva et al., 2016). Sendo assim, realço como principal intenção priorizar uma **comunicação ativa e eficaz**, a qual é realizada com a equipa educativa de sala e em que “Essa comunicação respeita princípios éticos e deontológicos que deverão orientar a sua prática tendo em conta o superior interesse da criança” (Silva et al., 2016, p. 20).

É através da relação diária com a equipa educativa, a partir das conversas informais com a educadora e auxiliar cooperante que se tornará possível trabalhar de forma colaborativa e planificar e definir os vários momentos pedagógicos (planear, agir

e avaliar). Os momentos de partilha permitem estabelecer comparações e analisar progressos a longo prazo (sucessos e insucessos) assim como possíveis aspetos a melhorar, desta forma “a partilha, o debate e reflexão (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p. 19). O contacto constante com a equipa educativa permitirá ainda a **troca de ideias, pensamentos, reflexões** e possíveis questões que se levantam, as quais acabam por enriquecer a prática profissional de todos os adultos intervenientes. Esta situação é possível através de uma “articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011, p. 2), podendo levar a uma apropriação futura das dinâmicas criadas.

### 3.1.2. Intenções educativas para com as crianças

Para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança é primordial e prioritário **estabelecer uma relação afetiva** que lhe permita sentir conforto, confiança e segurança necessárias, transmitidas pelo adulto de referência. O estabelecimento desta relação permite à criança vivenciar e explorar um ambiente acolhedor e rico em experiências, uma vez que, como diz Portugal (2008) “As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” ( p. 34).

Tendo por base os princípios educativos<sup>1</sup> enumerados por Gabriela Portugal (2000) apresento as principais intenções:

---

<sup>1</sup> Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças; Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas; Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”; Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; Modelar os comportamentos que se pretende ensinar; Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; Construir segurança ensinando a confiança; Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais (Portugal, 2000).

- **Promover a participação e o envolvimento** do grupo nas escolhas e processos que lhes dizem respeito como uma “primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et al., 2016, p. 39)
- **Investir tempo e energia** em momentos de brincadeira e exploração onde a criança pode expressar-se livremente;
- **Respeitar o grupo e cada criança** individualmente, tendo em conta os seus interesses, necessidades e perspectivas tomando em consideração a sua importância naquele meio para o seu desenvolvimento pessoal enquanto ser individual, mas também para o desenvolvimento da criança que se encontra inserida num grupo e num contexto enquanto ser relacional;
- **Reconhecer e ajudar a lidar com os seus sentimentos e emoções** uma vez que “as emoções fazem parte da vida, cumprem importantes funções, ajudando-nos a colorir as nossas vivências e a dar significado às experiências que vamos tendo ao longo da vida” (Marques, 2019, p. 94 );
- **Incentivar a resolução de problemas** a partir do diálogo e das interações que estabelecem diariamente, pois “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 39);
- **Promover a autonomia e a independência** para realizar as diferentes tarefas diárias, mas também, a capacidade para decidir, escolher e “compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33). Para tal, procuro ser um modelo “responsivo, apoiante (...) que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas.” (Dias & Correia, 2012, p. 4).

### 3.1.3. Intenções educativas para com as famílias

O envolvimento da família na escola tem um impacto significativo no percurso de aprendizagem da criança, uma vez que, a interação entre os vários contextos com os quais a criança estabelece contacto influenciam o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Portugal (2008) “aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve.” (p. 39). É através da **comunicação** e do diálogo que se torna possível compreender as similitudes entre os dois contextos, sendo que “O que difere de cultura para cultura é o conteúdo da experiência enquanto impregnado de valores, capacidades, símbolos, artefactos” (Portugal, 2008, p. 40). Deste modo, apesar de desempenharem papéis diferentes em contextos distintos, existem valores e princípios comuns e, é com base nesse pressuposto que a relação escola-família se deve basear e conjugar, ao **criar ligações com a família** que permitem ao educador compreender o contexto familiar da criança e, adequar de acordo com os seus interesses e necessidades a participação no trabalho que é desenvolvido na escola. O **reconhecimento da importância da sua participação** é, igualmente, uma base para que as famílias se sintam apreciadas e integradas. Neste sentido, a sua participação poderá constituir um muito bom instrumento para o diálogo intercultural e a inclusão de todas as diferenças em presença (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, a principal intenção passa por promover oportunidades em que a criança possa partilhar informações que sejam do seu interesse com a escola e a família, tornando-se um processo natural onde a própria criança identifica a escola como um lugar onde é possível comunicar e expressar interesses, conquistas, obstáculos e dificuldades. As famílias enquanto participantes ativas são **desafiadas a cooperar, participar e contribuir** nos diferentes momentos de aprendizagem da criança que torna esta relação significativa (Lima, 2002). Para tal, é possível recorrer, por exemplo, a estratégias de devolução da informação: a **documentação pedagógica** para as crianças, para os adultos e famílias permite envolver os diversos intervenientes “colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).

### 3.2. Avaliação da ação

Com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica foi fundamental refletir no decorrer do próprio processo educativo sobre a ação educativa, para identificar e reconhecer possíveis aspetos a melhorar e, alterações a realizar bem como os pontos positivos, como forma de promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito ao processo de intervenção as primeiras semanas de iniciação à Prática Profissional Supervisionada II (PPS) foram desafiantes, devido à complexidade e importância do trabalho a realizar que exigiu enquanto aluna estagiária a apropriação e adaptação a um novo contexto educativo que, por sua vez, apresenta diferentes práticas pedagógicas, regras de funcionamento geral, um novo grupo de sala, equipa educativa, entre vários outros aspetos. Este é um processo de adaptação que tanto os alunos estagiários, da formação inicial de professores, como também o próprio contexto educativo, que nos recebe e se adapta, vivencia em simultâneo, com o propósito central de desenvolver um trabalho colaborativo:

A ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a estagiária interage (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 99).

Contudo, tendo por base as intenções educativas delineadas para com a equipa educativa, de acordo com a minha perspectiva, esta fase inicial apesar de ser marcada por muitas descobertas, mas também algumas dúvidas, inseguranças e questões, a confiança e segurança necessárias tanto da educadora cooperante, como das assistentes operacionais de sala contribuiu, de alguma forma, para simplificar o processo de integração no contexto. A seguinte nota de campo é exemplificativa de um momento de adaptação ao trabalho colaborativo realizado em sala, onde procurei recorrer à **comunicação** como forma de organização entre os vários intervenientes no contexto, para que o trabalho desenvolvido pelos profissionais seja complementar, através de uma **relação colaborativa** entre estes:

Num momento de partilha entre mim, a educadora e a professora de IP que está a acompanhar o G em sala, salientou-se a importância de “eu” enquanto novo elemento da sala estar a par das estratégias utilizadas e a equipa encontrar-se alinhada num propósito (Nota de campo n.º 5).

No exemplo referido acima é visível que a **troca de ideias, pensamentos e reflexões** promove “A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), como forma de potenciar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Através da relação diária com a equipa educativa, tornou-se possível trabalhar de forma colaborativa e, planificar e definir os momentos pedagógicos (planear, agir e avaliar). A frequência dos momentos de partilha e conversa informal permitiu-me analisar e avaliar progressos, sucessos e insucessos, assim como possíveis aspetos a melhorar. O contacto constante com a equipa educativa enriqueceu a prática profissional de todos os adultos intervenientes, uma vez que “A participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 16). Foram diversos os momentos de reflexão para a compreensão de várias perspetivas sobre as atitudes e comportamentos das crianças ou abordagens relativamente a eventuais soluções e alterações a realizar no ambiente educativo. Para tal, os diálogos com a educadora cooperante e a auxiliar foram fundamentais, apesar de alguns terem sido apenas direcionados a crianças em específico, uma vez que pretendíamos compreender as ações isoladas de determinada criança, por exemplo. Outras conversas informais tiveram como tópico principal o grande grupo especificamente ao nível das relações interpessoais que estabelecem uns com os outros. Deste modo foram alcançadas as intenções educativas com a equipa educativa.

Durante o decorrer do período de PPS II, também procurei definir as intenções para com o grupo de crianças. Contribuí para que, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças fosse enriquecedor e, para tal, alcancei as intenções definidas uma vez que **estabeleci uma relação afetiva** que, permitiu ao grupo sentir a confiança

necessária para explorar e aprender em conjunto comigo, num ambiente acolhedor e rico em oportunidades. Esta relação com as crianças permitiu-me **promover a sua autonomia** e independência, ao **investir tempo e energia** priorizando o **respeito** para com os seus interesses e necessidades. Tal como a seguinte nota de campo exemplifica:

Quando acorda reparo que está um pouco aflita e inquieta, aproximo-me e diz-me que estava com medo e sonhou aquele sonho. Tento perceber melhor e a Aa. explica que foi uma planta que viu na televisão com o irmão. Pergunto se está mais tranquila, damos um abraço e vai calçar os sapatos (Nota de campo n.º 44).

A realização de várias propostas educativas tais como o trabalho-projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, levou-me a alcançar as intenções delineadas – **promover a participação e o envolvimento e incentivar a resolução de problemas**, tal como a seguinte nota de campo exemplifica:

Com recurso a canetas, folhas e papel cenário tivemos oportunidade de organizar várias ideias. Atrás de cada papel escrevi um número (1, 2 ou 3) para que o grupo de crianças pudesse dividir e separar de acordo com as 3 questões: “O que é que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?” (Nota de campo n.º 29)

Uma vez que os dados a organizar consistiam em tiras de papel com frases escritas, foi necessário recorrer a uma estratégia que permitisse ao grupo de crianças, associar e corresponder uma das questões às diferentes respostas. É de salientar a “riqueza” de desenvolver um trabalho projeto que surge do interesse das crianças, dado a forma como permite e contribui para uma participação ativa em conjunto com a aquisição de variados conhecimentos e aprendizagens.

Relativamente às intenções educativas para com as famílias, recorri a diferentes estratégias de forma a **construir uma relação** mais próxima e pautada por interações positivas. A seguinte nota de campo é exemplificativa desta situação:

No âmbito da partilha e desafio que realizei em conjunto com a educadora cooperante (reorganizar a área do faz de conta) várias famílias partilharam itens que enriqueceram a área. Todos os itens foram partilhados no

momento de roda em grande grupo para que também cada criança pudesse identificar o lugar onde iam ser colocados (Nota de campo n.º 32).

As famílias também demonstraram estar envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como por exemplo, quando proporcionei momentos e oportunidades de **partilha de experiências** em simultâneo com as crianças e as famílias na escola, tal como exemplifica a seguinte nota de campo: “Pela manhã, temos recebido várias respostas ao desafio feito às famílias - Projeto dos ovos: partilhar uma ideia, um facto, um desenho ou uma curiosidade.” (Nota de campo n.º 41). Especificamente o contacto estabelecido com a família da criança sobre a qual elaborei em conjunto o portfólio individual foi gratificante na medida em que procuraram demonstrar a sua satisfação, agrado e reconhecimento pelo cuidado e apreço durante o processo de construção e na entrega do produto final. O portfólio individual do desenvolvimento e aprendizagem da criança contempla a identificação, descrição e análise dos comportamentos e atitudes iniciados pela criança, de interação com materiais, interação com outras crianças e interação com o(s) adulto(s). Procurei ter por base as indicações estruturais dadas pela educadora cooperante e pela organização socioeducativa para a elaboração do portfólio, mas também atribuir um significado pessoal através da integração de ficheiro vídeo e/ou áudio assim como também intervenções da criança durante a sua jornada de aprendizagem. A elaboração deste portfólio permitiu-me: ter um olhar mais atento sobre as várias áreas de conteúdo atribuindo a cada uma o mesmo nível de importância e, acompanhar e registar evidências do processo de desenvolvimento da criança.

Por fim, foi através dos registos escritos, nomeadamente as notas de campo, as reflexões e projeções semanais que construí no decorrer da PPS II, enquanto partes constituintes do portfólio individual que me permitiram refletir diariamente sobre o meu percurso, o das crianças, famílias e da equipa educativa. O processo de construção destes elementos de avaliação da ação levou-me a procurar estar cada vez mais atenta às necessidades do grupo para que através da reflexão contínua eu pudesse corresponder de forma apropriada e ajustada às mesmas. Podemos tomar como exemplo, uma situação de conflito entre duas crianças que me levou a refletir sobre a minha postura interventiva e o modo de atuar perante o conflito. Para refletir coloquei algumas questões a mim própria:

“Terei agido da melhor forma?”, “Esta situação terá impacto nas futuras formas de reação das crianças perante situações semelhantes?”, “Que outra estratégia poderia ter usado?” (Nota de campo n.º 38).

Dado este percurso reconheço algumas fragilidades e aspetos a melhorar, como por exemplo a articulação e comunicação entre os diferentes adultos intervenientes de sala e a articulação e comunicação com as famílias. A identificação e reconhecimento dos aspetos mencionados anteriormente contribuíram de forma direta para a procura por estratégias e recursos que me levam a aperfeiçoar a prática pedagógica e construir de forma contínua a minha identidade pessoal e profissional.

Em suma, considero que as intenções educativas delineadas para as crianças, as famílias e equipa educativa foram alcançadas tendo por base os registos escritos que permitem verificar esta afirmação assim como o *feedback* dado pela educadora cooperante, a assistente operacional e as famílias.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo encontra-se identificada, em primeiro lugar, a problemática da investigação que recorrendo à fundamentação teórica procuro demonstrar a relação existente entre a problemática selecionada e o contexto socioeducativo. Em segundo lugar, exponho a revisão da literatura sobre a problemática, seguida de um roteiro metodológico e ético que apresenta os procedimentos considerados para a investigação. Por último, surge a apresentação e discussão dos dados obtidos.

#### **4.1. Identificação da problemática**

A identificação da problemática a investigar teve por base as observações e reflexões realizadas no decorrer da PPS II, mas também a caracterização do contexto educativo, especificamente do grupo de crianças em idade pré-escolar com o qual tive oportunidade de partilhar vivências.

A organização socioeducativa, de acordo com os valores e princípios que apresenta atribui uma importância significativa à Educação da Interioridade que surge da “necessidade e urgência de parar” (Pereira & Santos, 2021, p. 11) sentida pela comunidade educativa. A sociedade atual encontra-se diariamente confrontada com múltiplos desafios que exigem uma capacidade de resposta cada vez mais específica e imediata. Esta “aceleração do tempo, o excesso tecnológico, a falta de valores, a virtualidade, os novos mitos, condicionam, no limite, a nossa saúde” (Pereira & Santos, 2021, p. 11), acarretando consequências a nível físico e/ou psicológico. Para colmatar esta exigência, surge a proposta educativa - Educação da Interioridade - que tem como principal objetivo focar na importância do bem-estar da criança através da reflexão e autoconhecimento permitindo-lhe “mergulhar no “espaço interior”, com tempo para pensar e refletir, processando o que chega do mundo exterior, identificando emoções e sentimentos.” (Pereira & Santos, 2021, p. 11). O respeito, a consideração por nós próprios e pelo Outro, e a autonomia são ferramentas essenciais a cada indivíduo para a participação democrática na sociedade. Numa perspetiva pessoal, esta ideia remete para os quatro pilares da educação para o século XXI apresentados por Delors et al. (2010):

- (i) Aprender a conhecer - para compreender o mundo e a sociedade em que estamos inseridos a procura, a descoberta e a curiosidade permitem adquirir conhecimentos de cultura geral;

- (ii) Aprender a fazer - através do desenvolvimento de habilidades que capacitem o indivíduo é possível agir e lidar com diversas situações podendo ser necessário colaborar com o Outro;
- (iii) Aprender a viver juntos - fomentando a interajuda e “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências (...) no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p. 102);
- (iv) Aprender a ser - fundamental para desenvolver a personalidade e o caráter do indivíduo com o principal intuito de potenciar a sua autonomia.

A perspetiva do contexto educativo no âmbito do desenvolvimento individual, com um olhar específico sobre a importância de refletir acerca do meio que me rodeia, encontra-se de certa forma relacionada com a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, explanada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Apresentam-se conjugados os quatro pilares mencionados anteriormente. Esta relação surge a partir de alguns princípios comuns, uma vez que esta área é referente à:

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p. 33).

Deste modo, apresento a problemática definida: O desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade. Para além da importância atribuída pelo contexto educativo ao desenvolvimento pessoal de cada criança, presenciei junto do grupo de crianças da sala várias situações que as levavam a recorrer às competências socioemocionais, tal como a seguinte nota de campo exemplifica:

Após o momento de sesta, as crianças organizam-se nas mesas para realizar alguns jogos enquanto a sala é reorganizada (camas e lençóis). A Ca. está no chão a fazer um puzzle e simula que está a chorar. Pergunto o que se passa e a Ca. responde “Podes pedir à Me. para vir brincar comigo?”; “Eu posso, mas tu também consegues! Podes chamar a Me. e perguntar: Queres fazer este puzzle comigo?”. A Ca. faz a questão, a Me. vai ter com ela e começam a fazer o puzzle (Nota de campo n.º 12).

A variedade de formas de lidar que cada criança apresentava perante situações similares também foi um fator impulsionador da definição da problemática.

Em suma, numa perspetiva pessoal ao atribuir importância à área de formação pessoal e social, considero que, por vezes, se pode correr o risco de colocar outras áreas de conteúdo como prioritárias, numa perspetiva de aquisição de conhecimentos concretos, “mais” pertinentes ou “mais” relevantes em detrimento de uma área que é transversal e “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33). Apesar da área de formação pessoal e social estar associada à riqueza da interação social nos diferentes contextos e não a algo que é possível ensinar, como por exemplo os valores, que “se vivem e aprendem na ação conjunta” (Silva et al., 2016, p. 33), também será cada vez mais importante, no mundo que é volátil e complexo, comunicar, dialogar e exteriorizar emoções, sentimentos, dificuldades e diferentes perspetivas para que o Outro compreenda e respeite. Deste modo, ao olhar para a escola como uma base segura fará sentido que num contexto mundial cada vez mais desafiante, esta seja um lugar que permita a liberdade de pensamento, reflexão e introspeção.

## **4.2. Revisão de literatura**

A presente revisão de literatura inicia-se com uma introdução relativa à importância da promoção da saúde mental nos contextos educativos seguida do desenvolvimento de três tópicos principais: (i) Competências socioemocionais na Infância; (ii) Relações interpessoais enquanto competência-chave que interliga e relaciona as várias competências socioemocionais; (iii) Papel do educador de infância na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais.

### **4.2.1. Saúde Mental em contexto educativo**

*“there is no health without mental health”*

(World Health Organization, 2025)

A escola enquanto contexto socioeducativo para crianças e jovens não deverá ser considerada como um espaço “unicamente de aquisições académicas”, mas também enquanto ambiente propício “ao desenvolvimento das capacidades pessoais e

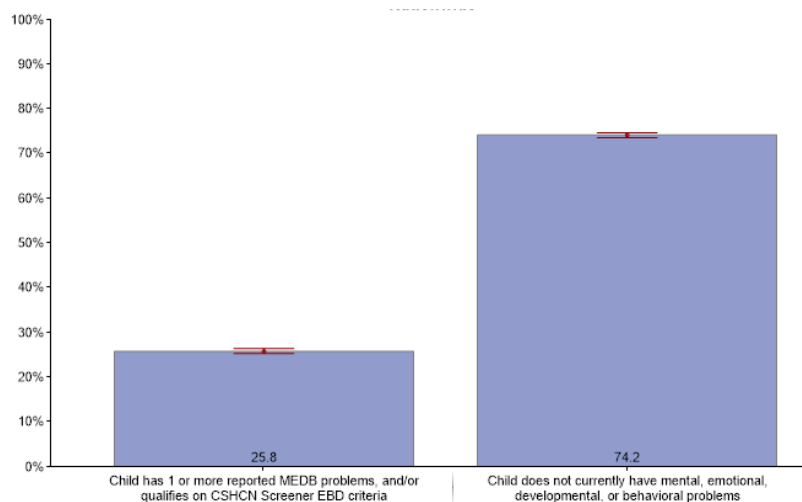
socioemocionais, imprescindíveis para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos.” (Jesus et al., 2024, p. 62). As competências acadêmicas desenvolvidas em contexto escolar são interdependentes e indissociáveis das competências socioemocionais, uma vez que consistem num

conjunto de conhecimentos, atitudes e competências, relativas aos processos intrapessoais e interpessoais associados ao comportamento pró-social, incluindo a capacidade de resolução de problemas, competências de tomada de decisão, gestão do stress, autorregulação, autoconfiança, competências de comunicação e cooperação. (Huser et al., 2011, citado por Casado, 2019, p. 10)

A promoção da saúde mental é um aspeto inerente ao bem-estar do indivíduo considerando que, segundo a Direção-Geral de Saúde (2016), o principal objetivo é que cada indivíduo adquira as capacidades e competências que lhe permitam recorrer ao “seu próprio potencial intelectual e emocional para lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera, e ser capaz de dar um contributo para a sua comunidade” (p. 19). Tendo por base a situação atual das dificuldades comportamentais e socioemocionais das crianças, apresentada no estudo elaborado por Barros et al. (2024), “80% dos participantes revelaram concordar (i.e., responderam moderadamente a extremamente) que as crianças em idade pré-escolar têm grande dificuldade em gerir e expressar as suas emoções, e 64% que as crianças experienciam grande dificuldade nas interações sociais” (p. 9). Dada a dimensão da importância da escola, na medida em que as interações estabelecidas e os fenómenos sociais vivenciados neste contexto têm impacto na saúde das crianças, jovens e adultos, a promoção e educação para a saúde realizada a partir de “um programa de saúde escolar eficaz pode ser um dos investimentos com uma melhor relação custo-benefício que uma nação pode fazer para simultaneamente melhorar a educação e a saúde” (Coelho et al., 2016, p. 61). É necessária e evidente a intervenção no contexto escolar tendo em consideração o seguinte panorama (Figura 1):

## Figura 1

*Children with mental, emotional, developmental or behavioral problems*



*Nota.* Retirado de Data Resource Center for Child & Adolescent Health (2022, p. 1).

Considerando os dados apresentados pelo *National Survey of Children's Health* relativos a 2022/2023, verifica-se, conforme apresentado na figura, que uma percentagem importante de 25,8% de crianças apresentam um ou mais problemas de saúde mental, emocional, comportamental ou de desenvolvimento ou que correspondem a critérios que identificam situações de risco com possíveis repercussões no seu bem-estar.

Assim, considerando de acordo com Júnior et al. (2020) que as principais adversidades que têm mais impacto na saúde mental em idade escolar “são os transtornos de conduta, emocionais de atenção e hiperatividade” (p. 201), torna-se evidente a importância da saúde em contexto escolar e, especificamente na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais.

### 4.2.2. Competências socioemocionais na Infância

*Todas as nossas experiências envolvem emoções e todas as nossas emoções decorrerão das nossas experiências.*

(Pinto et al., 2014, p. 387)

As competências socioemocionais consistem na relação intrínseca existente entre a competência social e a competência emocional. A competência social do indivíduo está relacionada com o tipo de comportamento interpessoal que estabelece com o Outro e, com o investimento na manutenção de relações que denotam proximidade e intimidade. A competência emocional decorre da aquisição de capacidades e aptidões referentes à compreensão, expressão e regulação emocional (Denham, 2007), que vão ser mencionadas e analisadas posteriormente. O conjunto destas competências ganha “relevância se as enquadrarmos num entendimento dinâmico e conflitual do desenvolvimento e da relação.” (Direção Geral da Saúde, 2016, p. 18).

A relação significativa existente entre estas competências e a promoção do desenvolvimento de capacidades e aptidões associadas a estas permitirá a construção de relacionamentos interpessoais caracterizados, por Jesus et al. (2024), como adequados e satisfatórios. Esta inter-relação é perceptível a partir dos cinco grandes domínios das competências socioemocionais contemplados no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar, elaborados de acordo com o modelo SEL:

- (i) **Autoconhecimento:** capacidade de reconhecer quem sou através das emoções, sentimentos e pensamentos e, avaliar as próprias capacidades e fragilidades;
- (ii) **Autogestão:** capacidade de regular, reconhecer e expressar emoções, pensamentos e comportamentos de forma socialmente adequada, envolvendo a capacidade de adaptação a várias circunstâncias;
- (iii) **Consciência social:** capacidade de reconhecer as diferenças sociais, económicas, religiosas, artísticas e políticas através do respeito e da empatia para com o Outro;
- (iv) **Relação interpessoal:** capacidade de estabelecer relações com pessoas individuais e/ou grupos tendo por base a comunicação, cooperação, cuidado e independência.
- (v) **Tomada de decisão responsável:** capacidade de assumir as suas próprias escolhas (construtivas e positivas) sobre o “comportamento pessoal e

interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.” (p. 22).

O desenvolvimento destas competências encontra-se influenciado pelas diferenças individuais de cada indivíduo que o definem e caracteriza. De acordo com Santos (2021), a emoção enquanto “um estado de espírito provisório, acompanhado por um comportamento físico, que se revela devido a uma resposta biológica face a uma determinada situação” (p. 50), é subjetiva uma vez que esta resposta/reação varia de indivíduo para indivíduo, mas é comum o facto de ser “impraticável separar a emoção da razão.” (p. 50). Podemos considerar como exemplos os seguintes fatores: idade; desenvolvimento da linguagem; estilos parentais; nível socioeconómico; cultura, entre outros (Pons & Harris, 2005). Contudo, é necessário salientar que

a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social. (Ferreira, 2004, p. 685).

Deste modo, apresento de seguida as três componentes do desenvolvimento socioemocional intrinsecamente relacionadas com os cinco domínios apresentados anteriormente:

- (i) **Compreensão emocional** envolve nove aspetos (Pons & Harris, 2004), nomeadamente:
  - **Recognition** - a partir dos 3 anos as crianças “começam a discriminar entre a alegria e raiva, entre a raiva e a tristeza para a dimensão de desprazer e, posteriormente, nomeiam a emoção de tristeza, que inclui o medo, e a raiva, que inclui o nojo” (Coelho et al., 2018, p. 89);

- **External Cause** - A partir dos 4½, 5 anos começam por conseguir dissociar emoções consideradas semelhantes como a surpresa, o medo e o nojo e, conferir explicações ou razões para determinada emoção (Coelho et al., 2018);
- **Desire** - a partir dos 3 aos 5 anos a criança adquire a capacidade de reconhecer que as respostas emocionais de cada pessoa estão relacionadas com as suas expectativas e desejos;
- **Belief** - entre os 4 e os 6 anos a criança começa a reconhecer que as crenças de um indivíduo, quer sejam verdadeiras ou falsas vão determinar a sua resposta emocional;
- **Reminder** - Por volta dos 5 anos vão conseguindo de forma progressiva conceber a influência de experiências anteriores nas vivências emocionais atuais, o que demonstra o resultado do processo de desenvolvimento socioemocional (Coelho et al., 2018);
- **Regulation** – através de diversas estratégias a criança regula as suas emoções. À medida que se vai desenvolvendo deixa de recorrer a estratégias comportamentais para recorrer a estratégias psicológicas;
- **Hiding** – entre os 4 e os 6 anos a criança compreende a diferença e eventual discrepância entre a emoção exteriorizada e a emoção sentida;
- **Mixed** – com aproximadamente 8 anos compreende que uma pessoa numa determinada situação pode ser confrontada em simultâneo com diferentes emoções;
- **Morality** – a partir dos 8 anos reconhecem e estabelecem a associação entre as atitudes moralmente repreensíveis que levam a sentimentos negativos e as ações moralmente reconhecidas a sentimentos positivos.

Existe uma relação causal na organização dos nove aspetos mencionados anteriormente, na medida em que podem estar subdivididos em três períodos do desenvolvimento da criança (Pons & Harris, 2004), assim: “*understanding key external aspects of emotion [...] is a prerequisite for understanding more psychological aspects of emotions [...]. In turn, understanding these internal aspects is a prerequisite for understanding the impact of reflection and rumination on emotions*” (p. 147).

- (ii) **Expressão emocional:** A expressão emocional, em crianças com 3 anos de idade está consideravelmente relacionada com as expressões faciais, vocais, posturais e comportamentais, mas também ao nível do desenvolvimento da linguagem (Denham, 2007). A expressão das emoções encontra-se dependente da adequação ao contexto/ambiente e ao indivíduo com a qual se pretende transmitir uma determinada mensagem, o que determina a forma como a mesma é intercetada e recebida (Denham, 2007). As birras enquanto forma de expressão emocional “são uma manifestação que caracteriza um desenvolvimento psicoafetivo normal da criança” (Júnior et al., 2020, p. 204), que no decorrer do processo de aquisição de aptidões e conhecimentos a criança irá aprender a recorrer à comunicação verbal, considerado por Denham (2007), “a key developmental milestone” (p. 12). Este é um processo complexo na medida em que a criança começa por recorrer à que reconhece como a sua primeira forma de expressão emocional, seguida do reconhecimento de outras possíveis estratégias e, por fim, a compreensão de que a forma como a emoção é exteriorizada poderá não corresponder à forma como é sentida. Por conseguinte, “they are learning that overt expression of socially disapproved feelings may be controlled, while more socially appropriate emotions are expressed” (Denham, 2007, p. 12).
- (iii) **Regulação emocional:** consiste num “conjunto de processos através dos quais as emoções são redirecionadas, controladas, moduladas, inibidas ou modificadas, de forma a facilitar o funcionamento adaptativo num determinado contexto” (Cadima et al., 2016, p. 236). As respostas emocionais, de acordo com Webster-Stratton (1999), encontram-se divididas em três níveis – neurofisiológico e bioquímico (reações do sistema nervoso), comportamental (ações) e cognitivo (comunicação). Tendo em conta as diferentes respostas emocionais da criança, o afastamento da atenção face a um estímulo e o desvio físico da situação são exemplos de estratégias a que pode recorrer para regular as suas emoções (Vale, 2012).

### 4.2.3. Relações interpessoais

*É a relação que organiza e arquiteta a emoção*

(Pinto et al., 2014, p. 388)

As relações interpessoais são consideradas um dos maiores estímulos ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Pinto et al., 2014, p. 389). Para Han e Kemple (2006), numa perspectiva ecológica, é importante encararmos a comunidade em que a criança está inserida, como o contexto que possibilita a construção da identidade, o sentido de pertença e que impulsiona o estabelecimento de relações e interações, com o intuito de se alcançar o bem-estar comum.

Considerando que “Estabelecer relações constitui uma necessidade psicológica básica do ser humano, que nos impele para procurar vinculações e experienciar sentimentos de segurança, pertença e intimidade” (Pinto et al., 2014, p. 389), os vários contextos com os quais a criança contacta exercem uma influência significativa na forma como esta interage socialmente para com os seus pares. Assim, as interações interpessoais consistem em “trocas sociais entre duas (ou mais) crianças, nas quais as ações dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativo ao comportamento de outro” (Coelho, et al., 2018, p. 88). De acordo com Corsaro (1985) as interações sociais estabelecidas entre crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos consistem em tentativas de integração e criação de ligações através do brincar.

De forma geral, de acordo com Bettelheim (1989), “brincar refere-se a atividades de crianças muito novas, caracterizadas pela ausência de regras, que (...) podem ser alteradas à vontade, pelo livre exercício da imaginação, e pela ausência de qualquer objetivo a não ser a atividade em si” (p. 323). A brincadeira surge para a criança de forma natural pela sua própria iniciativa, enquanto meio através da qual consegue atribuir significados distintos às ações que realiza ou objetos que possui – brincadeira social. Considerando o ato de brincar promotor do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e colocando de parte uma ideia restrita do conceito de brincar relacionada somente com a ocupação da criança num tempo livre, é importante salientar que, segundo

Coelho et al. (2018), “as crianças que apresentam poucas interações com os seus pares e dificuldades em compreender, quer as suas emoções, quer as dos outros, poderão estar em risco de desenvolver dificuldades de ajustamento psicossocial na adolescência e na idade adulta” (p. 87). Este isolamento encontra-se relacionado com a brincadeira não-social que se subdivide em três tipos de comportamento: (i) comportamento reticente - relativo à inatividade da criança associado ao vagoio pela sala e observação dos colegas; (ii) comportamento solitário-passivo – preferência pela brincadeira autónoma e solitária na presença dos pares; (iii) comportamento solitário-ativo - caracterizado por ações repetitivas e impulsivas durante a brincadeira solitária que se encontra associado à rejeição social (Coelho et al., 2018, p. 88). De acordo com o estudo realizado por Barros et al. (2024), 64% dos participantes revelaram concordar que as crianças em idade pré-escolar “experenciam grande dificuldade nas interações sociais” (p. 9). Como salienta Vandenplas-Holper (1982), através das diferentes formas de estar perante o Outro a criança é

levada a adaptar-se às exigências do seu meio físico e sobretudo aos pedidos, às proposições, às ordens dos seus companheiros de jogo. É obrigada a ultrapassar o seu próprio ponto de vista egocêntrico para o adaptar às exigências da cooperação, a ter em conta desejos, necessidades, motivações doutrem (p. 57)

Tendo por base os estudos realizados relativamente ao desenvolvimento social das crianças, o isolamento de uma criança perante os outros que não seja recorrente não é alarmante, na medida em que a criança quando necessário tem capacidades e competências que lhe permitem interagir com o Outro quer seja através da necessidade, do desejo ou do momento apropriado (Formosinho et al., 2006). Em contrapartida, segundo Walden e Field (1990), as crianças mais expressivas são reconhecidas como potenciais parceiras para estabelecer interações durante as brincadeiras, uma vez que conseguem compreender o Outro e responder às emoções dos parceiros de forma apropriada (empatia, cooperação, altruísmo, etc.) (Pereira et al., 2017) estando de certo modo em vantagem. Dadas as diferentes formas de interação entre pares, Coelho et al. (2018) apresenta quatro perfis de criança tendo por base os seus comportamentos durante o momento de brincadeira: (i) elevado envolvimento com os pares; (ii) envolvimento

abaixo da média com os pares; (iii) envolvimento médio e baixa disrupção com os pares; (iv) baixo envolvimento e elevada disrupção com os pares. Stanton-Chapman (2015) menciona que a forma como a criança aborda o Outro tem influência na forma como é recebida pelo Outro, na medida em que “When a child enters a social interaction with another child, he or she brings with them a history of positive and negative social encounters, a preferred pattern for interactions, and temperament characteristics.” (p. 102).

Na perspectiva de Aguiar e Fialho (2017), a manifestação de um comportamento socialmente competente numa determinada tarefa social requer a integração sincrónica e harmoniosa dos processos de regulação emocional e compreensão partilhada, dos processos sociocognitivos e dos processos de ordem superior. Por exemplo, uma possível falha na codificação de informação dificultará a interpretação do comportamento do par, o que poderá levar a uma escolha inadequada e ineficaz da estratégia social; da mesma forma, a incapacidade para regular as emoções, especialmente durante conflitos, poderá alterar aspetos do processamento sociocognitivo e influenciar processos de ordem superior, levando a uma menor adequação na seleção das estratégias sociais (p. 102).

#### 4.2.4. Papel do adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais

*Emotions can “spread” via affective contagion.*

(Denham, 2007, p.26)

O educador de infância na qualidade de agente educativo desempenha um papel fundamental enquanto impulsionador do desenvolvimento e da aquisição de aprendizagens de um grupo de crianças, especificamente ao nível socioemocional. A promoção do desenvolvimento socioemocional enquanto um conjunto de processos intrapessoais e interpessoais em que se estabelece a relação entre as pessoas, os contextos e o tempo, origina eventuais obstáculos e impasses. No entender de Jesus et al. (2024)

“Uma das grandes dificuldades da instituição escolar passa por conseguir gerir pedagogicamente uma multiplicidade de referências culturais, universos cognitivos, ritmos de aprendizagem e motivações, ou seja, massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural” (p. 60).

Contudo, considerando que “relações 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” (Santos, 2021, p. 55) é primordial que a criança reconheça no adulto as competências, capacidades e habilidades que lhe permitem reagir e lidar perante variadas situações. Assim, o adulto torna-se

um modelo prosocial face à criança, apelando sobretudo à reciprocidade e às regras que foram co-construídas como um instrumento colaborativo de socioregulação e autoregulação das interações na sala como ponto de referência para refletir e dialogar e não para punir (Novo & Prada, 2015, p. 4)

Esta colaboração e interação entre adulto-criança tem como principal objetivo aumentar a autonomia e diminuir a heteronomia (necessidade da criança ter um indivíduo a regular as suas necessidades). Esta relação responsiva encontra-se dependente da sensibilidade do educador para detetar determinados momentos em que é necessário intervir (escuta, validação e desafio) (Ramos, 2021). Uma atitude responsiva do educador consiste no estabelecimento de uma relação de confiança com a criança que lhe permite ter a abertura necessária e suficiente para colaborar no processo de gestão das emoções e gestão de problemas e conflitos, sendo que “relações diádicas educador-criança mais próximas e menos conflituosas parecem associar-se a níveis mais elevados de regulação emocional e a níveis mais baixos de labilidade” (Cadima et al., 2016, p. 244). O educador consegue estabelecer esta relação se demonstrar uma conduta proativa e não reativa (Webster-Stratton, 2017). Uma conduta reativa apenas acentua as fragilidades da prática pedagógica e competências do educador de infância que tem repercussões no desenvolvimento da criança. A investigação “mostra que à medida que o número de ordens do educador aumenta (especialmente ordens críticas ou negativas), aumenta também o número de problemas de comportamento” (Webster-Stratton, 2017, p. 69).

Por conseguinte, para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, o adulto recorre a estratégias apresentadas por Thompson (1994): instrução direta; propostas para a reinterpretação da causa; aprendizagem por modelagem; discurso sobre as emoções. Também se pode recorrer, de forma mais prática

ao estabelecimento de rotinas previsíveis, a transmissão de expectativas claras às crianças, o reforço de comportamentos positivos e a prevenção de comportamentos disruptivos, [estratégias que], podem contribuir para que as crianças tenham acesso a uma diversidade de pistas sobre como comportar-se e como lidar com situações emocionalmente difíceis (Cadima et al., 2016, p. 245).

Para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, o educador também deverá conseguir identificar e distinguir as suas próprias emoções de forma a auxiliar e providenciar as ferramentas e estratégias necessárias para a criança. A importância do seu papel revela-se na medida em que “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” (Santos, 2021, p. 56). A forma como o educador se apresenta e se disponibiliza para a interação interfere na forma como as aprendizagens vão ser adquiridas - “early childhood error as occurring when early childhood educators prepare an appropriate, stimulating environment for young children but then stand back and fail to follow-up with guidance scaffolding or supportive responsive interactions with children as they play” (p. 100).

Para tal, o adulto recorre a diferentes estratégias que têm por base o diálogo e a conversa entre si e a criança e o seu principal objetivo consiste em potencializar as interações estabelecidas entre as crianças. Stanton-Chapman (2015) descreve essas estratégias da seguinte forma:

- (i) **Recasting:** propor uma reformulação de um diálogo e/ou ação de uma criança perante outra de forma a facilitar e dar continuidade à interação;
- (ii) **Repeating:** utilizada em situações que envolvem crianças com dificuldades ou algum comprometimento ao nível do desenvolvimento da linguagem recorre-se à repetição de uma palavra e/ou frase para fortalecer o diálogo. Uma vez que “Previous research has demonstrated that young

children are less likely to ask a peer to repeat an unintelligible message than adults” (p. 104), a intervenção é fundamental para que a criança não seja eventualmente excluída ou rejeitada pelos seus pares;

- (iii) **Expanding**: compensar uma falha por omissão de informação pela criança desenvolvendo a ideia ou acrescentando informação alicerçada na intenção inicial da criança;
- (iv) **Questioning**: recorrente em situações iniciais de brincadeira entre duas crianças ou um pequeno grupo com o intuito de agilizar o diálogo entre elas. Estas questões revelam informações e pistas sobre as relações interpessoais das crianças e os seus conceitos e formas de pensar sobre o meio que as rodeia;
- (v) **Prompting**: sugerir, provocar e estimular para que a criança possa corresponder de forma verbal ou comportamental aos aspetos inerentes e essenciais de determinada interação.

Em suma, existe uma relação de complementaridade entre o desenvolvimento da competência social e da competência emocional, uma vez que no caso de a criança ter a capacidade de identificar as suas próprias emoções e autorregular-se, consecutivamente será capaz de estabelecer uma relação com o outro de forma autónoma e independente.

### 4.3. Roteiro ético e metodológico

No presente capítulo exponho as decisões tomadas no que se refere à metodologia de investigação, tendo em conta as questões e os objetivos do estudo, assim como as opções éticas tidas em consideração durante o processo de recolha, análise e discussão dos dados.

#### 4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

O tema da presente investigação “Desenvolvimento socioemocional em crianças com 3 anos de idade” surge a partir das seguintes questões: (i) Quais as perceções dos adultos da sala sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças de 3 anos?; (ii) Quais as competências socioemocionais evidenciadas pelas crianças com

3 anos de idade no contexto de jardim de infância?; (iii) Qual o papel do adulto na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças com 3 anos de idade e que estratégias utiliza para promover esse desenvolvimento?.

Dada a identificação da problemática e definição do tema é possível identificar os seguintes objetivos principais da investigação:

- Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de JI;
- Analisar o papel que o adulto desempenha na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de JI;
- Identificar as estratégias usadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância.

#### 4.3.2. Natureza e âmbito do estudo

Tendo em conta as questões e objetivos do estudo, a investigação segue uma abordagem de natureza qualitativa (Meirinhos & Osório, 2010). É através desta abordagem que é possível compreender os fenómenos descritos no contexto em que ocorrem, permitindo uma interação constante entre o investigador e o contexto envolvente, a partir da observação direta e participação ativa, sendo que um dos principais objetivos consiste “na compreensão das complexas interrelações que acontecem na vida real” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Enquanto abordagem interpretativa e subjetiva, segundo Oliveira e Ferreira (2014), o foco principal consiste na análise dos significados que os intervenientes atribuem às suas próprias ações, tendo em consideração “todos os componentes de uma situação ou fenómeno, suas interações e interinfluências, não compartimentando e isolando a realidade” (p. 90). O conjunto de interpretações, observações e reflexões que o investigador realiza durante o processo de investigação leva à construção de conhecimento. Desta forma, o método de investigação adotado foi o Estudo de Caso de tipo explicativo (Oliveira & Ferreira, 2014). Este método permite estudar determinado fenómeno de forma específica em contexto real o que leva à

compreensão de um fenómeno mais amplo e abrangente o que exige recorrer a várias técnicas de recolha de dados (Meirinhos & Osório, 2010).

#### 4.3.3. Participantes

No processo de seleção dos participantes do estudo procurei garantir que o grupo era constituído por crianças com características diferentes em termos de género, cultura, contexto social e familiar com o principal objetivo de enriquecer o estudo a ser desenvolvido. Assim, o grupo-alvo da investigação é constituído por um total de 24 crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e 8 meses e 3 anos e 8 meses, à data de início da presente investigação. Enquanto parte integrante dos participantes do estudo é necessário referir a minha participação ativa que é alvo de análise na investigação, assim como a participação tanto da educadora cooperante que exerce a sua função profissional há 8 anos no contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II, como da auxiliar de ação educativa do grupo, perfazendo assim um total de 27 participantes na investigação.

#### 4.4.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

A diversidade de instrumentos e técnicas de recolha de dados permite a triangulação das múltiplas fontes, uma vez que consiste num “processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), o que permite enriquecer o trabalho desenvolvido. A recolha de dados e informações foi realizada a partir de uma multiplicidade de técnicas e instrumentos (Tomás, 2011). Os dados recolhidos, de acordo com Bogdan e Biklen (1997) são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16). Para a presente investigação recorreu-se à: **Observação direta participante** que permite ao investigador contactar diretamente com o contexto e os participantes envolvidos permitindo-me “compreender o conteúdo subjetivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicada nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às ações e atos observados” (Ferreira, 2010). Por vezes, recorri também à **observação não participante; Notas de campo** que consistem no registo de situações observadas e respetivas reflexões que permitiram descrever e expressar preocupações, decisões, fracassos, sensações e

apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento. Foram realizados um total de 31 registos durante um período de 14 semanas (Anexo D) (Bogdan & Biklen, 1997); **Registos videográficos** que permitiram visualizar determinada realidade de diferentes formas e perspetivas de acordo com o olhar do investigador (subjetividade) (Heath & Hindmarsh, 2002). Através dos registos de vídeo que retratam diferentes momentos da rotina diária das crianças na sala de atividades foi possível descrever e transformar em registos escritos para posteriormente serem também analisados; **Entrevistas semiestruturadas** realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa da sala que possibilitaram o contacto direto e o diálogo entre os dois intervenientes tendo por base um guião elaborado previamente onde constavam algumas questões abertas orientadoras da entrevista o que possibilita a adaptação imediata ao discurso do entrevistado, através da comparação de situações e exemplos vivenciados (Oliveira & Ferreira, 2014) (Anexos F, G, I e J); **Análise de conteúdo** direcionada para analisar diferentes fontes, sejam elas verbais ou não-verbais, nomeadamente as entrevistas (Anexos H e K) e as notas de campo (Anexo E) realizadas no decorrer do processo de recolha de dados. Esta análise permitiu o equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade tendo sempre como principal objetivo garantir o rigor e o cumprimento dos procedimentos éticos (Bardin, 1977).

#### 4.4.5. Princípios éticos tidos em consideração

De forma a garantir o cumprimento dos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, no âmbito da PPS II, apresento um roteiro ético (Anexo C) que tem por base os pressupostos delineados por Tomás (2011) e desenvolvidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

No que diz respeito aos aspetos éticos do processo de investigação é necessário ter em conta que devem ser assegurados, de forma a garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade das informações relativas aos participantes. Para tal, foram elaborados consentimentos direcionados para as famílias das crianças participantes, onde foi possível explicitar o intuito da recolha de vídeos e/ou imagens e solicitar a autorização para tal, garantindo que o presente consentimento poderá ser retirado a qualquer momento (Ferreira, 2010). Este processo foi realizado de forma individual com cada família através

de conversas informais no momento de acolhimento seguidas da assinatura de autorização/não autorização da captação de registos. A educadora cooperante enviou previamente a autorização às famílias via email para que pudessem consultar o documento, refletir e tomar uma decisão. As famílias com as quais não estabeleci contacto direto e pessoal de forma tão frequente (devido ao horário laboral), tiveram acesso à mesma informação através da equipa educativa de sala, que colaborou neste processo.

#### **4.4. Apresentação e discussão de resultados**

O presente tópico é dedicado à apresentação e discussão dos resultados do estudo realizado, o qual procurou compreender o desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade. Os resultados decorrem da análise de conteúdo efetuada à entrevista realizada à educadora cooperante/auxiliar de ação educativa e às notas de campo recolhidas durante a PPS II. Considerando a análise efetuada, os resultados serão apresentados atendendo aos seguintes tópicos: (i) Competências socioemocionais das crianças em contexto de JI; (ii) Perceções do adulto relativas ao desenvolvimento das competências socioemocionais; e (iii) Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais.

##### **4.4.1. Competências socioemocionais das crianças observadas em contexto de jardim de infância**

No presente tópico, apresentamos os resultados referentes às notas de campo (Anexo D) recolhidas durante a PPS II e que se relacionam com as questões de investigação. Da análise de conteúdo resultou um conjunto diverso de competências socioemocionais manifestadas pelas crianças com 3 anos de idade em contexto de JI, as quais designámos de: (i) Relações interpessoais; (ii) Consciência social; (iii) Autogestão; (iv) Autoconhecimento; (v) Tomada de decisão responsável.

##### **Relações interpessoais**

Ao nível das relações interpessoais as crianças manifestaram diversas competências, as quais se relacionaram com as relações que estabeleciam com os pares, que designámos de tipologia relacional, e relações interpessoais que se materializaram

em comportamentos distintos, pelo que definimos como sendo de tipologia comportamental. Os resultados obtidos estão expressos na tabela que se segue (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Competências socioemocionais das crianças: tipologia das relações interpessoais*

Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Competências socioemocionais das crianças	Relações interpessoais: Tipologia relacional	Relações de confiança	2	23.4%	65.7%
		Relações empáticas	9		
		Relações afáveis	9		
		Relações de amizade	3		
		Relações conflituosas	3		
		<b>Subtotal:</b>	26		
	Relações interpessoais: Tipologia comportamental	Comportamento solitário-passivo	1	16.2%	
		Comportamento socialmente desajustado	8		
		Comportamento reticente	4		
		Comportamento egocêntrico	5		
		<b>Subtotal:</b>	18		

O grupo de crianças participantes na investigação denotou estabelecer relações interpessoais que envolvem a cooperação e partilha entre colegas assim como também alguns comportamentos associados à brincadeira não social. Especificando, sobressaem as relações interpessoais baseadas em «*relações afáveis e empáticas*» (n = 18), sendo que as relações empáticas encontram-se pautadas pela observação e atenção dos colegas uns para com os outros o que denota a sensibilidade da criança, tal como a seguinte nota de campo exemplifica:

A Me. está a brincar sozinha com uma boneca ao colo a embalá-la junto ao tapete da sala. O X. bastante ocupado procura arranjar o carrinho, de seguida senta-se nele e tenta avançar com os pés. A Me. Repara, levanta-se e vai empurrá-lo. Procura ajudar e diz-lhe que ainda não está arranjado. (Nota de campo n.º 32)

Já as relações afáveis estão relacionadas com uma interação entre duas ou mais crianças que pressupõe uma reação imediata perante determinada situação. O que difere nestes dois tipos de relação é o nível de intimidade e a complexidade da relação.

Relativamente ao tipo de comportamentos estabelecidos nas relações interpessoais surgem com uma frequência importante os «*comportamentos socialmente desajustados*» (n = 8), associados unicamente a «*relações conflituosas*», como se ilustra de seguida: O J. estava a puxar o A. pela bata e pelo cabelo. O A. chorava e o J. continuava a magoá-lo (Nota de campo n.º 14). Logo de seguida surge o «*comportamento egocêntrico*» (n = 5) relacionado, de acordo com os dados recolhidos, com a posse de um determinado objeto ou a negação perante um determinado pedido, como por exemplo: Vai ter com a Ca. e diz: "Podes ajudar a apertar a bata?" Ela olha para ele e diz: "Hum! Não!" (enquanto se mexe para se afastar dele) (Nota de campo n.º 26). Com menor relevância surge o «*comportamento reticente*» (n = 4) e o «*comportamento solitário-passivo*» (n = 1).

Assim, o grupo de crianças estabelece interações entre si que denotam um envolvimento médio e baixa disrupção com os pares que se encontra associada maioritariamente a situações conflituosas suscitadas pela perspectiva egocêntrica da criança.

### **Consciência social**

No âmbito da consciência social o grupo de crianças, de modo geral, revelou algumas ações e comportamentos que denotam a aquisição de aptidões sociais relacionadas com a capacidade de demonstrar empatia. A competência socioemocional designada "Consciência social", de acordo com os dados recolhidos, reporta três tipos de competências: «*entendimento perante as necessidades dos outros*» (n = 5); «*compreensão das normas sociais e éticas orientadoras do comportamento*» (n = 2); «*reconhecimento do adulto como fonte de suporte*» (n = 2). Os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das notas de campo, encontram-se expressos na tabela que se segue (Tabela 3).

**Tabela 3***Competências socioemocionais das crianças: Consciência social*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Competências socioemocionais das crianças	Consciência social	Entendimento perante as necessidades dos outros	5	8.1%	65.7%
		Compreensão das normas sociais e éticas orientadoras do comportamento	2		
		Reconhece o adulto como fonte de suporte	2		
		<b>Subtotal:</b>	<b>9</b>		

O primeiro tipo de competência encontra-se intimamente relacionado com o facto de serem estabelecidas maioritariamente relações empáticas, como vimos anteriormente, entre as crianças pertencentes ao grupo de participantes do estudo. Já a elevada relevância dos «comportamentos socialmente desajustados» *está* relacionada com a existência de apenas duas evidências que denotam a «*compreensão das normas sociais e éticas orientadoras do comportamento*». Assim, é possível afirmar que a noção de limites e de normas se encontra pouco desenvolvida o que leva a estabelecer com o Outro comportamentos e interações desajustadas. No que diz respeito à subcategoria «*reconhece o adulto como fonte de suporte*» existem apenas duas evidências que demonstram a confiança das crianças depositada num elemento da família, que em ambas as situações é especificamente a mãe. O grupo de participantes, de acordo com os dados recolhidos, não apresentou nenhuma evidência que levasse ao reconhecimento da equipa educativa de sala como fonte de suporte.

Assim, o grupo de crianças revelou compreender as necessidades dos outros e pontualmente contribuir para a sua minimização. Contudo, apresenta evidências de participação inadequada na vida da comunidade escolar.

### **Autogestão**

Ao nível da autogestão, relativa à capacidade de expressar e regular pensamentos, emoções e comportamentos, apresentam-se, de seguida, três tópicos que refletem as

diferentes formas de autogestão a que o grupo de crianças recorreu durante diversos momentos da rotina diária, nomeadamente: «*capacidade de automotivação*», «*respostas emocionais*» e «*aceitação das emoções*». Os dados recolhidos a partir da observação direta refletida nos registos escritos (notas de campo) encontram-se descritos na tabela que se segue (Tabela 4).

**Tabela 4**

*Competências socioemocionais das crianças: Autogestão*

Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Competências socioemocionais das crianças	Autogestão	Capacidade de automotivação	4	9%	65.7%
		O choro enquanto resposta emocional	2		
		Aceitação das emoções	4		
		<b>Subtotal:</b>	10		

No que diz respeito à autogestão algumas crianças pertencentes ao grupo de participantes demonstrou a «*capacidade de automotivação*» (n = 4), tal como demonstra a seguinte situação: “A M. apesar de estar um pouco envergonhada, partilha que a fada dos dentes lhe trouxe aquele presente, porque colocou a chucha na árvore da Quinta Pedagógica e já não vai voltar a usá-la mais” (Nota de campo n.º 1). Relativamente à subcategoria «*O choro enquanto resposta emocional*» (n = 2) é possível afirmar, tendo em conta os dois casos verificados, que o choro surge como a primeira reação da criança perante um desejo que não é correspondido no imediato denotando algumas características relativas à sua forma de expressão emocional. Por fim, a «*Aceitação das emoções*» (n = 4) revela-se de diferentes formas: (i) a necessidade de recorrer à resolução de um conflito, como exemplifica a seguinte situação: “O S. abre os braços para o Na., aproxima-se dele e abraça-o. O Na. Para de chorar e vai brincar.” (Nota de campo n.º 9); (ii) processo de gestão das próprias emoções e, por isso a criança recorre autonomamente a várias estratégias para se autorregular – “ele ficou triste, sentado num lugar sozinho e pensativo” (Nota de campo n.º 10) e “deita a cara no chão e fica durante alguns minutos nessa posição, muito tranquilo.” (Nota de campo n.º 31); (iii) reconhecimento e expressão

dos sentimentos: “Eu não estou a conseguir acalmar-me não consigo parar de chorar” (Nota de campo n.º 24).

Em suma, as crianças evidenciaram a capacidade de automotivação, uma significativa dificuldade na adaptação a situações geradoras de stress, recorrem primeiramente ao choro enquanto resposta emocional perante uma determinada circunstância e, por último, revelaram dificuldades no que diz respeito à compreensão emocional.

### **Tomada de decisão responsável**

No âmbito da tomada de decisão responsável, enquanto capacidade de fazer escolhas, foi tida em consideração a prontidão da criança para numa determinada situação analisar a informação recolhida e, também, avaliar as eventuais consequências das ações. Os resultados obtidos a partir das notas de campo encontram-se descritos na tabela que se segue (Tabela 5).

**Tabela 5**

*Competências socioemocionais das crianças: Tomada de decisão responsável*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Competências socioemocionais das crianças	Tomada de decisão responsável	Análise da informação recolhida	1	2.7%	65.7%
		Avaliação das consequências das ações	2		
		<b>Subtotal:</b>	3		

É possível fazer referência ao modo como o grupo de crianças toma decisões conscientes seja através da análise da informação recolhida (n = 1) ou da avaliação das consequências das ações (n = 2). Estão contempladas duas evidências em que a/as criança/as conseguem avaliar a situação e decidir tendo em conta o respeito pelo outro e, uma evidência em que a criança ignora qualquer aviso ou advertência e decide dar continuidade a um comportamento desajustado sem prever eventuais consequências e, avaliar no imediato aquilo que está a acontecer. Assim, é evidente a relação intrínseca existente entre a tomada de decisão responsável e a consciência social que leva a criança

a contrabalançar os prós e contras de determinada decisão assumindo o risco perante o Outro e a comunidade escolar envolvente.

A competência «*tomada de decisão responsável*» foi a competência socioemocional que revelou menos evidências (2.7%) comparativamente às restantes competências.

### **Autoconhecimento**

A propósito do autoconhecimento, enquanto competência que denota o conhecimento de Si, foi analisada a capacidade da criança para reconhecer, compreender e manifestar o que sente de acordo com diversas situações que ocorrem no dia-a-dia. Os resultados obtidos a partir das notas de campo encontram-se descritos na tabela que se segue (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Competências socioemocionais das crianças: Autoconhecimento*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Competências socioemocionais das crianças	Autoconhecimento	Manifesta o que sente	1	6.3%	65.7%
		Reconhece o que sente	2		
		Compreende o que sente	4		
		<b>Subtotal:</b>	<b>7</b>		

A categoria “Autoconhecimento” apresenta as seguintes subcategorias: «*compreende o que sente*» (n = 4), «*reconhece o que sente*» (n = 2) e «*manifesta o que sente*» (n = 1). Em relação à capacidade da criança em compreender o que sente apresento a seguinte nota de campo exemplificativa:

Após o momento da sesta, enquanto organizamos o espaço de sala a Aa. acorda muito feliz e sorridente e explica que “Os pais foram todos para o ginásio e, fomos todos para o encontro de Natal”. A Er. Também partilha “Aquele surpresa foi boa” referindo-se à presença do seu pai e avó.

É de notar a complexidade do pensamento da criança e o raciocínio lógico que aplica, uma vez que reconhece, compreende e manifesta o que sente procurando justificar de forma adequada os sentimentos exteriorizados e a influência das emoções sobre o seu próprio comportamento.

Tendo em conta os dados recolhidos, o grupo demonstra compreender o que sente mas apresenta dificuldades em manifestar/nomear as suas emoções o que vai ao encontro dos estudos apresentados por Machado et al. (2012) “que apontam para uma maior facilidade no reconhecimento das emoções do que na sua nomeação” (p. 218).

Em suma, é possível afirmar de acordo com os resultados obtidos que as «*relações interpessoais*» (39.6%) são a competência socioemocional na qual o grupo de crianças participantes apresentou mais aptidões, seguindo-se a «*autogestão*» (9%), «*consciência social*» (8.1%), «*autoconhecimento*» (6.3%) e «*tomada de decisão responsável*» (2.7%).

#### 4.4.2. Perceções do adulto relativas ao desenvolvimento das competências socioemocionais

O presente tópico é dedicado à análise das perceções do adulto (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa) relativas ao desenvolvimento das competências socioemocionais do grupo de crianças com 3 anos de idade inserido no contexto de JI. Os resultados que se apresentam de seguida têm por base os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora cooperante e assistente operacional (Anexo G e J). De modo geral, encontram-se na tabela abaixo (Tabela 7) as categorias consideradas para a análise das perceções do adulto relativamente às competências socioemocionais:

**Tabela 7**

*Categorias relativas às perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Tipo de registo</b>
Perspetivas sobre as competências	Natureza	Entrevista semiestruturada
	Relevância	
	Autoconhecimento	
	Autogestão	

---

socioemocionais de                      Consciência social  
crianças com 3 anos

---

Nas tabelas abaixo apresento cada categoria de modo individual e, para uma análise mais detalhada, as subcategorias correspondentes.

No que diz respeito à categoria «*natureza*» foi realizada a sua análise tendo em conta as características das competências socioemocionais, tendo sido apresentadas e definidas um conjunto de sete subcategorias que caracterizam a perspectiva da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa perante as cinco competências.

### **Tabela 8**

*Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Natureza*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Natureza	Hierárquica	1	15.7%	57.1%
		Experimental	9		
		Relacional	6		
		Individual	7		
		Precoce	6		
		Progressiva	5		
		Exige intervenção	3		
		<b>Subtotal:</b>	<b>37</b>		

Tendo em conta as várias subcategorias, as competências socioemocionais são maioritariamente de natureza «*experimental*» (n = 9), uma vez que para a educadora cooperante “há coisas que não são concretizáveis, há coisas que não são exequíveis” e só é possível reconhecê-las se experimentarmos vivenciá-las de modo «*individual*» (n = 7) “isso faz com que a criança comece a perceber qual é que é o seu lugar também em tudo o que acontece”. Em contraste, surge a natureza «*relacional*» (n = 6), da necessidade de conviver com o Outro e compreender que “Há direitos e deveres” para desenvolver as competências socioemocionais de modo ajustado à realidade do dia a dia. A natureza «*precoce*» (n = 6) pretende transmitir a ideia de um desenvolvimento constante das competências socioemocionais que, por sua vez tem início no período de infância da criança: “uma criança com 3 anos sabe escolher”. Desta forma, a natureza precoce está relacionada com a natureza «*progressiva*» (n = 5) e a «*intervenção*» (n = 3) que consiste

num trabalho gradual que é feito diariamente em conjunto com as crianças, uma vez que a educadora cooperante considera que “para saber escolher tem de treinar desde sempre.”.

Relativamente à «relevância» das competências socioemocionais, relacionada com a sua importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tanto no sentido pessoal como individual, mas também numa perspectiva relacional. A análise dos dados recolhidos teve por base as três subcategorias apresentadas abaixo:

**Tabela 9**

*Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Relevância*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Relevância	Estrutural para a formação pessoal	14	20.9%	57.1%
		Basilar para a aceitação de Si	12		
		Vital para o relacionamento positivo com os outros	23		
		<b>Subtotal:</b>	<b>49</b>		

O desenvolvimento das competências socioemocionais denota a sua relevância enquanto sendo: «vital para o relacionamento positivo com os outros» (n = 23) na medida em que existe uma responsabilidade social perante os pares que me rodeiam e “eu não posso fazer só aquilo que eu quero” o que permite delimitar o facto de que é necessário “respeitar que há ali o espaço de outra pessoa”; «estrutural para a formação pessoal» (n = 14) pois, no olhar da educadora cooperante “aquilo que eu sou está relacionado também com os outros e a forma como eu vivo, e a forma como eu estou”; «basilar para a aceitação de si» (n = 12) justificado pelo facto de ser a aquisição das várias competências “que vão ajudar as crianças a relacionar-se consigo próprias”. Tanto esta subcategoria como a mencionada anteriormente estão relacionadas com a importância dada à natureza individual do desenvolvimento das competências socioemocionais.

No que concerne ao “Autoconhecimento” encontram-se envolvidas quatro dimensões: sentir, compreender, reconhecer e nomear, como nos mostra a tabela abaixo.

**Tabela 10**

*Perspetivas sobre as competências socioemocionais das crianças com 3 anos:  
Autoconhecimento*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N =</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Autoconhecimento	Envolve o sentir	7	11.5%	57.1%
		Envolve a compreensão do que sente	6		
		Envolve o reconhecimento do que sente	5		
		Envolve a nomeação do que sente	9		
		<b>Subtotal:</b>	<b>27</b>		

De acordo com a perspetiva da educadora cooperante o autoconhecimento envolve um conjunto de etapas que estão interligadas e permitem à criança identificar, reconhecer e exteriorizar os sentimentos – “para falarmos de emoções temos de as reconhecer. Sentimo-las, mas depois temos de conseguir dar um nome aquilo que sentimos e temos de saber lidar com aquilo que sentimos e, tudo isso é um trabalho gradual”. Na subcategoria «*envolve a compreensão do que sente*» (n = 6) e «*envolve o reconhecimento do que sente*» (n = 5) a educadora reforça a importância do reconhecimento interno - “a criança poder discernir nela própria para depois poder gerir em grupo” - a própria criança compreender aquilo que sente para, numa fase seguinte, conseguir compreender e reconhecer o que o Outro sente.

É de salientar que apesar de a educadora cooperante referir e atribuir igual relevância às competências socioemocionais – “*eu considere-as todas*” – no decorrer do seu discurso torna-se evidente a relevância do autoconhecimento, tendo sido esta a competência mais referida pela mesma (11.5%).

Relativamente à “Autogestão”, perante uma determinada situação a criança pode recorrer: (i) autorregulação que implica autoconhecimento - “Estou a chorar de alegria, de tristeza, de raiva? Perante cada uma nós encontramos uma resposta emocional, uma forma de gerir isso”; (ii) a uma reação que deve ser ponderada tendo em conta que “há consequências dos atos que nós fazemos”.

**Tabela 11**

*Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Autogestão*

Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Autogestão	Envolve uma reação perante determinada situação	6	6.4%	57.1%
		Pressupõe autorregulação	9		
		<b>Subtotal:</b>	<b>15</b>		

Por fim, surge a “Consciência social” que pressupõe fundamentalmente, na perspetiva da auxiliar de ação educativa, o «*respeito para com o Outro*», tal como representa a tabela abaixo.

**Tabela 12**

*Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos: Consciência social*

Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Consciência social	Envolve a compreensão das normas sociais	2	2.6%	57.1%
		Pressupõe uma responsabilidade individual	1		
		Respeito para com o Outro	3		
		<b>Subtotal:</b>	<b>6</b>		

Apesar de afirmar que “nem todos se dão com todos” não é admissível o tipo de comportamentos desrespeitosos que por vezes presencia, quer seja de criança para criança ou criança/adulto e vice-versa, justificando que “esta juventude uma coisa que não têm é um bocadinho de respeito para com os pais. Às vezes nós vemos as birras que eles fazem: ainda agora estava ali o Eo., ali aos gritos com a mãe”. Já para a educadora cooperante a consciência social encontra-se intimamente relacionada com a «*compreensão das normas sociais*» no sentido em que deve existir uma correspondência entre as ações de cada indivíduo, no caso de não existir as normas sociais sobrepõem-se, como exemplifica a

seguinte afirmação da educadora: “E através dos pares eles próprios dizem “Não faça isso!”, “Não precisas de fazer isso!””. Também no mesmo âmbito surge a «*responsabilidade individual*» de ter em consideração as normas éticas e sociais enquanto cidadão pertencente à sociedade que usufrui de direitos, mas considerando que “eu também tenho deveres”.

Por fim, é importante ressaltar que durante a realização das entrevistas não foram abordadas pelas entrevistadas duas das competências socioemocionais, nomeadamente: “Tomada de decisão responsável” e as “Relações interpessoais”.

#### 4.4.3. Estratégias utilizadas na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais

O presente tópico aborda as estratégias utilizadas pelo adulto para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças tendo em conta os princípios subjacentes à sua prática pedagógica e os fatores que podem exercer influência durante o processo de promoção das competências. Para uma análise mais detalhada também são apresentados e analisados os diferentes tipos de estratégias a que o adulto recorre. A tabela abaixo apresenta as diferentes categorias tidas em consideração na análise que se segue.

**Tabela 13**

*Categorias definidas para a análise de conteúdo das estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Tipo de registo</b>
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	Entrevista semiestruturada
	Tipo de estratégia	
	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	
	Relativas às Relações interpessoais	Notas de campo
	Relativas à Consciência social	
	Relativas à Autogestão	
	Relativas à Tomada de decisão responsável	
Relativas ao Autoconhecimento		

A realização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante (Anexo G) permitiu compreender quais são os princípios subjacentes à sua prática pedagógica no que diz respeito às estratégias a que recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais.

**Tabela 14**

*Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais: Princípios subjacentes à prática pedagógica*

Bloco	Categoria	Subcategoria	N=	Freq. Cat.	Freq. Tema
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	Participação	2	11.5%	43%
		Respeito pela individualidade	8		
		Escuta ativa	5		
		O adulto enquanto modelo	12		
		<b>Subtotal:</b>	<b>27</b>		

Deste modo, de acordo com os dados apresentados atribui maior relevância ao papel do «*adulto enquanto modelo*» (n = 12) procurando demonstrar junto das crianças que “o adulto também tem emoções. (...) O adulto também tem sentimentos e também tem de se autorregular” uma vez que para a educadora “As coisas mais importantes na vida são as mais simples e se eu não consigo vivê-la, e experienciá-la, e regulá-la então eu não posso exigir aos outros que o façam”. O «*Respeito pela individualidade*» (n = 8) surge no momento de aplicação de estratégias visto que cada criança é única e “há estratégias que resultam com uns e outras que só resultam com outros”. A «*escuta ativa*» (n = 5) surge da importância de “ter o cuidado de ir a cada uma”, contudo surgem, por vezes, situações que impedem esta proximidade e contacto, pois, apesar de todas as crianças terem direito a serem ouvidas a educadora salienta que “nós (equipa de sala) não temos tempo para ouvir todos no mesmo momento”. Deste modo, a «*participação*» (n = 2) surge, por último, transmitindo a ideia de que a individualidade de cada criança e a sua participação no grupo enriquece a sociedade, ou seja, para a educadora é importante encontrar “uma sociedade dentro do grupo para perceberem que todos têm o seu papel”. O adulto enquanto modelo ao procurar estar atento e escutar de forma ativa a criança está a respeitar a sua individualidade e a promover a participação nas coisas que lhe dizem

respeito. A educadora cooperante afirma que enquanto adultos de referência para o grupo de crianças é importante levá-los a compreender “que até podem brincar com os outros e fazer o que os outros fazem desde que, também tenham a capacidade de ter as suas próprias ideias e de as concretizar”.

Em relação ao tipo de estratégia a que a educadora cooperante recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais são mencionadas sete estratégias sendo que apenas uma foi referida pela auxiliar de ação educativa.

**Tabela 15**

*Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais:  
Tipo de estratégia*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N=</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	Tipologia	Reinterpretação da causa	15	18.3%	43%
		Instrução direta	6		
		Exemplificação	1		
		Aprendizagem por modelagem	4		
		Adaptação das dinâmicas	5		
		Discurso sobre as emoções	10		
		Promover as relações interpessoais	2		
		<b>Subtotal:</b>	<b>43</b>		

A estratégia que revelou o mais elevado número de unidades de registo foi a «reinterpretação da causa» (n = 15). Esta estratégia surge da necessidade de intervenção por parte do adulto conduzindo ao diálogo e questionamento entre os vários intervenientes. A educadora cooperante nestas situações tem por base o seguinte pensamento: “vamos andar um bocado mais para trás e vamos tentar ouvir o que é que aconteceu”. De seguida, surge o «discurso sobre as emoções» (n = 10), enquanto parte integrante do processo de reinterpretação da causa em que o adulto deve procurar adequar o discurso à situação pois “através do nosso discurso também despoletamos emoções e reações na criança que se tivéssemos evitado usar certa expressão a criança tinha

conseguido gerir as coisas de outra forma”. O adulto também enquanto modelo deve procurar expressar verbalmente, através do discurso, as suas emoções levando a criança a refletir sobre eventuais formas de reagir perante determinadas situações, por exemplo: “eu digo-lhes: “Agora estou triste, estou zangada e continuo a gostar muito de vocês. Estou a sentir três coisas diferentes ao mesmo tempo e eles dizem: “Não pode!””. A «*instrução direta*» (n = 6) surge por vezes como forma de redirecionar o comportamento num determinado contexto seguindo a perspectiva de que “ninguém nasce ensinado e nós temos de ensinar as coisas” como é o caso da seguinte situação: “Agora, neste momento tu tens de comer. Vamos respirar um bocadinho, não podes comer a chorar. Vamos depois conversar um bocadinho.” A estratégia «*adaptação das dinâmicas*» (n = 5), de acordo com a perspectiva da educadora cooperante pode seguir dois propósitos diferentes, mas que se complementam. A ideia de que para adaptar as dinâmicas “eu tenho de abrir e alargar” o modo de pensar a prática pedagógica e a organização do ambiente educativo, que me leve a adaptar e a “encontrar uma forma de tornar isto mais interessante e que as brincadeiras sejam apelativas para ela e para os outros também”. Este pensamento pressupõe uma atenção e escuta ativa da educadora perante os interesses e necessidades do grupo de crianças. A «*aprendizagem por modelagem*» (n = 4) e a «*exemplificação*» (n = 1) são as duas estratégias a que a educadora cooperante recorre com menor frequência, este facto contrasta com o princípio que privilegia na sua prática pedagógica «*o adulto enquanto modelo*» para o grupo de crianças. A aprendizagem por modelagem revela-se na persistência da educadora na promoção das competências socioemocionais (“E isso é treinado, muitas vezes, não desistir”) enquanto a exemplificação tem por base exemplos concretos baseados no diálogo.

No que diz respeito aos fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais surge: (i) a gestão de tempo; (ii) o contexto familiar; (iii) o temperamento da criança; e (iv) o ambiente educativo.

**Tabela 16**

*Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais:  
Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais*

<b>Bloco</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N=</b>	<b>Freq. Categoria</b>	<b>Freq. Bloco</b>
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	Gestão de tempo	11	8,9%	43%
		Contexto familiar	10		
		Temperamento da criança	5		
		Ambiente educativo	5		
		<b>Subtotal:</b>	31		
Total:			235	≈100%	≈100%

A «*gestão de tempo*» (n = 11) relacionada com a sobrecarga de trabalho, para a educadora cooperante, é o fator que exerce maior influência no processo de promoção das competências socioemocionais, visto que “No meio de todo o stress, todos os desafios dentro de uma sala de jardim de infância de crianças de 3 anos” resta pouca disponibilidade para dar resposta a um panorama ideal: “Ah! Se a criança precisa de espaço e tempo então vai tê-lo.”. O «*contexto familiar*» (n = 10) também apresenta uma relevância importante na medida em que para a educadora cooperante, encontra-se num momento pautado por uma insegurança e instabilidade no que diz respeito às práticas parentais, tal como as seguintes situações exemplificam: “No outro dia um pai perguntava “Ah! Mas a questão da participação eu tenho de deixá-lo escolher as coisas. O que ele escolher eu tenho de deixar”; “Temos crianças que não querem andar de fralda, mas os pais querem que elas andem e isso é um desafio para conseguir gerir”. Estes dois exemplos retratam a incongruência no que diz respeito à participação da criança, revelando-se tanto a perspetiva de responsabilidade total da criança para a tomada de decisão como a de superioridade dos pais perante o desejo da criança. Tendo em conta esta situação, de acordo com Brazelton et al. (1993), “os pais moldam o comportamento dos filhos, através de reforços e inibições mediatizadas pelas suas próprias fantasias, expectativas e conflitos interiores” (p. 152). A subcategoria «*Temperamento da criança*» e «*ambiente educativo*» apresentam a mesma frequência (n = 5). Para a educadora cooperante o temperamento da criança tem impacto na promoção das competências socioemocionais em qualquer tipo de situação, mesmo nas mais simples, como por

exemplo: “Uma criança que não sabe esperar é complicado e, neste momento, nós temos crianças assim”. Para a auxiliar de ação educativa o temperamento da criança revela “que é a personalidade da pessoa, que a criança é mesmo assim” o que demonstra uma perspectiva de inflexibilidade da criança para a aquisição das competências. O «*ambiente educativo*», para a educadora cooperante, enquanto terceiro educador permite “que estejam criadas situações e espaços que promovam essa relação entre as crianças”, relações essas que permitam desenvolver novas ideias e pensamentos que levem ao desenvolvimento das competências socioemocionais

Relativamente à forma como o adulto promove o desenvolvimento das competências socioemocionais do grupo de crianças, a partir da observação direta foram sendo registadas diversas notas de campo (Anexo D) que denotam as estratégias utilizadas pelo adulto (educadora cooperante, estagiária e auxiliar de ação educativa). Tendo em conta a variedade de estratégias procurei agrupar de acordo com as cinco competências socioemocionais, como revela a tabela abaixo.

**Tabela 17**

*Estratégias a que o adulto recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N=</b>	<b>Freq. Cat.</b>	<b>Freq. Tema</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Relativas às Relações interpessoais	Formulação de pedidos específicos	2	4,5%	34,2%
		Exemplificação verbal	3		
		<b>Subtotal:</b>	5		
	Relativas à Consciência social	Assegura conforto verbal	2	1,8%	
		<b>Subtotal:</b>	2		
	Relativas à Autogestão	Desvio da atenção da criança	2	7,2%	
		Intervenção física	4		
		Heteroregulação	2		
		<b>Subtotal:</b>	8		
	Relativas à Tomada de decisão responsável	Recurso à instrução direta	8	11,7%	
		Reinterpretação da causa	2		
		Mediação de conflitos	3		
		<b>Subtotal:</b>	13		

Relativas ao Autoconhecimento	Conversa sobre as emoções	1	9%	
	Questiona as crianças	9		
	<b>Subtotal:</b>	10		
<b>Total:</b>		111	≈100%	≈100%

Considerando os dados acima, apresento a sua análise tendo em conta cada competência socioemocional, nomeadamente:

- (i) **Relações interpessoais:** a «*Formulação de pedidos específicos*» (n = 2) e a «*Exemplificação verbal*» (n = 3) surgem como facilitadores da comunicação entre dois ou mais intervenientes, estratégias através das quais o adulto procura comunicar de forma clara, direta e intencional, levando a criança a partilhar e estabelecer interações e relações com o grupo, como exemplifica a seguinte situação: “A educadora C. dá espaço para a partilha, pedindo que explique o que trouxe hoje” (Nota de campo n.º 1). Também a exemplificação verbal é visível através da seguinte situação: "Eu posso, mas tu também consegues! Podes chamar a Me. e perguntar: Queres fazer este puzzle comigo?" (Nota de campo n.º 12). O adulto atua enquanto modelo ao dar uma sugestão de como a criança poderá fazê-lo, procurando encorajar e promover a autonomia da criança para iniciar a interação com a colega.
- (ii) **Consciência social:** na subcategoria «*Assegura conforto verbal*» (n = 2) é evidente que em ambas as situações o adulto procura demonstrar empatia assumindo a perspetiva da criança, como exemplifica a seguinte nota de campo:
- Quando acorda reparo que está um pouco aflita e inquieta, aproximo-me e diz-me que estava com medo e sonhou aquele sonho. Tento perceber melhor e a Aa. explica que foi uma planta que viu na televisão com o irmão. Pergunto se está mais tranquila, damos um abraço e vai calçar os sapatos. (Nota de campo n.º 22)
- (iii) **Autogestão:** a estratégia «*Desvio da atenção da criança*» (n = 2) é utilizada pela auxiliar de ação educativa em situações de persistência por parte da criança; a «*Intervenção física*» (n = 4) foi necessária em situações que envolveram comportamentos agressivos gerados por um conflito inicial -

“Foi necessário intervir ao afastá-los e, de seguida, perguntei o que é que tinha acontecido.”; «*Heteroregulação*» (n = 2) surge quando a criança não consegue gerir as suas emoções e, por isso necessita de apoio externo como aconteceu na seguinte situação: “Procuro acalmá-la e transmitir a ideia de que aconteceu uma situação e só precisamos de conversar sobre isso (sentome em roda junto deles e seguro a sua mão) - “Respira fundo!””.

(iv) **Tomada de decisão responsável:** o «*Recurso à instrução direta*» (n = 8), enquanto a estratégia à qual o adulto recorreu com maior frequência, revela que não é atribuída à criança a oportunidade de se expressar livremente, tendo de corresponder a uma instrução ou ordem; a «*Mediação de conflitos*» (n = 3) surge como forma de heteroregulação emocional em que a intervenção do adulto abre espaço para o diálogo e troca de ideias ou impressões como exemplifica a seguinte situação: “sugiro uma solução: a Ca dá uma volta completa ao parque, quando voltar a passar naquele lugar trocam de condutora”; a «*Reinterpretação da causa*» (n = 2) surge quando existe algum entrave na comunicação entre dois ou mais intervenientes sendo necessário intervir: “procuro explicar o que aconteceu e o porquê referindo aquilo que iremos fazer de seguida”. Foram registadas maioritariamente estratégias relativas à tomada de decisão responsável, nomeadamente o recurso à instrução direta devido à necessidade de o adulto levar a criança a compreender a existência de normas sociais e éticas orientadoras do comportamento, contudo esta estratégia restringe de certo modo a participação da criança na decisão. Esta situação poderá ter repercussões na forma como a criança perspetiva a sua capacidade para tomar decisões e fazer escolhas responsáveis;

(v) **Autoconhecimento:** a estratégia «*Questiona as crianças*» (n = 9) tem como principal intuito levar as crianças a questionarem-se a si próprias, a compreenderem o porquê por detrás das suas ações e comportamentos assim como a promover o pensamento crítico perante diversas situações, tal como “Como é que resolvemos agora? O que é que precisamos de fazer?”; a «*Conversa sobre as emoções*» (n = 1) de acordo com os dados recolhidos

é uma estratégia raramente utilizada. A única evidência recolhida está relacionada com a exposição perante a criança das emoções de outra pessoa perante uma situação delicada: “A educadora partilha a falta da professora de dança, referindo que aconteceu um imprevisto que a deixou triste (...) A educadora explica que por motivos de morte de um familiar, a professora teve de ficar por casa”.

Em suma, os adultos em contexto de sala atribuem muita importância ao desenvolvimento das competências socioemocionais da criança através do reconhecimento de uma panóplia de naturezas e perspetivas complementares e interdependentes. As estratégias a que recorrem mais frequentemente têm por base o diálogo sendo que as restantes têm por base a ação. Importa salientar a existência de uma relação entre as competências promovidas pelo adulto e as competências desenvolvidas na criança. Podemos tomar como exemplo a «consciência social» que, por ser pouco valorizada pelo adulto e também a competência menos promovida a partir de estratégias para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais é visível a menor evidência de consciência social no grupo de crianças.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A Prática Profissional Supervisionada II, permitiu desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que foram construídos em função das vivências experienciadas no contexto da organização socioeducativa. A intervenção prática em contexto formal foi uma oportunidade essencial para a formação, enquanto discente e futura educadora de infância, de desenvolver e aprofundar todos os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente. O Educador de Infância desempenha um papel fulcral como promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e cultural da criança. Este, não apenas transmite conhecimentos, mas também demonstra valores, como responsabilidade e liberdade, através de práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a individualidade e identidade de cada criança (Silva et al., 2016). Como tal, durante a PPS II foi possível adquirir e aperfeiçoar as seguintes competências: trabalho em equipa, proatividade, adaptabilidade, resiliência e comunicação assertiva. Com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica foi fundamental refletir no decorrer do próprio processo educativo sobre a ação educativa, para identificar e reconhecer possíveis aspetos a melhorar, alterações a realizar e pontos positivos como forma de promover o desenvolvimento pessoal e profissional:

Ser profissional reflexivo e, assim, antes de mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 28).

Foram diversos os momentos de reflexão para a compreensão de várias perspetivas sobre as atitudes e os comportamentos das crianças ou abordagens relativamente a eventuais soluções e alterações a realizar no ambiente educativo. Para tal, os diálogos com a educadora cooperante e a auxiliar foram fundamentais para compreender diferentes perspetivas, tendo a oportunidade de colocar questões de forma a perceber melhor como o grupo interage e se exprime, acabando por facilitar na adaptação ao grupo.

Enquanto estagiária, as primeiras semanas de iniciação à PPS II foram desafiantes devido à complexidade e importância do trabalho a realizar, o qual exigiu a apropriação e adaptação a um novo contexto educativo que, por sua vez apresentava diferentes

práticas pedagógicas, regras de funcionamento geral, um novo grupo de sala, equipa educativa, entre vários outros aspetos. Contudo, de acordo com a minha perspetiva, esta fase inicial apesar de ser marcada por descobertas, mas também algumas dúvidas e inseguranças, a confiança e segurança necessária que foi transmitida pela forma como a educadora cooperante e as assistentes operacionais de sala me acolheram, contribuiu para simplificar o processo de integração no contexto (Bronfenbrenner, 1979). Este é um processo de adaptação que tanto os alunos estagiários, da formação inicial de professores, como também o próprio contexto educativo, que nos recebe e se adapta vivencia em simultâneo, com o propósito central de desenvolver um trabalho colaborativo. Como nos diz Oliveira Formosinho (2002)

A ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a estagiária interage (p. 99)

No que diz respeito à identidade profissional do educador de infância, esta consiste, de acordo com Borges (2007) no

produto de um duplo compromisso entre a identidade para o outro (...) e uma identidade para si (ligada à biografia, à trajetória escolar e à identidade visada) uma vez que este processo de duplo compromisso poderá ainda ser caracterizado pelo facto de ocorrer num “universo de trocas” que pode ser considerado como um “lugar de experimentação sobre si e sobre os outros (p. 178).

Desta forma, consigo pautar a minha prática pedagógica tendo por base três características apresentadas por Formosinho e Araújo (2013), que caracterizam o empenhamento do adulto na interação com a criança. Apresento-as de seguida, uma vez que ao considerar a “articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011, p. 2) como potenciadora da prática pedagógica, estes são valores que para mim estiveram presentes tanto na interação criança/adulto, como na interação adulto/adulto.

Sendo assim, a interação procurou consistir no equilíbrio entre a sensibilidade, autonomia e a estimulação:

- (i) **Sensibilidade:** compreensão do adulto para com os sentimentos do Outro, como forma de proporcionar bem-estar emocional;
- (ii) **Autonomia:** promover oportunidades de exploração e expressão de ideias e opiniões, a partir do respeito para com o Outro, nomeadamente os seus interesses e necessidades;
- (iii) **Estimulação:** proporcionar experiências significativas que permitam explorar e descobrir para além do que já é conhecido, de forma a suscitar o seu interesse e curiosidade, adquirir aprendizagens e promover o desenvolvimento.

Em suma, para que conseguisse perspetivar-me enquanto futura profissional da educação, foi fundamental estar integrada num contexto profissional real, que me proporcionou as condições necessárias para usufruir de uma experiência que se pretende que seja enriquecedora. Apesar de uma adaptação inicial apreensiva posso caracterizar esta etapa como uma construção. A experiência tida em contexto de JI foi impulsionadora, na medida em que contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e profissional. No decorrer do percurso, procurei aumentar o nível de exigência perante o trabalho que estava a desenvolver através da reflexão e crítica construtiva, em conjunto com a supervisora institucional e a orientadora cooperante:

Assim, qualquer intervenção que vise a construção da qualidade e da inovação na educação pré-escolar requer o investimento numa formação conducente ao desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, entendida como um processo continuado, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado. Uma formação em que se interrelacionam os saberes sem se descurarem os afectos, visando-se a organização sem se esquecerem as pessoas (Ferreira & Anjos, 2016, p. 113)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A realização da presente investigação permitiu dar resposta às questões formuladas inicialmente, centradas na compreensão da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para o processo de aprendizagem da criança e, no reconhecimento do papel do educador na promoção do desenvolvimento dessas competências através de uma prática pedagógica na qual alicerça os seus valores, interesses e motivações. Assim, verificámos que o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial tanto para a criança como para o adulto e/ou equipa educativa. É através da aquisição de aprendizagens significativas e relevantes, que a criança adquire competências tornando-se parte integrante da sociedade atual constituída por indivíduos:

emancipados, autênticos na interação com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (Portugal, 2008, p. 33).

No decorrer deste processo o papel do educador de infância é fundamental sendo que passa por estruturar o ambiente educativo tornando-o promotor de interações e relações interpessoais. Estas relações colocam a criança em contacto direto com uma variedade de desafios em que é necessário colocar em ação as competências como a autogestão, o autoconhecimento, a tomada de decisão responsável e a consciência social.

Finalizada a PPS II, foi possível avaliar o percurso inerente à prática pedagógica e ao processo de investigação. Caracterizo este processo como enriquecedor no que diz respeito à construção da identidade pessoal e profissional, tanto a nível individual, enquanto aluna estagiária, como a nível da organização socioeducativa, em particular a equipa educativa de sala com a qual tive oportunidade de partilhar aprendizagens. Ao longo do processo de investigação, foi possível refletir e analisar de forma contínua a minha prática profissional no que diz respeito à promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais, o que me levou a autoavaliar de forma crítica sobre os fundamentos, valores e escolhas tomadas durante a prática pedagógica.

No que diz respeito às limitações do estudo, saliento o reduzido número de participantes, o que compromete a generalização dos resultados. Assim, para

investigações futuras sugiro: (i) a comparação com outro grupo de crianças; (ii) a avaliação da evolução do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças após a implementação de um programa de promoção do desenvolvimento das competências. Também realço a relevância do contexto familiar enquanto fator influenciador do desenvolvimento socioemocional da criança. Assim, a perspectiva da família seria uma mais-valia para investigações futuras, visto que através de uma abordagem mais abrangente encontravam-se integrados dois contextos – Escola e Família – que exercem uma influência significativa no desenvolvimento da criança. Estes estudos poderiam trazer contributos significativos para o aprofundamento do tema “Desenvolvimento socioemocional” que retrate o aspeto social e emocional, não de forma individualizada, mas numa perspectiva relacional.

Concluo estas considerações reforçando a importância de investir continuamente no desenvolvimento das minhas aptidões e competências socioemocionais. Isso inclui a disposição constante para aprender, com o principal intuito de fazer com que a minha prática pedagógica possa ser o reflexo do meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, integrando novas ferramentas e estratégias que promovam o bem-estar da criança.



## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aguiar, C. & Fialho, M. (2017). Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 35(1), 101-115.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barros, S., Oliveira, V. H., Araújo, S., Santos, M., Otero-Mayer, A. & Mohr, V. M. (2024). Promoção de comportamentos positivos na Educação Pré-Escolar: Uma abordagem europeia. *Sensos-e*. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v11i1.5131>
- Bettelheim, B. (1989). Brincar: Uma ponte para a realidade. In M. Sardinha, & M. H. Geordane (Trad.), *Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante* (pp. 288-343). Campus.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1993). *A relação mais precoce - os Pais, os Bebés e a Intervenção Precoce*. Edições Terramar.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Amaral, T. & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional na idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3). <https://doi.org/10.14417/ap.1079>
- Casado, D. (2019). *Manual de Promoção de Competências Socioemocionais - Pensado para adultos com perturbação psiquiátrica*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

- Child and Adolescent Health Measurement Initiative. (2022-2023). *National Survey of Children's Health (NSCH) data query*. Data Resource Center for Child and Adolescent Health. U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration (HRSA), Maternal and Child Health Bureau (MCHB). [[www.childhealthdata.org](http://www.childhealthdata.org)].
- Coelho, L., Guedes, M., Rodrigues, E. D., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(1). <https://doi.org/10.14417/ap.1357>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V. & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11(1), 1-48.
- Dias I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(1). <https://doi.org/10.35362/rie6011330>
- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.
- Ferreira, F. I. & Anjos, C. I. (2016). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. I. Ferreira (Ed.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-121). De Facto Editores.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação – Revista*

- do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. M. M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Han, S., & Kemple, K. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Educaion Journal*, 34(4), 241-246.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing interaction: *Video, Ethnography and Situated Conduct*. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 99 - 121). Sage.
- Jesus, A. S., Margarido, C., Sánchez, E. T. & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62(62), 57-70.
- Júnior, N. S. R., Ibiapina, A. R. S., Filho, A. A. I. C., Fernandes, M. A., Costa, A. P. C. & Oliveira, L. B. (2020). Características comportamentais e emocionais de crianças escolares. *Enfermagem em Foco*, 11(5), 200-206. <https://doi.org/n7kq>
- Junta de freguesia do Lumiar (s.d.). Consultado a 8 de novembro de 2024 em <https://jf-lumiar.pt/>
- Lima, J. A. (2002). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Edições Asa.
- Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34(2), 201-222.
- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Melim, I. F. (2014). *A diversidade de modelos pedagógicos e curriculares no ensino e aprendizagem da criança* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Novo, R., & Prada, A. R. R. (2015). A aprendizagem profissional da gestão de comportamentos na educação pré-escolar. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação*, 2(1), 1-5.
- Oliveira, E. R. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – Da interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In Pimenta, S. G. & Franco, M. A. S. (Eds.), *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (pp. 27-39). Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Pereira, A. & Santos, S. (2021). A Educação da Interioridade e a Formação Integral, referenciais para um caminho. In P. Jesus (Ed.), *O Bússola 21 em 2021: Livro de Atas das I Jornadas de Inovação Pedagógica* (pp. 11-12). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pereira, F., Falcão, M., Almeida, T. (2017). O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador, in C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues & M. Falcão (Eds.), *Atas do III Encontro de*

- Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 108-121). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R. & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400. <https://doi.org/10.14417/ap.844>
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1158-1172. <https://doi.org/c869d7>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Compreensão das emoções entre 3 e 11 anos: Períodos de desenvolvimento e organização hierárquica. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/fh34p6>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. 1(1), 86-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, & M. I. Miguéns (Eds.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Ramos, A. C. M. (2021). *O papel da responsividade dos educadores nas competências socioemocionais das crianças* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
- Ribeiro, A. C. M. & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In *Atas do II encontro de mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. CIED.
- Santos, R. S. A. (2021). *Compreender e gerir para agir: autorreflexividade do educador face às emoções*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

- Stanton-Chapman, T. (2015). Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 99-107. <https://doi.org/n7v2>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 24-52.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/18273>
- Vandenplas-Holper, C. (1982). Jogo e desenvolvimento social. In *Educação e desenvolvimento social da criança* (pp. 47-82). Edições Almedina.
- Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 65-76.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage Publications.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilibrios Edições.
- World Health Organization. (2025). *Health and well-being*.
- Zabalza, M (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

### **Outros documentos:**

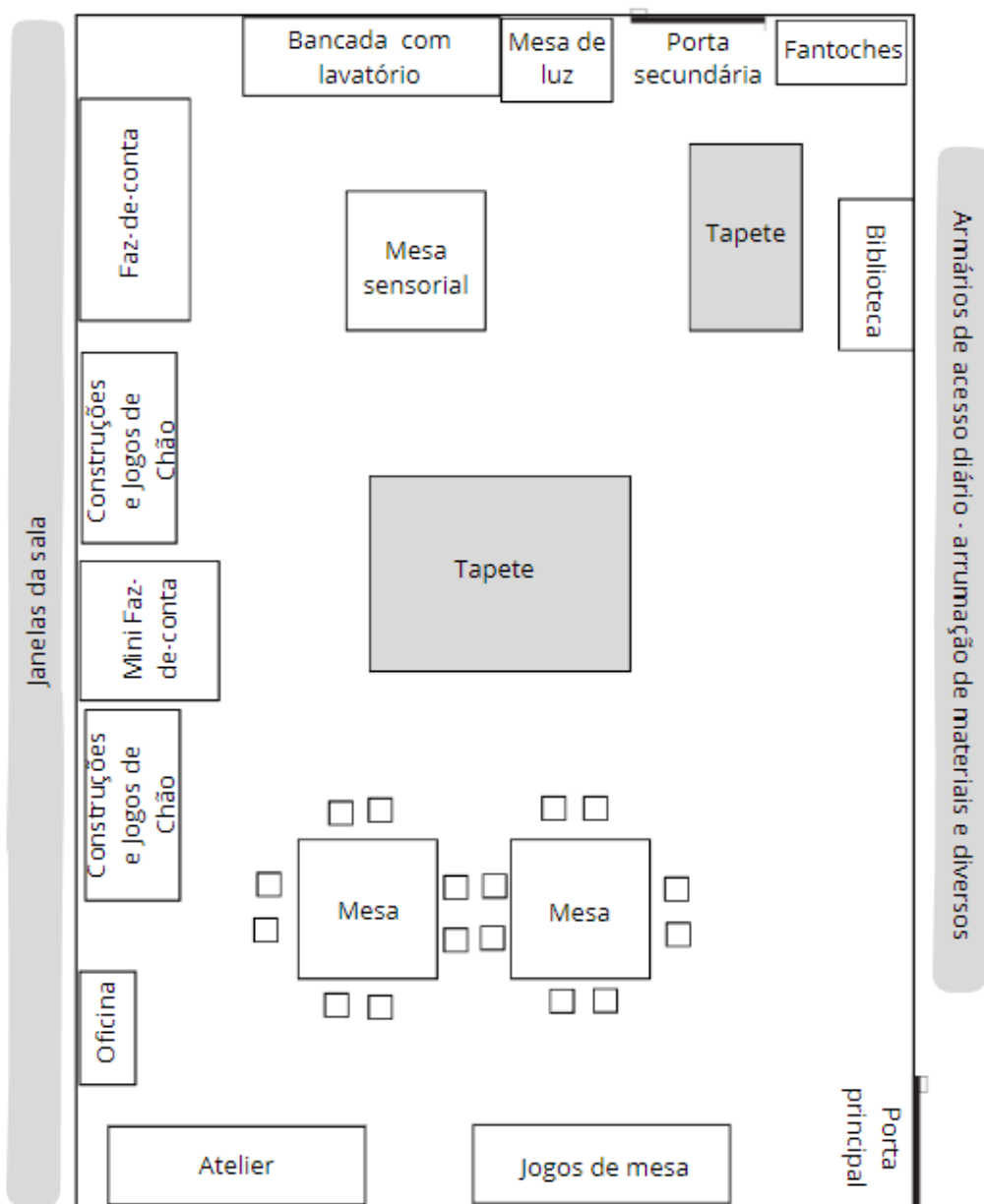
- Projeto educativo de escola (2023-2026).
- Projeto Curricular de Grupo (2024).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

**ANEXO A**  
**Planta de sala**

| ' ' | | ' ' |



Armários de acesso diário - arrumação de materiais e diversos

## ANEXO B

Caracterização do grupo

| ' ' | | ' ' |

Nome	Data nascimento	Idade Set. 2024	Sexo	Irmãos	Freq. Creche
An	2021	3 anos e 4 meses	Masculino	0	1. <sup>a</sup> vez
Aa	2021	3 anos e 3 meses	Feminino	0	2. <sup>o</sup> ano
Ao	2021	3 anos e 8 meses	Masculino	2	2. <sup>o</sup> ano
B	2021	3 anos	Feminino	0	2. <sup>o</sup> ano
Co	2021	3 anos e 6 meses	Masculino	0	1. <sup>a</sup> vez
Ca	2021	3 anos e 7 meses	Feminino	0	1. <sup>a</sup> vez
Er	2021	3 anos e 7 meses	Feminino	0	2. <sup>o</sup> ano
Es	2021	3 anos e 7 meses	Masculino	1	1. <sup>a</sup> vez
Fa	2021	2 anos e 8 meses	Feminino	1	2. <sup>o</sup> ano
Fo	2021	2 anos e 11 meses	Masculino	1	1. <sup>a</sup> vez
G	2021	3 anos e 6 meses	Masculino	2	2. <sup>o</sup> ano
Jo	2021	2 anos e 9 meses	Masculino	2	2. <sup>o</sup> ano
Jm	2021	3 anos e 6 meses	Masculino	1	2. <sup>o</sup> ano
La	2021	3 anos	Feminino	2	2. <sup>o</sup> ano
Le	2021	2 anos e 9 meses	Feminino	6	1. <sup>a</sup> vez
Md	2021	3 anos	Feminino	2	2. <sup>o</sup> ano
Mr	2021	3 anos e 6 meses	Feminino	1	2. <sup>o</sup> ano
R	2021	3 anos	Feminino	2	2. <sup>o</sup> ano
Me	2021	3 anos e 4 meses	Feminino	2	2. <sup>o</sup> ano
P	2021	3 anos e 2 meses	Masculino	1	2. <sup>o</sup> ano
S	2021	3 anos e 1 mês	Masculino	0	2. <sup>o</sup> ano
Vo	2021	2 anos e 8 meses	Masculino	2	1. <sup>a</sup> vez
Ve	2021	3 anos e 2 meses	Masculino	1	2. <sup>o</sup> ano
X	2021	2 anos e 10 meses	Masculino	1	1. <sup>a</sup> vez

## ANEXO C

Roteiro ético e metodológico

| ' ' | | ' ' |

<p><b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p>	<p>De forma a garantir o cumprimento dos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, apresento o seguinte roteiro ético que tem por base os pressupostos delineados por Tomás (2011) e desenvolvidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).</p>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>O tema da presente investigação é “Desenvolvimento Socioemocional em crianças com 3 anos de idade”. Assim, é possível identificar os seguintes objetivos principais da investigação: (i) Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância; (ii) Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância; (iii) Analisar o papel que o educador de infância desempenha na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de JI; (iv) Identificar as estratégias usadas pela educadora de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de JI.</p> <p>Os objetivos do trabalho de investigação foram delineados juntamente com a educadora cooperante e a supervisora.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Considero que a presente investigação acarretará benefícios para: (i) as crianças na medida em que as oportunidades de interação direta com outras crianças foram promovidas e incentivadas com o intuito de estabelecerem e criarem ligações; compreenderem através da socialização diferentes formas de estar garantindo sempre o respeito e a partilha uns com os outros. A intencionalidade na promoção destes momentos tem em conta que “cada passo do trabalho cotidiano com as crianças contribui para que elas se sintam apoiadas em suas iniciativas, valorizadas, incrementando a autoestima e autoconfiança. Estes são pilares fundamentais na construção da identidade dos pequenos e de sua formação cultural” (Guimarães, 2018); (ii) as famílias contactarem com os relatos e as vivências experienciadas na sala fortalece a relação estabelecida entre os dois agentes educativos; (iii) a equipa educativa na medida em que a</p>

	troca de ideias, pensamentos, reflexões e possíveis questões que se levantam enriquecem a prática profissional de todos os adultos intervenientes, através de uma “articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011), podendo levar a uma apropriação futura de diferentes estratégias.
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade Consentimento informado</b>	Para dar continuidade ao processo de investigação existem alguns aspetos éticos a ter em conta que devem ser assegurados, de forma a garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade das informações relativas aos participantes. Para tal, foram elaborados consentimentos direcionados para as famílias das crianças participantes, onde foi possível apresentar o trabalho que está a ser desenvolvido, explicitar o intuito da investigação e solicitar a autorização de participação da criança garantindo que o presente consentimento poderá ser retirado a qualquer momento (Ferreira, 2010). O assentimento das crianças também foi considerado nos momentos de registo de evidências/situações, através da explicitação em forma de conversa com o grupo/criança.
<b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b>	Enquanto participantes do estudo apresentam-se 24 crianças. A seleção teve em conta a composição de um grupo de crianças com diferenças de género, etárias e culturais uma vez que: a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social (Ferreira, 2004, p. 685)
<b>5. Planificação e definição dos métodos da investigação</b>	Foi através da relação com a equipa educativa a partir de reuniões de equipa realizadas semanalmente e conversas informais com a educadora que se tornou possível trabalhar de forma colaborativa e planificar e definir os métodos da investigação. Abordagem de natureza qualitativa - estudo de caso

	Técnicas e instrumentos – Observação participante/consulta documental/registos fotográficos e videográficos/notas de campo
<b>6. Uso e relato das conclusões</b>	O processo de investigação “deve ser transparente (...) e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011). Assim, qualquer informação destinada ou solicitada pelas crianças e/ou famílias foi prontamente esclarecida tendo em conta que as mesmas são parte integrante do processo.
<b>7. Tratamento dos dados<sup>2</sup></b>	Os dados foram tratados de modo a garantir a privacidade, confidencialidade e anonimato dos envolvidos. Para tal, serei a única pessoa com acesso aos dados de forma íntegra sendo divulgado internamente apenas o permitido e esclarecido nos consentimentos.

---

<sup>2</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

## ANEXO D

Notas de campo

| ' ' | | ' ' |

N.º nota de campo	Descrição da situação	Tema
01/10/2024		
1	A criança M. levou para a sala um brinquedo de casa (sereia) e quer partilhar uma informação com os amigos, especificamente o porquê de o ter trazido para a escola. /A educadora C. dá espaço para a partilha,/ pedindo que explique o que trouxe hoje. /A M. apesar de estar um pouco envergonhada/, partilha que a fada dos dentes lhe trouxe aquele presente, porque colocou a chucha na árvore da Quinta Pedagógica e já não vai voltar a usá-la mais.	Interação em grande grupo: partilha individual
	A educadora partilha a falta da professora de dança, referindo que aconteceu um imprevisto que a deixou triste./ A criança Jm. pergunta: “O que é que aconteceu de triste?” e fica muito atenta à explicação/. A educadora explica que por motivos de morte de um familiar, a professora teve de ficar por casa a receber abraços e carinho da família./	Interação em grande grupo: partilha individual
	A auxiliar N. encaminhou a criança R. para o lugar onde estava, visto ainda não estar no momento de sair da mesa do refeitório./ A R. ficou sensível, começou a chorar, /mas compreendeu a mensagem transmitida por isso partilha comigo que quer pedir desculpa à N. acabando por fazê-lo./	Interação criança/adulto: regulação emocional
04/10/2024		
2	A Ca a conduzir o triciclo com duas colegas atrás – Fa e Le – para junto à colega La que demonstra vontade em conduzir também, fica frustrada por não o poder fazer e, as colegas também não estão a	

	perceber o que ela quer. Intervenho para deixar que expliquem a situação e sugiro uma solução: a Ca dá uma volta completa ao parque, quando voltar a passar naquele lugar trocam de condutora. As três meninas aceitam a proposta e a colega aguarda no lugar. Enquanto isto o colega Eo apercebe-se da situação, fica a observar e, no fim, oferece o seu lugar de condutor à colega La.	Gestão de conflitos: Intervenção da estagiária
	Enquanto reunimos o grupo na roda o An e a La estão sentados no chão a interagir: o An com a mão aberta oferece bolo à La e diz “Come o bolo!” enquanto sorri e demonstra entusiasmo pela resposta da colega que aceita e “come” o bolo. Esta situação foi repetida por ambos algumas vezes.	Interação criança/criança: brincadeira de faz de conta
07/10/2024		
3	Algumas crianças do grupo de sala estavam particularmente sensíveis no momento de acolhimento, visível através do choro de tristeza que demorou alguns minutos: “Eu tenho saudades da mãe! Eu quero a mãe!” - Ve, R e Me.	Reação das crianças perante a ausência da mãe
	Após a reorganização da sala, o grupo senta-se em roda para ver em conjunto as capas dos livros selecionados por cada um no âmbito do projeto de leitura. Devido ao entusiasmo que resultou em sucessivas chamadas de atenção, porque nem todos os colegas conseguiam ver, colocando-se à frente uns dos outros, a colega R. procura ajudar e diz: Calma! Calma! Calma! (levanta as duas mãos como sinal visual daquilo que pretende transmitir)	Interação em grande grupo: procura imitar o adulto

	Durante a saída da sala e a chegada ao refeitório para lanchar, enquanto descem as escadas o Co aguarda pelos colegas e espera pela La, dá a mão e ajuda a descer o último degrau (coloca a mão atrás dela como se a estivesse a guiar).	Interação criança/criança: cuidado para com a colega
09/10/2024		
4	Durante o momento de almoço a criança R. chama por mim e dirijo-me à mesa em que está sentada. Pede para repetir o prato (massa, grão e carne) mas, como ainda tem comida, peço que coma primeiro aquela e a seguir levo o prato para que possa colocar mais. A R. começa por ficar frustrada, responde que não gosta do que está no prato (grão) e, por isso, só quer mais massa (começa a chorar). A M. que estava ao seu lado, ouve atentamente a conversa e intervém: “R.! Queres ficar forte? Tens de comer tudo! Olha, faz assim! (põe no garfo e exemplifica como ela pode fazer). A R. presta atenção ao que lhe está a ser dito, mas acaba na mesma por não comer o grão.	Preferências alimentares da criança: M. procura ajudar a R.
	No momento da higiene após a sesta, a criança R. vem ter comigo à casa de banho e reparo que tem os sapatos ao contrário: Estagiária: R.? Hoje calçaste os teus sapatos sozinha e foste muito rápida, mas eles ficaram ao contrário! Ups! Não faz mal, ainda podemos arranjar!”. R: “(muito atenta ao comentário que fiz) Eu não chorei! Eu não fiz birra, estou a portar-me bem!”. Durante alguns dias a R. esperava sentada que algum dos adultos da sala a fosse calçar. Apesar de a incentivarmos, a R. ficava muito frustrada e, na maior parte das vezes, não experimentava sozinha.	Momento de higiene: autonomia pessoal da R. que contribui para a sua autoestima ao realizar determinada tarefa
15/10/2024		

5	<p>No momento de arrumar a sala o S. não quer arrumar os carros e, por isso, começa a chorar e a dizer “Carros! Carros!”. Dirige-se à casa de banho, procuro explicar o que aconteceu e o porquê referindo aquilo que iremos fazer de seguida - lanche da manhã. O S. aguarda por mim enquanto acabo de ajudar um colega e dirigimo-nos juntos para a biblioteca, lugar onde o grupo estava a lanchar.</p> <p>o S. demonstrou muito interesse pela digitinta, ao estar sempre perto da mesa a observar enquanto os colegas faziam. Contudo, por vezes, demonstrava-se frustrado por não poder ser ele de imediato a pintar. Após eu explicar a situação (que era necessário os colegas terminarem e depois trocavam) o S. compreendeu e, ficou a aguardar a sua vez. Fiquei satisfeita com a sua reação, uma vez que quando nos dirigimos a ele, regularmente, não corresponde ao que está a ser pedido dizendo “Não!” e fica zangado com a situação.</p>	<p>Reação da criança perante a explicação da situação: compreensão</p>
21/10/2024		
6	<p>Na hora do almoço o P., a Me. e a M. interagiram através de conversas (P: “Me. agora sou eu a falar!”) e brincadeiras, como por exemplo, colocarem as mãos no meio da mesa, umas em cima das outras e levantarem alto ao mesmo tempo (P: M.! Falta a tua! Põe aqui!”).</p>	<p>Interação entre três crianças</p>
22/10/2024		
7	<p>Durante o lanche da tarde, reparo que a Me. está bastante triste e começa a chorar. Vou ter com ela, pergunto o que aconteceu e explica-me que derramou um pouco de leite na mesa, sem querer. Conversei com a Me. para explicar que às vezes os acidentes acontecem, contudo temos de ter cuidado e atenção</p>	<p>Reação da criança perante a possibilidade de reação do adulto</p>

	quando estamos sentados à mesa. A Me. fica mais tranquila e termina de beber o leite. A auxiliar N. reparou na situação e disse-me que a Me. fica muito aflita por pensar que alguém vai ralar com ela.	
23/10/2024		
8	A Me. dirige-se a mim no recreio, com os olhos a lacrimejar e pergunto o que se passa. Ela responde: “Quero falar com o P. mas ele não me deixa!”. Vou juntamente com ela ter com o P. e digo: “P.! Precisamos conversar os três! A Me. disse-me que queria falar contigo!”. A Me. dirige-se ao P. e diz “Eu não quero que faças mal aos amigos!”. O P. ouve a Me., fica pensativo e diz: “Queres vir brincar comigo?”. A Me. limpa a cara com a mão e vai atrás dele para brincarem.	Recreio: Diálogo entre duas crianças
29/10/2024		
9	No momento do recreio, reparo que o An. está a chorar perto de uma das estruturas do recreio e, de alguns colegas (Ve. e S.). Passado alguns minutos o An. permanece a chorar, mas, desta vez já se encontra sozinho no mesmo lugar. Pergunto o que aconteceu e ele aponta para o S.. Chamo o S., que se aproxima e empurra o An, pergunto-lhe porque é que o está a fazer, ao que me responde “S: Ele não é amigo”. Procuro explicar que não pode empurrar os colegas e, é por isso que deve pedir desculpa. O S. abre os braços para o An., aproxima-se dele e abraça-o. O An. para de chorar e vai brincar.	Recreio: reação perante o pedido de desculpas
30/10/2024		
10	Durante o momento da manhã, especificamente na apresentação do projeto dos castelos, o Ao. teve oportunidade de estar com a irmã. Quando fomos para o recreio ele ficou triste, sentado num lugar sozinho e pensativo. No momento de ir almoçar ao Ao. não se quer sentar, começa a chorar e a contrariar as	Importância da irmã para o Ao.

	indicações que são dadas. A auxiliar dirige-se com o Ao. à casa de banho para limpar a cara e ele regressa mais tranquilo.	
	Após a hora de almoço, enquanto subíamos as escadas para nos dirigirmos para a sala, a Me. estava a ir de um lado ao outro das escadas correndo o perigo de cair. A auxiliar de sala chamou-a à atenção para se colocar apenas de um lado e subir as escadas. A Me. começa a chorar e diz “Eu quero a mãe!”.	Redirecionar o comportamento: reação da criança
04/11/2024		
11	A R. pela manhã, quando chega à sala demonstra estar triste e chora, enquanto explica à educadora que ainda tem um bocadinho de sono. Ainda durante a manhã a R. veio comigo para o ginásio enquanto preparava os materiais para a sessão. Neste dia a R. estava bastante sensível e, surgiram várias situações durante a sessão de educação física em que foi necessário conversar, direccionar e procurar tranquilizá-la.	Heterorregulação: sensibilidade da criança
11/11/2024		
12	Durante a sessão de EF o A. estava bastante físico (empurrava o colega G. e ia retirar os materiais que os colegas estavam a usar). Foi necessário intervir uma vez que estava a ser bastante persistente e, a sua atitude estava a influenciar o comportamento geral do grupo no ginásio.	Sessão de EF: comportamento desafiante
	Após o momento de sesta, as crianças organizam-se nas mesas para realizar alguns jogos enquanto a sala é reorganizada (camas e lençóis). A Ca. está no chão a fazer um puzzle e simula que está a chorar. Pergunto o que se passa e a Ca. responde “Podes pedir à Me. para vir brincar comigo?”; “Eu posso, mas tu também consegues! Podes chamar a Me. e perguntar: Queres fazer este puzzle comigo?”. A Ca. faz a questão, a Me. vai ter com ela e começam a fazer o puzzle.	Procura o adulto para resolver a sua situação
15/11/2024		

13	<p>No momento do grande grupo, as crianças estão sentadas em roda e o Ao. está em pé encostado ao armário e, a auxiliar pede-lhe que se sente connosco procurando trazê-lo para a roda. O Ao. não corresponde ao pedido, continua a demonstrar resistência ao que a educadora procura intervir. Dirige-se ao Ao. realizando novamente o pedido que é rejeitado e, retira-lhe da mão o brinquedo que trouxe para casa procurando explicar o porquê. De seguida, vão à casa de banho, o Ao. regressa mais calmo e junta-se à roda.</p>	<p>Intervenção da educadora: comportamento desafiante da criança</p>
	<p>Durante o momento de recreio, observei que a criança Aa. se encontrava a passear pelo jardim sozinha e, quando passei ao seu lado ela disse a uma colega: “Eu não tenho um amigo para brincar (cara triste e anda devagar a arrastar os pés)” e, de seguida, começaram a correr as duas em direção aos blocos do jardim.</p>	<p>Expressão de sentimentos</p>
18/11/2024		
14	<p>O J. estava a puxar o A. pela bata e pelo cabelo. O A. chorava e o J. continuava a magoá-lo. Foi necessário intervir ao afastá-los e, de seguida, perguntei o que é que tinha acontecido. O J. responde: “Foi o A. que estava a tirar o (brinquedo) ao (colega).”</p> <p>Estagiária: O A. não pode tirar os brinquedos da mão dos colegas e o J. também não pode magoar o A. Como é que resolvemos agora? O que é que precisamos de fazer?</p> <p>J.: “Não preciso de fazer nada!” (enquanto se ri e afasta-se)</p> <p>Estagiária: (chamo-o para junto de nós) “Não tem piada J.! O A. estava a chorar! Precisam de pedir desculpa um ao outro!” (dão um abraço rapidamente).</p>	<p>Resolução de conflito: intervenção do adulto</p>

	Durante o treino para o eventual simulacro a educadora dá indicação que todas as crianças quando ouvirem o alarme vão ter de seguir a auxiliar de sala (a maior parte das crianças começa a levantar-se pensando que era para fazê-lo naquele momento). O F. permaneceu sentado, a educadora dá indicação de que ainda não é o momento e o F. diz aos colegas "É pra sentar, é pra sentar" (sussurra entusiasmado).	Entusiasmo da criança
20/11/2024		
15	Durante o momento de brincadeira nas áreas, reparo que a Md. está com a mão na cabeça e, quase a chorar, pergunto o que aconteceu. Ela aponta para a R., dirigimo-nos perto dela e pergunto: "R. sabes o que é que aconteceu com a Md.?" ao que responde "Sim, fui eu! Estava a dançar e demos uma turra!".	A criança assume a sua responsabilidade na situação
	Durante o momento de brincadeira nas áreas, estou na área da biblioteca com o F. e o X. e, o F. tira um livro e dá-me para a mão pedindo-me para ser eu a contar a história. O X. coloca a mão no livro para ver também, o F. faz cara de zangado, puxa o livro para ele e diz "Não!", o X. faz o mesmo e repete mais uma vez, sendo necessário intervir. Retiro-lhes o livro da mão, abraço o livro junto ao meu corpo e digo "Assim, nenhum de vocês vai conseguir ver! Vamos pôr aqui e conseguimos ver todos!".	Disputa entre duas crianças: resolução do problema com intervenção do adulto
	Apesar da agitação geral do grupo, o J., a Aa. e a Ma. estavam entusiasmados por mostrar aquilo que estiveram a fazer. O J. apontava tanto para os desenhos como para o que estava escrito e explicava o seu significado.	Trabalho projeto: apresentação da teia
25/11/2024		
16	A Aa. inicia a brincadeira "O rei manda" e com ela vão três colegas (Ma., R. e L.). Durante o recreio permanecem nesta dinâmica, demonstrando-se divertidas e entusiasmadas. Realizam outras dinâmicas, como por exemplo, professora e crianças.	Recreio: brincadeira dirigida pela criança

26/11/2024		
17	Durante o momento de organização da sala, após a sesta, o grupo de crianças senta-se junto ao tapete e escolhe um livro. A Aa. enquanto explora e observa o livro que escolheu, vem mostrar-me o que encontrou - Ovos na quinta. De seguida, passa por todos os colegas da roda e vai mostrar um a um.	Interesse e momento de partilha da criança
29/11/2024		
18	Após o momento de almoço, o P. sobe as escadas de costas, enquanto isso é avisado duas vezes (estagiária e auxiliar) para que suba corretamente devido à probabilidade de poder cair. Dada a sua insistência não repara nos colegas que estão atrás de si, cai para trás e por consequência a colega L. cai sentada nas escadas e começa a chorar. O P. apercebe-se da situação continua a sorrir e a dar continuidade ao que estava a fazer. Dirijo-me aos dois e explico o que aconteceu, mas mesmo assim o P. continua com o mesmo comportamento. “Não podes subir as escadas assim P.! Como é que vamos resolver?”, ao que responde “Ma-mã! Ma-mã!”. Persiste no que estava a fazer e, por isso, conduzo o P. para a sala, a L. continua a chorar e o P. mostra-se irredutível. A educadora solicita que se sente na cama da L. para resolverem o assunto.	Situação de conflito: persistência da criança
	Após o momento de sesta, a Me., Aa., Vo. e Ve. encontram-se a brincar na zona das construções com os legos. A Me. dirige-se à Aa.: “Não podes brincar”, “Posso, posso!” (repetem o que disseram). A Aa. começa a ficar triste e aproxima-se dos dois colegas e pergunta ao Ve. “Eu posso brincar, não posso?” e ele responde “Sim! Podes!”. A Me. dirige-se ao Vo. e pergunta “A Aa. pode brincar?” ao que responde “Sim!”. De seguida, aproxima-se o E. e a Me. diz “Não podes brincar”, a Aa. levanta-se e diz “Pode!	Resolução de conflito entre um grupo de crianças

	Pode!” e a Me. responde “Ah! Está bem!”. (Existiam duas plataformas para os legos e a Me. estava a definir que os meninos ficavam a brincar com uma das plataformas e as meninas a outra)	
	A Me. estava na mesa a fazer um desenho e aproximo-me dela para perguntar o que estava a desenhar, ao que me responde: “Estou a desenhar o P. zangado porque ele ontem bateu-me e trincou-me sem as professoras verem”. - Me.	Representação de sentimentos através do desenho
06/12/2024		
19	<p>O Jm. vem ter comigo muito chateado a chorar, queixar-se da colega Aa.. Pergunto o que aconteceu, mas ele estava tão agitado que não me ouviu e saiu a correr em direção aos blocos do jardim (estavam algumas crianças dentro dos blocos e a trepar). Ele agarra-se à perna do Eo. que estava a tentar subir e puxa-o para o chão. O Eo. desequilibra-se, vai para o chão e corre atrás dele. Começam a empurrar-se e a agarrarem-se um ao outro. Separo-os e afasto-os um do outro e o Eo. zangado por eu o ter feito fica muito frustrado e atira-se para o chão magoando-se mais. Uma auxiliar procura ajudar e dirige-se com ele para a casa de banho. Enquanto isso, após o Jm. ficar mais calmo perguntei-lhe “Como é que vamos resolver esta situação? Vocês magoaram-se um ao outro”.</p> <p>“Eu não vou pedir desculpa!”</p> <p>(O E. regressa da casa de banho pronto para voltar a brincar. Chamo-o para vir ter connosco)</p> <p>“Precisamos conversar todos primeiro! Como é que vamos resolver esta situação Eo.?”</p> <p>“(ouve o Jm. a dizer que não vai pedir desculpa) Podemos dar um passou bem!”</p> <p>(Fica à espera da resposta do Jo. que estica a mão e cumprimentam-se)</p> <p>“Pronto! Quando ficarem zangados vêm conversar para resolver o problema! Vão brincar”</p>	Situação de conflito: intervenção do adulto

	O E. traz para a sala o livro “A estranha visita” de Gracia Iglesias e Vicente Cruz que, no momento da hora do conto, é apresentado e lido ao grande grupo. No dia seguinte à leitura do livro, a mãe de uma menina relata algumas situações referidas pela filha que demonstraram o medo e insegurança que advêm da história contada. Procura demonstrar o seu desagrado perante a leitura daquela história, impondo que não seja novamente apresentada, justificando este pedido com o facto de não ser adequada à faixa etária.	Reação da criança perante a história contada
16/12/2024		
20	No momento de vestir os casacos para nos dirigirmos ao recreio, explico ao Ao. que depois de ajudar todos os colegas vou ter de ir embora ao que me pergunta “Vais para onde?”. Explico que vou para casa, mas para lá chegar tenho de ir apanhar o autocarro ao pé da escola para conseguir chegar a tempo. O A. fica a conversar comigo enquanto me observa a despachar e a arrumar o que era necessário, demonstrando-se preocupado uma vez que eu referi a necessidade de ser pontual: A: “Depois o autocarro vai embora e vais ficar triste”.	Diálogo: compreensão da situação pela criança
17/12/2024		
21	Após o momento da sesta, enquanto organizamos o espaço de sala a Aa. acorda muito feliz e sorridente e explica que “Os pais foram todos pro ginásio e, fomos todos pro encontro de natal”. A Er. também partilha “Aquela surpresa foi boa” referindo-se à presença do seu pai e avó.	Importância dada pelas crianças ao encontro de natal
20/12/2024		
22	No momento da sesta, quando todas as crianças já estão prontas para dormir e a sala já está com a luminosidade adequada, a Aa. chama por mim. Aproximo-me da sua cama e pergunto o que precisa. Um	Sonho da criança: medo

	pouco assustada e receosa conta-me “Não quero sonhar com uma planta que abre”. Sem compreender de forma exata o contexto da situação procuro tranquilizá-la. O colega Eo. estava a ouvir a conversa e diz “Eu ajudo” (estica a mão e dão um ao outro). Quando acorda reparo que está um pouco aflita e inquieta, aproximo-me e diz-me que estava com medo e sonhou aquele sonho. Tento perceber melhor e a Aa. explica que foi uma planta que viu na televisão com o irmão. Pergunto se está mais tranquila, damos um abraço e vai calçar os sapatos.	
08/01/2025		
23	Pela manhã, foi necessário calçar as botas e vestir as capas para podermos ir ao colégio cantar as janeiras. A A. enquanto aguarda pela próxima indicação partilha comigo: “Estou ansiosa para ir cantar! Vou de mão dada com o E.”	Janeiras: Partilha da criança
10/01/2025		
24	A Er. estava com saudades do pai e da mãe e pede ajuda para realizar as várias tarefas: "podes ajudar-me a comer a sopa?". Após respirar fundo e conseguir acalmar-se e parar de chorar, volta novamente a chorar e diz-me "Eu não estou a conseguir acalmar-me não consigo parar de chorar"	Regulação emocional da criança
13/01/2025		
25	Após o momento de sesta, era necessário ir com o Fo. à casa de banho para a rotina de higiene. Para isso, aproximei-me dele, que estava a brincar junto à Madalena, e falei na necessidade de ir à casa de banho. Percebi que ficou reticente por já estar envolvido na brincadeira e, informei que podia deixar a sua construção como estava, ao que me responde “Eu acho que a Ma. vai roubar as peças todas!”. A Ma. não	Resistência da criança face à interrupção de brincadeira

	demonstra nenhuma reação e, procuro tranquilizar o Fo. de forma que quando regressar dê continuidade à brincadeira que deixou pendente.	
15/01/2025		
26	So. procura-me para ajudá-lo a apertar os botões da bata, e eu sugiro que peça ajuda a um colega. Vai ter com a Ca. e diz: "Podes ajudar a apertar a bata?" Ela olha para ele e diz: "Hum! Não!" (enquanto se mexe para se afastar dele). Peço então que possa pedir à colega Me. que responde que pode ajudar e começa a levantar-se. Ao fazer este pedido a Ca. levanta-se prontamente para ajudar.	Cooperação entre as crianças
16/01/2025		
27	Enquanto tentavam subir a árvore e, alguns colegas estavam ao redor à espera, o Eo. diz para o Vo.: "Não, Vo.! Tu és pequenino para saltar daí!" (afasta-o com a mão)	Jardim do campo grande: interação
28	A Me. recolhia folhas e entregava na mão da La. "3...4...". A Fa. apercebe-se da sua dinâmica, recolhe uma folha para entregar, mas a La. diz "Não quero!". A Fa. continua a observar enquanto a La. aceita receber folhas da Me.	Jardim do campo grande: interação
	A Fa. e a La. durante o momento de brincadeira com os jogos de mesa, desafiavam-se uma à outra (agredindo-se tentavam morder, bater na cara, apertar os braços, puxar a bata). Esta situação era iniciada pela Fa. A Fa. bate na La. que após várias vezes começa a chorar. A Aa. Explica à educadora cooperante "A Fa. bateu na La. e a La. bateu a ela".	Situação de conflito
17/01/2025		

29	<p>Jm: (chama pelo nome da educadora! Repara que está ocupada). Aa. Consegues pôr-me isto? (brincam juntos durante a tarefa de vestir a bata porque não estão a conseguir acertar com o braço na manga certa).</p> <p>Aa: Vamos mostrar à (nome da educadora)! Sabias que eu ajudei o Jm.? (ele continua a acompanhá-la). (Ajudo-a a vestir o vestido)</p> <p>Jm: Quando saíres da escola vais a uma festa?</p> <p>Aa: Vou!</p> <p>Jm: É de quem? Oh! Eu também quero!</p> <p>Aa: Não! É muito longe! É na quinta (nome)!</p> <p>Jm: É ao pé da minha casa!</p> <p>Aa: Queres ir à minha festa dos 4 anos, é?</p> <p>Jm: Eu vou pedir ao pai muitas vezes.</p>	Cooperação e diálogo entre duas crianças - interesses
20/01/2025		
30	<p>O Jm. A Me. E a Aa. falam sobre um convite para a festa.</p> <p>Jm: Eu convidei tu, tu, tu... (enquanto aponta para cada colega). E a amiga da Me. que é a Ma. 1...2...3... (varre os olhos pela sala e passa à frente os colegas que não vai convidar) Vai ter com uma colega e diz:</p> <p>Jm: Ma. eu convidei-te para a minha festa! E a ti também (aponta para o Co.)</p>	Amizade entre os colegas

	Co.: “É para todos!” Jm.: Não! Não é para todos!”	
21/01/2025		
31	<p>O Ao. pela manhã no momento de acolhimento chega à sala e, quando a família vai embora começa de imediato a chorar e a espernear. A educadora procura tranquilizá-lo, contudo devido à chegada de muitas famílias naquele momento, procuro chegar o Ao. para ao pé de mim, pego-o ao colo por querer fugir para fora da sala e começa a bater-me com os pés “Não me podes bater com os pés Ao. assim estás a magoar-me!” Procuro tranquilizá-lo até ao momento em que a educadora fica disponível. Esta situação ainda se prolongou durante alguns minutos depois de várias abordagens.</p> <p>Durante a sessão de dança o Ao. esteve parado sem realizar com grande euforia/entusiasmo as propostas, e, num dado momento de exploração com os arcos o Ao. deita a cara no chão e fica durante alguns minutos nessa posição, muito tranquilo. A psicóloga encontra-se a observar a sessão, pede-lhe que se levante, mas ele rejeita essa possibilidade.</p>	Acolhimento: Reação da criança perante a separação da família
22/01/2025		
32	A Me. Está a brincar sozinha com uma boneca ao colo a embalá-la junto ao tapete da sala. O X. bastante ocupado procura arranjar o carrinho, de seguida senta-se nele e tenta avançar com os pés. A Me. Repara, levanta-se e vai empurrá-lo. Procura ajudar e diz-lhe que ainda não está arranjado. Ele levanta-se e vai embora (não voltam a interagir).	Cooperação entre colegas

<p>O S. está a construir algo com as peças de lego. Dirige-se por várias vezes à caixa onde eles se encontram, e também junto de três colegas que têm algumas peças junto a si que estavam a utilizar. O S. levanta o pé, pisa as suas brincadeiras e retira uma peça. A Ca. grita, encolhe os ombros e abre os braços para as colegas.</p> <p>S: “São minhas, todas!” (retira mais uma peça, faz cara de chateado, fica à espera de reação do grupo. O grupo não reage e regressa para a sua brincadeira. Contudo, por diversas vezes repete a situação.</p>	<p>Comportamento desafiante perante os colegas</p>
<p>Aproximo-me da zona do tapete da sala (algumas crianças já se encontravam em roda) e pergunto o que aconteceu - O Co. está a chorar e com a mão na boca enquanto as três colegas estão a observar a situação. O Co. aponta para a Ma. e diz “Ela magoou-me”. Pergunto à Ma. “O que é que aconteceu?”. Não obtenho resposta à questão e tento explicar que é necessário dizerem o que aconteceu para que eu possa ajudar a resolver a situação. A Ma. durante algum tempo sem intervir ou falar, começa a chorar e a dizer “Mamã! Eu quero a mamã!”. Procuro acalmá-la e transmitir a ideia de que aconteceu uma situação e só precisamos de conversar sobre isso (sento-me em roda junto deles e seguro a sua mão) - “Respira fundo!”. Assim que consegue falar diz: “Foi sem querer”. Apesar de ter sido sem querer realço a importância de pedir desculpa porque acabamos por magoar na mesma o colega. Dão um abraço, o Co. e a Ma. limpam as lágrimas e continuam a conversar e na brincadeira.</p>	<p>Situação entre duas crianças: falha na comunicação</p>

## ANEXO E

Análise categorial das notas de  
campo

| ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>N.º de registo</b>
Competências socioemocionais das crianças	Relações interpessoais: Tipologia	Relações de confiança	A criança M. levou para a sala um brinquedo de casa (sereia) e quer partilhar uma informação com os amigos, especificamente o porquê de o ter trazido para a escola	1
			A Aa. enquanto explora e observa o livro que escolheu, vem mostrar-me o que encontrou - Ovos na quinta. De seguida, passa por todos os colegas da roda e vai mostrar um a um	2
		Relações empáticas	As três meninas aceitam a proposta e a colega aguarda no lugar. Enquanto isto o colega Eo apercebe-se da situação, fica a observar e, no fim, oferece o seu lugar de condutor à colega La.	3
			O J. responde: “Foi o A. que estava a tirar o (brinquedo) ao (colega).”	4
			enquanto descem as escadas o Co aguarda pelos colegas e espera pela La, dá a mão e ajuda a descer o último degrau (coloca a mão atrás dela como se a estivesse a guiar).	5
			A M. que estava ao seu lado, ouve atentamente a conversa e intervém: “R.! Queres ficar forte? Tens de comer tudo! Olha, faz assim! (põe no garfo e exemplifica como ela pode fazer). A R. presta atenção ao que lhe está a ser dito, mas acaba por não comer o grão.	6
			observei que a criança Aa. se encontrava a passear pelo jardim sozinha e, quando passei ao seu lado ela disse a uma colega: “Eu não tenho um amigo para brincar (cara triste e anda devagar a arrastar os pés)”	7

			e, de seguida, começaram a correr as duas em direção aos blocos do jardim.	
			O colega Eo. estava a ouvir a conversa e diz “Eu ajudo” (estica a mão e dão um ao outro).	8
			Peço então que possa pedir à colega Me. que responde que pode ajudar e começa a levantar-se. Ao fazer este pedido a Ca. levanta-se prontamente para ajudar.	9
			Jm: (chama pelo nome da educadora! Repara que está ocupada). Aa. Consegues pôr-me isto? (brincam juntos durante a tarefa de vestir a bata porque não estão a conseguir acertar com o braço na manga certa). Aa: Vamos mostrar à (nome da educadora)! Sabias que eu ajudei o Jm.? (ele continua a acompanhá-la).	10
			A Me. Está a brincar sozinha com uma boneca ao colo a embalá-la junto ao tapete da sala. O X. bastante ocupado procura arranjar o carrinho, de seguida senta-se nele e tenta avançar com os pés. A Me. Repara, levanta-se e vai empurrá-lo. Procura ajudar e diz-lhe que ainda não está arranjado.	11
		Relações afáveis	A Ca a conduzir o triciclo com duas colegas atrás – Fa e Le – para junto à colega La que demonstra vontade em conduzir também	12
			o An e a La estão sentados no chão a interagir: o An com a mão aberta oferece bolo à La e diz “Come o bolo!” enquanto sorri e demonstra entusiasmo pela resposta da colega que aceita e “come” o bolo. Esta situação foi repetida por ambos algumas vezes.	13

			Na hora do almoço o P., a Me. e a M. interagiram através de conversas (P: “Me. agora sou eu a falar!”) e brincadeiras, como por exemplo, colocarem as mãos no meio da mesa, umas em cima das outras e levantarem alto ao mesmo tempo (P: M.! Falta a tua! Põe aqui!”).	14
			Ela responde: “Quero falar com o P. mas ele não me deixa!” (...) A Me. dirige-se ao P. e diz “Eu não quero que faças mal aos amigos!”. O P. ouve a Me., fica pensativo e diz: “Queres vir brincar comigo?”. A Me. limpa a cara com a mão e vai atrás dele para brincarem.	15
			O S. abre os braços para o An., aproxima-se dele e abraça-o	16
			A Ca. faz a questão, a Me. vai ter com ela e começam a fazer o puzzle.	17
			o J., a Aa. e a Ma. estavam entusiasmados por mostrar aquilo que estiveram a fazer. O J. apontava tanto para os desenhos como para o que estava escrito e explicava o seu significado.	18
			(Fica à espera da resposta do Jo. que estica a mão e cumprimentam-se)	19
			Assim que consegue falar diz: “Foi sem querer”. (...) Dão um abraço, o Co. e a Ma. limpam as lágrimas e continuam a conversar e na brincadeira.	20
		Relações de amizade	A Aa. inicia a brincadeira “O rei manda” e com ela vão três colegas (Ma., R. e L.). Durante o recreio permanecem nesta dinâmica, demonstrando-se divertidas e entusiasmadas. Realizam outras	21

			<p>dinâmicas, como por exemplo, professora e crianças.</p>	
			<p>Jm: Quando saíres da escola vais a uma festa?  Aa: Vou!  Jm: É de quem? Oh! Eu também quero!  Aa: Não! É muito longe! É na quinta (nome)!  Jm: É ao pé da minha casa!  Aa: Queres ir à minha festa dos 4 anos, é?  Jm: Eu vou pedir ao pai muitas vezes.</p>	22
			<p>O Jm. A Me. E a Aa. falam sobre um convite para a festa.  Jm: Eu convidei tu, tu, tu... (enquanto aponta para cada colega). E a amiga da Me. que é a Ma. 1...2...3... (varre os olhos pela sala e passa à frente os colegas que não vai convidar) Vai ter com uma colega e diz:  Jm: Ma. eu convidei-te para a minha festa! E a ti também (aponta para o Co.)  Co.: “É para todos!”  Jm.: Não! Não é para todos!”</p>	23
		Relações conflituosas	<p>ao que me responde “S: Ele não é amigo”.</p>	24
			<p>O Jm. vem ter comigo muito chateado a chorar, queixar-se da colega Aa. (...) mas ele estava tão agitado que não me ouviu e saiu a correr em direção aos blocos do jardim (estavam algumas crianças dentro dos blocos e a trepar).</p>	25
			<p>(...)“Eu não vou pedir desculpa!” (...)“(ouve o Jm. a dizer que não vai pedir desculpa) Podemos dar um passou bem!”</p>	26

	Relações interpessoais: Tipologia comportamental	Comportamento solitário-passivo	Ele levanta-se e vai embora (não voltam a interagir).	27
		Comportamento socialmente desajustado	que se aproxima e empurra o An	28
			Durante a sessão de EF o A. estava bastante físico (empurrava o colega G. e ia retirar os materiais que os colegas estavam a usar).	29
			O J. estava a puxar o A. pela bata e pelo cabelo. O A. chorava e o J. continuava a magoá-lo.	30
			Ele agarra-se à perna do Eo. que estava a tentar subir e puxa-o para o chão. O Eo. desequilibra-se, vai para o chão e corre atrás dele. Começam a empurrar-se e a agarrarem-se um ao outro.	31
			o Eo. zangado por eu o ter feito fica muito frustrado e atira-se para o chão magoando-se mais.	32
			A Fa. e a La. durante o momento de brincadeira com os jogos de mesa, desafiavam-se uma à outra (agredindo-se tentavam morder, bater na cara, apertar os braços, puxar a bata). Esta situação era iniciada pela Fa. A Fa. bate na La. que após várias vezes começa a chorar. A Aa. explica à educadora cooperante “A Fa. bateu na La. e a La. bateu a ela”.	33
			A Fa. e a La. sentam-se no tapete uma ao lado da outra. Com pressa para sentar a Fa. pisa a mão da colega. A La. demonstra que ficou magoada (Au!) levanta-se para se dirigir ao adulto. A Fa. levanta-se rapidamente, segue a La., encontra a Ma. pelo caminho e diz-lhe num tom alto: “Pede-lhe desculpa! Pede desculpa!”. A Fa. pede que se abracem, abraçam-se e regressam ao tapete.	34

			O S. está a construir algo com as peças de lego. Dirige-se por várias vezes à caixa onde eles se encontram, e também junto de três colegas que têm algumas peças junto a si que estavam a utilizar. O S. levanta o pé, pisa as suas brincadeiras e retira uma peça. A Ca. grita, encolhe os ombros e abre os braços para as colegas.	35
		Comportamento reticente	A Ca. está no chão a fazer um puzzle e simula que está a chorar. (...)a Ca. responde “Podes pedir à Me. para vir brincar comigo?”	36
			ao que me responde “Eu acho que a Ma. vai roubar as peças todas!”. A Ma. não demonstra nenhuma reação	37
			O grupo não reage e regressa para a sua brincadeira. Contudo, por diversas vezes repete a situação.	38
			O Co. está a chorar e com a mão na boca enquanto as três colegas estão a observar a situação. O Co. aponta para a Ma. e diz “Ela magoou-me”. (...)A Ma. durante algum tempo sem intervir ou falar, começa a chorar e a dizer “Mamã! Eu quero a mamã!”.	39
		Comportamento egocêntrico	J.: “Não preciso de fazer nada!” (enquanto se ri e afasta-se)	40
			estou na área da biblioteca com o F. e o X. e, o F. tira um livro e dá-me para a mão pedindo-me para ser eu a contar a história. O X. coloca a mão no livro para ver também, o F. faz cara de zangado, puxa o livro para ele e diz “Não!”, o X. faz o mesmo e repete mais uma vez, sendo necessário intervir.	41

			Após o momento de sesta, a Me., Aa., Vo. e Ve. encontram-se a brincar na zona das construções com os legos. A Me. dirige-se à Aa.: “Não podes brincar”, “Posso, posso!” (repetem o que disseram). A Aa. começa a ficar triste e aproxima-se dos dois colegas e pergunta ao Ve. “Eu posso brincar, não posso?” e ele responde “Sim! Podes!”. A Me. dirige-se ao Vo. e pergunta “A Aa. pode brincar?” ao que responde “Sim!”. De seguida, aproxima-se o E. e a Me. diz “Não podes brincar”, a Aa. levanta-se e diz “Pode! Pode!” e a Me. responde “Ah! Está bem!”. (Existiam duas plataformas para os legos e a Me. estava a definir que os meninos ficavam a brincar com uma das plataformas e as meninas a outra)	42	
			Vai ter com a Ca. e diz: "Podes ajudar a apertar a bata?" Ela olha para ele e diz: "Hum! Não!" (enquanto se mexe para se afastar dele).	43	
			S: “São minhas, todas!” (retira mais uma peça, faz cara de chateado, fica à espera de reação do grupo.	44	
	Consciência social	Entendimento perante necessidades outros	as dos	A criança Jm. pergunta: “O que é que aconteceu de triste?” e fica muito atenta à explicação	45
				No momento de arrumar a sala o S. não quer arrumar os carros e, por isso, começa a chorar e a dizer “Carros! Carros!”. (...) O S. aguarda por mim enquanto acabo de ajudar um colega e dirigimo-nos juntos para a biblioteca, lugar onde o grupo estava a lanchar.	46
				reparo que a Md. está com a mão na cabeça e, quase a chorar (...) Ela aponta para a R., dirigimo-nos perto dela e pergunto: “R. sabes o que é que	47

			aconteceu com a Md.?" ao que responde "Sim, fui eu! Estava a dançar e demos uma turra!".	
			o P. sobe as escadas de costas (...) Dada a sua insistência não repara nos colegas que estão atrás de si, cai para trás e por consequência a colega L. cai sentada nas escadas e começa a chorar. O P. apercebe-se da situação continua a sorrir e a dar continuidade ao que estava a fazer.	48
			O A. fica a conversar comigo enquanto me observa a despachar e a arrumar o que era necessário, demonstrando-se preocupado uma vez que eu referi a necessidade de ser pontual: A: "Depois o autocarro vai embora e vais ficar triste".	49
		Compreensão das normas sociais e éticas orientadoras do comportamento	reparo que a Me. está bastante triste e começa a chorar (...) explica-me que derramou um pouco de leite na mesa, sem querer. (...) A Me. fica mais tranquila e termina de beber o leite. A auxiliar N. reparou na situação e disse-me que a Me. fica muito aflita por pensar que alguém vai ralhar com ela.	50
			O F. permaneceu sentado, a educadora dá indicação de que ainda não é o momento e o F. diz aos colegas "É pra sentar, é pra sentar" (sussurra entusiasmado).	51
		Reconhece o adulto como fonte de suporte	Algumas crianças do grupo de sala estavam particularmente sensíveis no momento de acolhimento, visível através do choro de tristeza que demorou alguns minutos: "Eu tenho saudades da mãe! Eu quero a mãe!" - Ve, R e Me.	52
			A Me. começa a chorar e diz "Eu quero a mãe!".	53
	Autogestão	Capacidade de automotivação	A M. apesar de estar um pouco envergonhada, partilha que a fada dos dentes lhe trouxe aquele	54

			presente, porque colocou a chucha na árvore da Quinta Pedagógica e já não vai voltar a usá-la mais.	
			A R. ficou sensível, começou a chorar, mas compreendeu a mensagem transmitida por isso partilha comigo que quer pedir desculpa à N. acabando por fazê-lo	55
			fica frustrada por não o poder fazer e, as colegas também não estão a perceber o que ela quer.	56
			o S. demonstrou muito interesse pela digitinta, ao estar sempre perto da mesa a observar enquanto os colegas faziam. Contudo, por vezes, demonstrava-se frustrado por não poder ser ele de imediato a pintar. (...) o S. compreendeu e, ficou a aguardar a sua vez. Fiquei satisfeita com a sua reação, uma vez que quando nos dirigimos a ele, regularmente, não corresponde ao que está a ser pedido dizendo “Não!” e fica zangado com a situação.	57
		O choro enquanto resposta emocional	A R. começa por ficar frustrada, responde que não gosta do que está no prato (grão) e, por isso, só quer mais massa (começa a chorar).	58
			A Me. dirige-se a mim no recreio, com os olhos a lacrimejar	59
		Aceitação das emoções	reparo que o An. está a chorar perto de uma das estruturas do recreio e, de alguns colegas (Ve. e S.). Passado alguns minutos o An. permanece a chorar, mas, desta vez já se encontra sozinho no mesmo lugar.(...) O An. para de chorar e vai brincar.	60
			o Ao. teve oportunidade de estar com a irmã. Quando fomos para o recreio ele ficou triste, sentado num lugar sozinho e pensativo. No	61

			momento de ir almoçar ao Ao. não se quer sentar, começa a chorar e a contrariar as indicações que são dadas	
			A Er. estava com saudades do pai e da mãe e pede ajuda para realizar as várias tarefas: "podes ajudar-me a comer a sopa?". Após respirar fundo e conseguir acalmar-se e parar de chorar, volta novamente a chorar e diz-me "Eu não estou a conseguir acalmar-me não consigo parar de chorar"	62
			O Ao. pela manhã no momento de acolhimento chega à sala e, quando a família vai embora começa de imediato a chorar e a espernear (...) Durante a sessão de dança o Ao. esteve parado sem realizar com grande euforia/entusiasmo as propostas, e, num dado momento de exploração com os arcos o Ao. deita a cara no chão e fica durante alguns minutos nessa posição, muito tranquilo. A psicóloga encontra-se a observar a sessão, pede-lhe que se levante, mas ele rejeita essa possibilidade.	63
	Tomada de decisão responsável	Análise da informação recolhida	Devido ao entusiasmo que resultou em sucessivas chamadas de atenção, porque nem todos os colegas conseguiam ver, colocando-se à frente uns dos outros, a colega R. procura ajudar e diz: Calma! Calma! Calma! (levanta as duas mãos como sinal visual daquilo que pretende transmitir)	64
		Avaliação das consequências das ações	o P. continua com o mesmo comportamento. "Não podes subir as escadas assim P.! Como é que vamos resolver?", ao que responde "Ma-mã! Ma-mã!". Persiste no que estava a fazer e, por isso, conduzo o	65

			P. para a sala, a L. continua a chorar e o P. mostra-se irredutível.	
			Enquanto tentavam subir a árvore e, alguns colegas estavam ao redor à espera, o Eo. diz para o Vo.: “Não, Vo.! Tu és pequenino para saltar daí!” (afasta-o com a mão)	66
	Autoconhecimento	Manifesta o que sente	A R. pela manhã, quando chega à sala demonstra estar triste e chora, enquanto explica à educadora que ainda tem um bocadinho de sono. (...) Neste dia a R. estava bastante sensível	67
		Reconhece o que sente	R: “(muito atenta ao comentário que fiz) Eu não chorei! Eu não fiz birra, estou a portar-me bem!”. Durante alguns dias a R. esperava sentada que algum dos adultos da sala a fosse calçar. Apesar de a incentivarmos, a R. ficava muito frustrada e, na maior parte das vezes, não experimentava sozinha.	68
			A Me. estava na mesa a fazer um desenho (...) “Estou a desenhar o P. zangado porque ele ontem bateu-me e trincou-me sem as professoras verem”. - Me.	69
		Compreende o que sente	a Aa. acorda muito feliz e sorridente e explica que “Os pais foram todos pro ginásio e, fomos todos pro encontro de natal”.	70
			A Er. também partilha “Aquela surpresa foi boa” referindo-se à presença do seu pai e avó.	71
			Um pouco assustada e receosa conta-me “Não quero sonhar com uma planta que abre”.	72
			A Aa. enquanto aguarda pela próxima indicação partilha comigo: “Estou ansiosa para ir cantar! Vou de mão dada com o E.”	73

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>N.º de Registo</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais <sup>81</sup>	Relativas às Relações interpessoais	Formulação de pedidos específicos	A educadora C. dá espaço para a partilha, pedindo que explique o que trouxe hoje	74
			Após o momento de sesta, era necessário ir com o Fo. à casa de banho para a rotina de higiene. Para isso, aproximei-me dele, que estava a brincar junto à Madalena, e falei na necessidade de ir à casa de banho. Percebi que ficou reticente por já estar envolvido na brincadeira e, informei que podia deixar a sua construção como estava	75
		Exemplificação verbal	Vou juntamente com ela ter com o P. e digo: “P.! Precisamos conversar os três! A Me. disse-me que queria falar contigo!”.	76
			“Eu posso, mas tu também consegues! Podes chamar a Me. e perguntar: Queres fazer este puzzle comigo?”.	77
	Relativas à Consciência social	Assegura conforto verbal	Durante o treino para o eventual simulacro a educadora dá indicação que todas as crianças quando ouvirem o alarme vão ter de seguir a auxiliar de sala (a maior parte das crianças começa a levantar-se pensando que era para fazê-lo naquele momento).	78
			surgiram várias situações durante a sessão de educação física em que foi necessário conversar, direccionar e procurar tranquilizá-la.	79
			Quando acorda reparo que está um pouco aflita e inquieta, aproximo-me e diz-me que estava com medo e sonhou aquele sonho. Tento perceber melhor e a Aa. explica que foi uma planta que viu na	80

			televisão com o irmão. Pergunto se está mais tranquila, damos um abraço e vai calçar os sapatos.	
Relativas à Autogestão	Desvio da atenção da criança		A auxiliar dirige-se com o Ao. à casa de banho para limpar a cara e ele regressa mais tranquilo.	81
			as crianças estão sentadas em roda e o Ao. está em pé encostado ao armário e, a auxiliar pede-lhe que se sente connosco procurando trazê-lo para a roda. (...) O Ao. não corresponde ao pedido, continua a demonstrar resistência ao que a educadora procura intervir. Dirige-se ao Ao. realizando novamente o pedido que é rejeitado e, retira-lhe da mão o brinquedo que trouxe para casa procurando explicar o porquê. De seguida, vão à casa de banho, o Ao. regressa mais calmo e junta-se à roda.	82
	Intervenção física		Foi necessário intervir uma vez que estava a ser bastante persistente e, a sua atitude estava a influenciar o comportamento geral do grupo no ginásio.	83
			Foi necessário intervir ao afastá-los e, de seguida, perguntei o que é que tinha acontecido.	84
			Retiro-lhes o livro da mão, abraço o livro junto ao meu corpo e digo “Assim, nenhum de vocês vai conseguir ver! Vamos pôr aqui e conseguimos ver todos!”.	85
			Separo-os e afasto-os um do outro	86
	Heteroregulação		Sem compreender de forma exata o contexto da situação procuro tranquilizá-la	87
			Procuro acalmá-la e transmitir a ideia de que aconteceu uma situação e só precisamos de	88

			conversar sobre isso (sento-me em roda junto deles e seguro a sua mão) - “Respira fundo!”.	
	Relativas à Tomada de decisão responsável	Recurso à instrução direta	enquanto subíamos as escadas para nos dirigirmos para a sala, a Me. estava a ir de um lado ao outro das escadas correndo o perigo de cair. A auxiliar de sala chamou-a à atenção para se colocar apenas de um lado e subir as escadas.	89
			a criança R. chama por mim e dirijo-me à mesa em que está sentada. Pede para repetir o prato (massa, grão e carne) mas, como ainda tem comida, peço que coma primeiro aquela e a seguir levo o prato para que possa colocar mais	90
			Estagiária: O A. não pode tirar os brinquedos da mão dos colegas e o J. também não pode magoar o A.	91
			Estagiária: (chamo-o para junto de nós) “Não tem piada J.! O A. estava a chorar! Precisam de pedir desculpa um ao outro!”	92
			enquanto isso é avisado duas vezes (estagiária e auxiliar) para que suba corretamente devido à probabilidade de poder cair.	93
			A educadora solicita que se sente na cama da L. para resolverem o assunto.	94
			(O E. regressa da casa de banho pronto para voltar a brincar. Chamo-o para vir ter connosco)	95
			A educadora procura tranquilizá-lo, contudo devido à chegada de muitas famílias naquele momento, procuro chegar o Ao. para ao pé de mim, pego-o ao colo por querer fugir para fora da sala e começa a bater-me com os pés “Não me podes bater com os	96

			pés Ao. assim estás a magoar-me!” Procuo tranquilizá-lo até ao momento em que a educadora fica disponível.	
		Reinterpretação da causa	procuo explicar o que aconteceu e o porquê referindo aquilo que iremos fazer de seguida - lanche da manhã.	97
			Pergunto o que aconteceu (...) Chamo o S. (...) pergunto-lhe porque é que o está a fazer (...) Procuo explicar que não pode empurrar os colegas e, é por isso que deve pedir desculpa	98
		Mediação de conflitos	e sugiro uma solução: a Ca dá uma volta completa ao parque, quando voltar a passar naquele lugar trocam de condutora	99
			Conversei com a Me. para explicar que às vezes os acidentes acontecem, contudo temos de ter cuidado e atenção quando estamos sentados à mesa	100
			Não obtenho resposta à questão e tento explicar que é necessário dizerem o que aconteceu para que eu possa ajudar a resolver a situação.	101
	Relativas ao Autoconhecimento	Conversa sobre as emoções	A educadora partilha a falta da professora de dança, referindo que aconteceu um imprevisto que a deixou triste (...) A educadora explica que por motivos de morte de um familiar, a professora teve de ficar por casa a receber abraços e carinho da família	102
		Questiona as crianças	Intervenho para deixar que expliquem a situação	103
			Vou ter com ela, pergunto o que aconteceu	104
			Pergunto o que se passa	105
			pergunto o que se passa	106
			Como é que resolvemos agora? O que é que precisamos de fazer?	107

			aproximo-me dela para perguntar o que estava a desenhar	108
			Pergunto o que aconteceu	109
			após o Jm. ficar mais calmo perguntei-lhe “Como é que vamos resolver esta situação? Vocês magoaram-se um ao outro”.	110
			Aproximo-me da zona do tapete da sala (algumas crianças já se encontravam em roda) e pergunto o que aconteceu (...) Pergunto à Ma. “O que é que aconteceu?”.	111

## ANEXO F

Guião de entrevista aplicado à  
educadora cooperante

| | ' ' | | ' '

## Guião de Entrevista – Educadora cooperante

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

**Objetivos:**

- Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;
- Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;
- Identificar as estratégias usadas pela educadora de infância na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<p><b>B.</b> Perspetiva da educadora cooperante sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as competências socioemocionais do grupo de crianças;</li> <li>• Caracterizar o grau de importância que a educadora atribui à promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais</li> </ul>	<p>B1. Qual o seu entendimento sobre competências socioemocionais de crianças com 3 anos de idade?</p> <p>B2. Na sua opinião, quais as competências socioemocionais que considera ser mais relevante</p>	<p>Competências socioemocionais: Autoconhecimento; Autogestão; Consciência social; Relações interpessoais;</p>

		desenvolver em crianças com 3 anos? Pode explicar porquê? B3. Que relevância atribui à promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de 3 anos?	Tomada de decisão responsável
<b>C.</b> Perspetiva da educadora cooperante sobre as competências socioemocionais em crianças com 3 anos, incluindo as relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;</li> </ul>	C1. Como caracteriza as competências socioemocionais apresentadas/manifestadas pelas crianças com que trabalha atualmente?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre o grupo de crianças;</li> </ul>	C2. Como caracteriza as relações interpessoais existentes no grupo de crianças com que trabalha atualmente? C3. Que fatores podem interferir na forma como as crianças estabelecem as relações interpessoais? (sexo, idade, entre outros.)	
<b>D.</b> Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que modo os princípios pedagógicos seguidos pela educadora contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças de 3 anos;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças;</li> </ul>	D1. Dos princípios pedagógicos que coloca em prática quais são os que mais contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças com quem trabalha? D2. A que estratégias recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais? Pode descrever um ou mais exemplos vivenciados.	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar estratégias usadas para a promoção das relações interpessoais</li> </ul>	<p>D3. Quais são os desafios que enfrenta na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de 3 anos?</p> <p>D4. De que modo promove a relação/interação entre pares?</p>	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

## ANEXO G

Transcrição da entrevista à  
educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

## **Entrevista à educadora cooperante**

### **A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada**

### **B. Perspetiva da educadora cooperante sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos**

#### **B1. Qual o seu entendimento sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos de idade?**

Têm de estar na base da formação pessoal das crianças, porque são elas que vão ajudar as crianças a relacionar-se consigo próprias, com os outros e com o mundo.

#### **B2. Na sua opinião, quais as competências socioemocionais que considera ser mais relevante desenvolver em crianças com 3 anos? Pode explicar porquê?**

Ora! Graças ao manual da Direção Geral de Saúde, eu considerei-as todas, cada uma com os seus níveis e, também, estão colocadas por ordem! Para mim, a ordem em que estão colocadas é a ordem de relevância! Também tem a ver com aquilo que elas vão começando a perceber e a nomear, porque, nós para falarmos de emoções temos de as reconhecer. Sentimo-las, mas depois temos de conseguir dar um nome aquilo que sentimos e temos de saber lidar com aquilo que sentimos e, tudo isso é um trabalho gradual. E também tem a ver com a consciência da criança. Por isso, aos 3 anos, e já começamos a fazer isto na creche, porque aos 3 anos já começamos a trabalhar mesmo esse reconhecimento, essa nomeação e depois ajudar a criança a encontrar formas de lidar com essas emoções. Por exemplo, não há problema nenhum em estar zangado, eu tenho o direito a zangar-me, não tenho é o direito de magoar o outro só porque eu estou zangada e então é essa a questão: é dar o nome, reconhecer que o que eu sinto é porque estou zangada, tentar perceber o porquê para conseguir lidar com essa situação. As crianças de 3 anos já o conseguem fazer desde que tenham este caminho feito.

Quando refere essa sequência, significa o progresso, no sentido de começar a nomear, reconhecer e ir alcançando essas competências.

E, por exemplo, as crianças que já caminham conosco desde o ano passado, esse trabalho já tem estado a ser feito. Nós conseguimos perceber que crianças que já estiveram conosco e já começaram esse caminho têm muito mais facilidade do que aquelas que nos chegaram este ano. Nós temos crianças que já conseguem identificar o que é que as faz estar tristes, chateadas, alegres. Por exemplo, o choro, quando fazemos os jogos da mímica e eu finjo que estou a chorar: eu já dificulto mais um bocadinho o jogo, porque eu pergunto através da minha mímica do que é que eu estou a chorar. Estou a chorar de alegria, de tristeza, de raiva? Perante cada uma nós encontramos uma resposta emocional, uma forma de gerir isso. As crianças novas que chegaram ainda não conseguem reconhecer isso tão bem porque estão a aprender e ninguém nasce ensinado. E através dos pares eles próprios dizem “Não faças isso!”, “Não precisas de fazer isso!”, “Estás a chorar porquê?” é um discurso que já estão habituados. É importante eles perceberem que estão num grupo, mas temos de ter o cuidado de ir a cada uma, para a criança poder discernir nela própria para depois poder gerir em grupo (Porque o outro chateia-me, (eu tenho vontade de lhe morder, tenho vontade de lhe bater, porquê? O que é que a outra pessoa fez para me levar a ter este comportamento?).

Eles conseguem identificar o que é possível fazer do que não é! Qual é o limite, a barreira!

Porque a maior parte das nossas crianças ainda fazem tudo de uma forma muito instintiva. A reação é: se eu sou magoado, magoo. Se eu não me sinto bem, vou fazer o outro também não se sentir bem. É a reação em vez de (...) só que são pequeninos e isto é pela vida fora. Nós conhecemos adultos que não conseguem fazer isto ainda, por isso o nosso papel em termos de educação é fundamental.

**B3. Que relevância atribui à promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de 3 anos?**

A questão da saúde mental a mim, pessoalmente, é algo que me preocupa, sempre preocupou, mas agora ainda mais. A nossa sociedade (...) as pessoas têm muita dificuldade em se conseguir relacionar e aceitar-se como são. Primeiro aceitarem-se como são, a questão da perfeição é um conceito muito abrangente. Para mim uma criança com

saúde, com uma família que a ame, ou mesmo que não ame, mas que a criança tenha (...) seja uma pessoa em crescimento, em desenvolvimento é perfeita. Crianças vindas de famílias divorciadas, famílias destruídas que também as temos, não é? Famílias em que há violência doméstica, tenho de ter muito cuidado quando falamos na questão do Dia do Pai e do Dia da Mãe. Se calha aquela questão de que o meu pai é o melhor do mundo e a minha mãe é a melhor do mundo, se há violência doméstica em casa, se calhar o conceito não é igual. E a questão da perfeição é algo que eu tento sempre referenciar às famílias quando há reuniões individuais principalmente, nas coletivas também:

- Parabéns! Está de parabéns pelo seu filho! Ele é perfeito! Ele está a crescer, está a aprender, quer descobrir!

- Ah! Mas ele ainda faz isto, ainda faz aquilo! Não faz aquilo que dizemos!

- Está a crescer! O nosso papel é ajudá-lo a crescer! Os limites somos nós (...) os pais não nasceram para serem os melhores amigos dos filhos, não há cá bff's (best friends forever). No outro dia um pai perguntava "Ah! Mas a questão da participação eu tenho de deixá-lo escolher as coisas. O que ele escolher eu tenho de deixar" ao que respondi "Sim! Mas é uma questão de codecisão", porque quem tem a responsabilidade da educação dos filhos são os pais, não são os filhos deles próprios.

#### A confusão desses papéis pode ter influência no desenvolvimento socioemocional?

Muito, porque a criança não tem limites. A criança não pode respeitar porque não sabe o que é isso, porque ela está sempre no centro. Uma coisa é as nossas crianças de 3 anos, em termos biológicos elas estão no centro, estão muito centrados neles próprios. A questão do egocentrismo, mas depois através da educação, da forma de estar na vida, das regras da disciplina, sempre com muito amor eles vão percebendo: "Ok! Eu tenho o direito de fazer aquilo que eu gosto, mas também tenho o direito de respeitar o espaço do outro". A questão do espaço pessoal: este é o meu espaço pessoal isso quer dizer que o Outro também tem um espaço pessoal, mas eu tenho de experimentar. Se a criança não experimenta a palavra "Não!" que é um verbo tão forte, como é que ela vai lidar com isso um dia? Não vai porque ela não sabe. O não é difícil? É, mas faz parte porque eu não posso fazer só aquilo que eu quero, eu também tenho deveres. E uma criança de 3 anos já

tem essas capacidades, eles mostram-nos essas competências quando nós fazemos com eles as coisas na sala. Agora se vêm de casa (...) segunda-feira é o pior dia da semana e eu adoro as segundas-feiras, mas há segundas-feiras muito difíceis porque não querem comer sozinhos, não querem arrumar, não querem ouvir. Por isso (...) aqui a questão da autorregulação e de haver muito diálogo das crianças, independentemente de elas serem verbais ou não verbais, tem de estar sempre a acompanhar a questão das competências socioemocionais, porque é o que nós somos. Nós somos emoções.

É uma combinação muito mais ampla do que aquilo que pode parecer

Não é só uma questão de eu saber o que é que é a raiva, a alegria (...) estes filmes que andam a fazer, o monstro das cores, é tudo muito giro, mas é muito para lá, porque é a nossa vida. É quem eu sou. Aceitar-me como eu sou com as minhas características pessoais, perceber quais é que se calhar tenho de melhorar em função de mim próprio e dos outros e depois a relação com os outros, porque eu não sou ninguém sozinho. Se não me nomear eu não existo, se não me amarem eu também não tenho a capacidade de amar. É como a situação do menino e do lobo, alguém que não experimenta não faz.

É preciso ter uma experiência para também ter como base futuras formas de lidar com as situações?

Sim! Por isso que as pessoas que encontramos ao longo da nossa vida, desde crianças, vão definir também a nossa forma de ser. Nós estamos sempre a tempo de aprender. Eu se for amada desde criança, se for aceite como eu sou, for ensinada a aceitar-me, mas também a conhecer-me e depois relacionar-me com os outros e o mundo eu vou conseguir fazer isso independentemente da idade que eu tenha, porque eu já vou experimentando. “Bom dia”, “Com licença”, “Obrigado”, “Gosto de ti”, “Não gosto de ti”, eu também posso dizer a uma pessoa “Não gosto de ti”, mas se calhar quando me disserem a mim eu já não vou gostar de ouvir isso.

**C. Perspetiva da educadora cooperante sobre as competências socioemocionais em crianças com 3 anos, incluindo as relações interpessoais**

C1. Como caracteriza as competências socioemocionais apresentadas/manifestadas pelas crianças com que trabalha atualmente?

Apesar de eles estarem na faixa etária dos 3 anos, é um grupo muito heterogêneo. Nós temos crianças que ainda têm os 3 anos feitos recentemente que têm mais maturidade que algumas crianças que fizeram agora os 4 anos, por exemplo. Por isso, esta questão das competências socioemocionais não dá para colocar em caixinhas e dizer: “Agora esta criança tem 3 anos, por isso temos de trabalhar mais as competências”, nós temos de ir caso a caso. Temos crianças que já conseguem reconhecer, outras conseguem nomear, mas não sabem o que têm de fazer com elas, temos de as respeitar, trabalhar com elas para encontrarem estratégias interiores para saberem como podem reagir perante aquelas emoções. E depois temos outras crianças que sabem o que é que têm de fazer, por exemplo vão buscar a técnica da respiração que usamos na interioridade, conseguem autorregular-se e depois não conseguem dizer porque é que estão a chorar, ou se estão tristes, se não estão. É o quê? É sono? É fome? É dor de barriga? É saudades dos pais? Não está tudo dentro da mesma gaveta. A esses vamos ter de olhar, de os ajudar, ajudar a criança a tentar perceber, porque nós também os vamos conhecendo só que é preciso mais tempo.

É um grupo muito diversificado!

Sim! E temos crianças com necessidades educativas especiais que isso então é um desafio maior. Apesar, a estratégia que utilizo é como se fossem todos com necessidades educativas especiais porque a questão das emoções é saúde mental. Eu para estar bem tenho de perceber o que me faz sentir bem e, tem a ver também com a maneira como me sinto comigo, com os outros e com o mundo. Isto parece que é a frase chave, não é? A questão do respeito pelas emoções é algo que eu (...) para mim também me dá particular desafio que é: eles têm direito a sentir emoções. Eu não posso dizer a uma criança “Não podes chorar”. Agora, posso ajudar a criança a encontrar espaços, dizer: “Agora, neste momento tu tens de comer. Vamos respirar um bocadinho, não podes comer a chorar. Vamos depois conversar um bocadinho.”

Adequar o choro ao momento...

Ao momento e ao contexto porque nós não temos tempo (risos)... E, infelizmente, as emoções é como as bexigas, como os intestinos, quando querem funcionar funcionam e nós em termos de rotinas, temos o tempo muito contado. Eu sei, teoricamente: “Ah! Se a criança precisa de espaço e tempo então vai tê-lo.”. Ok! Mas depois quem é que fica com ela no refeitório a comer? Não há ninguém da equipa para lá ficar porque temos de estar noutra sítio. Então, nós temos de ser muito criativos, mas nunca esquecendo que temos de ter por base o bem-estar da criança e, esse bem-estar como vem na nossa fundamentação teórica passa por muitas dimensões. Mas a questão do respeito tem de estar nesta base.

C3. Que fatores podem interferir na forma como as crianças estabelecem as relações interpessoais? (sexo, idade, entre outros.)

A idade é então um fator que não interfere no desenvolvimento deste grupo, porque tendo todas as mesmas idades têm competências muito diferentes.

É um fator que estamos na sala dos 3 anos, e sabemos (...) é chamada como se fosse a sala das lagartinhas. Elas foram fazer a transição entre a creche e o jardim de infância. E ainda entra aqui outro fator que é a constituição da criança porque, normalmente, as crianças mais altas (porque em termos biológicos os pais são altos, elas também são altas) não faz com que elas tenham a questão das competências sociomocionais mais desenvolvidas.

É um fator que pode levar o adulto a olhar para a criança...

Como mais velha do que aquilo que é e esperar mais da criança quando a criança não tem ainda essas competências bem desenvolvidas. Aqui na questão da idade nós sabemos que nestas salas temos de ter esse cuidado. Temos de estar preparados como profissionais, educadora e equipa pedagógica, quem está a trabalhar com as crianças passarmos essa mensagem, tentarmos todos usar o mesmo discurso, a mesma linguagem. Ter cuidado a falar com a criança porque, por vezes, nós através do nosso discurso também despoletamos emoções e reações na criança que se tivéssemos evitado usar certa expressão a criança tinha conseguido gerir as coisas de outra forma.

## C2. Como caracteriza as relações interpessoais existentes no grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Desafiantes, mito desafiantes! Temos crianças que se conseguem relacionar com qualquer criança: os pares não fazem distinção, relacionam-se com todas, já há amizades definidas e, depois temos crianças que ainda observam muito. Elas sabem que pertencem a um grupo, estão lá, mas elas próprias estão a encontrar o seu lugar então, ainda não se entregaram totalmente e (...) a questão da confiança na relação. Eu para confiar tenho de me sentir seguro completamente e, se a criança ainda não tem essa base nela, sentir que é amada (...) e não é por falta de tentativa das outras crianças, nem por falta da equipa educativa fazer esse convite à criança (...) encontrar estratégias é da criança. Nós temos crianças e, é mais do que uma aqui no grupo, que estão ainda a encontrar o seu lugar e, então temos de ter muito cuidado porque não podemos forçar a fazer amigos, mas podemos encontrar dinâmicas e estratégias que façam com que a criança aos poucos vá percebendo que é importante estar com outras pessoas. Temos uma criança que não quer vir para a escola porque diz que não tem amigos, mas também não os quer ter, não se quer relacionar, porque na escola não quer estar: há muito trabalho, há muito barulho, há muita confusão e ela verbaliza com a família. A preocupação da família é se ela está bem, se ela brinca com alguém ou se anda sozinha o dia todo. Temos outra criança que ainda não sabe relacionar-se com as outras crianças. Há aqui uma baliza grande porque esta criança do 1.º exemplo tem 4 anos feitos e esta criança que vou agora falar fez 3 anos recentemente, no final do ano. É uma criança que a sua forma de relacionar com os outros é chamar muito à atenção, mas é sempre numa questão de conflitos. Ainda não consegue encontrar ali uma linguagem de se fazer amigo dos outros. Tudo o que faz é à bruta, é a estragar, é a magoar, é a gritar, é a chorar, porque ainda não conseguiu verbalizar com as outras crianças “Posso brincar?”. Muitas vezes é preciso o adulto estar lá a ajudar a gerir o conflito e, encontrar aqui uma forma da criança não ficar isolada, porque a criança não pode ficar isolada e metida para um canto só porque não se consegue ainda relacionar e, então encontrar uma forma da criança respeitar. Pode pedir se pode brincar com os outros e não ter medo de ouvir o “não” porque o “não” está sempre garantido. Para a cabeça de

uma criança de 3 anos isso ainda é muito abstrato e, depois os outros também perceberem que quando veem alguém sozinho convidarem para ser integrado a brincar nessas brincadeiras. Normalmente é o que acontece, é convidada a pedir desculpa aos outros, ou porque magoou ou estragou a brincadeira, e depois ser dito às outras crianças “Vocês perceberam porque é que ele/ela fez isto? Se ele pedir para brincarem acham que pode?”. A criança vai ter de mostrar o que quer. O adulto fica sempre ali não faz nada, tudo o resto do trabalho que está a acontecer vai ter de esperar. A criança verbaliza “Posso brincar?”, se é um grupo de 3 ou de 4 há um que diz que não, porque ainda está magoado e nós voltamos a insistir “Eles dizem que sim porque é que dizes que não?”. É um processo - o outro tem o direito a dizer “Eu não quero, magoaste-me!”, “Magoaste! Agora não querem brincar contigo, era isto que tu querias?”. A criança diz que “não” e dizemos “Queres dar mais uma hipótese? Ele já pediu desculpa, vamos tentar?” e ele diz que sim. Mas quando as crianças não querem de todo relacionar-se, como é o caso do 1.º exemplo, temos de encontrar outras estratégias e outras formas de tentar perceber isso. O 1.º caso é uma criança que a única altura que está com outras crianças pares é na escola. Na família não há mais e é quando estão com amigos, filhos de amigos que nem sempre isso acontece. É uma criança muito adulta por isso, as brincadeiras que os outros têm são muito infantis, não a estimulam tirando quando está para aí virada porque é uma criança só que é uma criança que verbaliza muito bem, discursa muito bem, tem um vocabulário muito fluente, contextualizado, coerente, é uma criança que acha que isto (...) são muito bebés para ela. Temos de encontrar uma forma de tornar isto mais interessante e que as brincadeiras sejam apelativas para ela e para os outros também. Mas não pode ser tudo ao redor de uma criança da sala, nem com esta nem com nenhuma. As crianças que têm intervenção precoce, que neste caso é uma sala: o grupo não pode viver em função dele, temos de encontrar aqui uma sociedade dentro do grupo para perceberem que todos têm o seu papel, não há cá ninguém mais importante que ninguém, se há especiais então, são todos.

#### **D. Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais**

**D1. Dos princípios pedagógicos que coloca em prática quais são os que mais contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças com quem trabalha?**

O direito à participação é um direito que está na Convenção dos Direitos da Criança desde 1989 se não me engano e que, infelizmente, não é tão (...) é o artigo 12 o mais importante deles todos (...) ainda não é vivido como deveria ser, mas nós sabendo isso vamos nós tentando fazer com que aconteça. O que é que faz com que a participação seja um princípio importante? Se eu tenho competência para escolher, para pensar, para decidir, também eu posso decidir como é que eu vou tratar os outros e então, também posso decidir e escolher como é que eu quero ser tratado. E consigo decidir e escolher o que é que é o bem e o que é o menos bem, não é o mal. Uma criança quando faz uma coisa que não devia não vou dizer que é má e que fez coisas mal, não é isso. Apesar de às vezes o adulto no meio do stress parece que é isso que está a acontecer, mas na realidade não é. A criança está a experimentar. A questão da participação leva a criança poder (...) ok, fez uma coisa menos acertada, mas depois dar ferramentas para (...) olha nós só aprendemos fazendo por isso (...) então como é que eu posso fazer isto melhor? Como é que eu gosto de ser tratada para depois também poder tratar bem o outro? Porque se não é bom para mim não é bom para os outros. A questão da participação se formos mesmo à questão da concretização, porque é um conceito muito alargado e, se queremos falar de participação da criança tem de estar diretamente relacionado com a escuta ativa. Depois com a questão da concretização das ideias e daquilo que as crianças propõe e, deles verem isso e fazerem a própria avaliação do que aconteceu e, também de perceberem que há coisas que não são concretizáveis, há coisas que não são exequíveis. Crianças que querem fazer um escorrega desde o telhado até ao chão, se são dois andares, se calhar vai acontecer assim algum acidente grave, mas podemos encontrar forma de fazer um escorrega não tão alto, adaptar. Às vezes há coisas que não dá mesmo para acontecer e, isso faz com que a criança comece a perceber qual é que é o seu lugar também em tudo o que acontece, porque na sociedade nós não fazemos tudo o que queremos. Há direitos e deveres e uma criança com 3 anos sabe escolher, mas para saber escolher tem de treinar desde sempre.

**D2. A que estratégias recorre para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais? Pode descrever um ou mais exemplos vivenciados.**

A questão da participação já pode vir desde a creche, se os adultos tiverem esse conceito definido e para eles for importante. A participação está diretamente relacionada com a questão das competências socioemocionais porque aquilo que eu sou está relacionado também com os outros e a forma como eu vivo, e a forma como eu estou. E isso é treinado, muitas vezes, não desistir. As crianças ouvirem essa frase “Eu não desisto de ti”, porque ninguém nasce ensinado e nós temos de ensinar as coisas, eles ouvirem a questão da palavra respeito muitas vezes e experimentarem. A questão do espaço pessoal que parece que é tão simples é a questão do “Eu tenho o meu corpo, não é para ser tocado de qualquer maneira como também não posso fazer isso aos outros”. E não é só com os pares, é com os pares, é com a família, eu não posso saltar para cima da minha mãe só porque me apetece, eu posso aleijá-la. Eu não posso entrar pela camisola adentro da minha mãe porque me apetece ir mamar e tenho 3 anos ou 4 anos e ainda mamoo e decido que tem de ser naquele momento, não é? Eu tenho de respeitar que há ali o espaço de outra pessoa. A questão do conceito de pessoa é um conceito que a mim me diz muito. É isso que eu trabalho com as crianças desde bebés. A palavra “pessoa”, são chamados “pessoa” desde pequeninos, desde bebés, mesmo este grupo também. E aí há só uma definição que às vezes é preciso porque eles estão habituados a ouvir “pessoa”, o adulto. Nós aí ajudamos: “pessoa criança”, “pessoa adulto”. Nós temos papéis diferentes e o adulto também tem emoções. Eu também mostro às crianças através das minhas atitudes todos os dias. O adulto também tem sentimentos e também tem de autorregular. Eu podia fazer birras todos os dias, mas não faço. Mas também posso ficar zangada, ficar chateada e ao nomear aquilo que eu sinto as crianças ficam admiradas, principalmente quem não está muito habituado a falar sobre emoções. As pessoas crianças que não estão habituadas e, eu digo-lhes: “Agora estou triste, estou zangada e continuo a gostar muito de vocês”. Estou a sentir três coisas diferentes ao mesmo tempo e eles dizem: “Não pode!”. Depois vamos dando exemplos concretos. Um exemplo que gosto de dar: “Quando tu te zangas com a tua mãe tu deixas de gostar da tua mãe? Não! Então, se estás zangado e continuas a gostar são duas emoções.”.

A (nome da educadora cooperante) no início do estágio partilhou um panfleto informativo comigo que tinha lá uma frase de Janush Korkzak que é “A centralidade do amor na relação”. É um bocadinho isso, é possível!

É possível! E é possível simplificar essa experiência. As coisas mais importantes na vida são as mais simples e se eu não consigo vivê-la, e experienciá-la, e regulá-la então eu não posso exigir aos outros que o façam. Passa muito pela minha postura também. Se eu peço a uma criança “Não grites” então eu não posso gritar com ela. É difícil porque há situações (...) porque o adulto também tem de se autorregular e perceber que a pessoa criança que está em conflito, frustrada e que está também a gerir as suas emoções, que precisa de ajuda para o fazer e que eu tenho de ter o meu papel, e que sou adulto: “Ok, esta criança precisa de ajuda e vou ter de descentrar de mim”, porque isto não é um ataque pessoal, mas sentimos como se fosse. No meio de todo o stress, todos os desafios dentro de uma sala de jardim de infância de crianças de 3 anos em que tudo está a acontecer ao mesmo tempo, e os momentos mais stressantes onde podemos perder até a razão do que está a acontecer, é um momento em que é nas refeições, nos momentos de higiene, nos momentos em que estamos a trabalhar a participação, da competência e da autonomia da criança e tudo parece que está a descambar. Na altura em que se estão a levantar, por exemplo, da hora da sesta eles têm de se vestir sozinhos ou pelo menos tentar. Há camisolas para vestir, há calças para vestir, há calçado para calçar, há batas para escolher, tshirts para escolher e para vestir, xixis pelas pernas abaixo, ter de ir à casa de banho, uns tiram a fralda, outros não, tudo isto. Isto está diretamente relacionado também com a questão da autorregulação e saber gerir os sentimentos. Uma criança que não sabe esperar é complicado e, neste momento, nós temos crianças assim.

**D3. Quais são os desafios que enfrenta na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de 3 anos?**

A imprevisibilidade da reação da criança numa gestão de conflito pode ser positiva, negativa... desafiante?

Temos crianças que não pedem desculpa e, como é que nós gerimos uma criança que foi magoada, e outra que não quer pedir desculpa e não verbaliza a palavra, mas sabe falar muito bem?

### Esse será o maior desafio?

Um dos! Porque há alguém que está ofendido, mas então quando isso acontece muitas vezes nós temos de ir para lá do que se vê eu gosto muito desta frase. Tentar perceber o que é que levou também a este momento de conflito porque aquela situação que nos estamos ali a observar de uma criança que chora porque aconteceu alguma coisa ou que grita ou que diz meso “ela magoou-me” ou “ela tirou-me o brinquedo” situações assim nós temos de tentar perceber, vamos andar um bocado mais para trás e vamos tentar ouvir o que é que aconteceu. Porque não é sempre, mas a maioria das ocasiões a criança que não quer pedir desculpa também foi ofendida temos de encontrar uma forma. Não é vou aqui fazer o meu papel “Peçam lá desculpa um ao outro e vão lá brincar” Não! Tem de ser muito mais do que isso. Quer dizer então tu gostavas que também te fizessem a mesma coisa nós temos de tentar perceber. Eles perceberem o que é que está a acontecer, que há consequências dos atos que nós fazemos e tentar perceber que às vezes nos enganamos as vezes fazemos coisas menos acertadas, mas podemos pedir desculpa na mesma. E quando fazemos sem querer o outro vai sentir-se muito melhor se eu lhe pedir desculpa, “Mas foi sem querer” “Pronto, mas quando te pedem desculpa não te sentes melhor? Se lhe deres um beijinho, ou uma festinha ele vai parar de chorar. A criança verifica no ato, no momento que isso aconteceu. Parece magia, mas não é, porque a pessoa se sente reconfortada, foi respeitada no seu sofrimento e eu também me sinto bem, o meu coração vai sentir-se bem porque eu fiz o outro sentir-bem. Isto tem de ser experimentado todos os dias. É o que Janusz Korczak defendia que está também nos direitos da criança.

### Há mais algum desafio?

Tempo! Há muito pouco tempo para podermos estar com as pessoas crianças e com as pessoas dos adultos que trabalham connosco. A questão do tempo (...) um tempo

de qualidade para conseguir fazer uma comunicação. Todos têm direito de ser ouvidos, mas nós não temos tempo para ouvir todos no mesmo momento. Crianças de 3 anos não podem estar muito tempo sentadas. Depois exigimos às crianças que se portem bem e, depois temos de gerir o grupo. Ainda por cima temos crianças completamente diferentes umas das outras, não são todas iguais e há estratégias que resultam com uns e outras que só resultam com outros. Então, a questão do fator tempo e as características das próprias crianças e das famílias também. As famílias aqui também são um fator muito importante.

As crianças também vêm com algumas competências do contexto familiar?

Sim! Podem vir ou não! Temos crianças que não trabalham as competências (...)

Pode ser um desafio essa assimetria entre os dois contextos?

Sim! Porque a Beatriz tem de encontrar um discurso que vá ao encontro daquilo que os pais sentem, vivem, aquilo que para eles é prioritário, o que é que para eles é importante e nós temos de ir devagarinho (...) água mole em pedra dura (...) através das reflexões que escrevemos, das projeções semanais, da documentação pedagógica, dos emails, das reuniões individuais e coletivas. Todos os momentos de comunicação com as famílias, temos de ir sempre colocando esta tónica. A questão das emoções, trabalhar a autorregulação, a autonomia: há muitas crianças frustradas que depois se habituem e ficam à espera de que façam tudo por elas, quando a criança quer é crescer. Temos crianças que não querem andar de fralda, mas os pais querem que elas andem e isso é um desafio para conseguir gerir.

**D4. De que modo promove a relação/interação entre pares?**

Através do respeito, da empatia, o “eu” conseguir colocar-me no lugar do outro, mas dar-me a mim ao respeito porque também temos crianças que querem agradar as outras crianças e colocam-se sempre em último lugar. Temos crianças que estão sempre a imitar os outros, temos de trabalhar o sentido crítico, a autoconfiança, a autoestima, para eles perceberem que até podem brincar com os outros e fazer o que os outros fazem desde

que, também tenham a capacidade de ter as suas próprias ideias e de as concretizar. E através do ambiente educativo que é o terceiro educador que estejam criadas situações e espaços que promovam essa relação entre as crianças. Por isso, os cantinhos, áreas que sejam estimulantes partindo do interesse deles que tentamos ir adaptando, consoante se temos crianças que gostam muito de brincar na área do faz de conta e estão sempre lá 8 crianças, eu tenho de abrir e alargar, temos de colocar materiais para eles conseguirem usufruir da área com materiais suficientes, porque vamos trabalhar a questão das partilhas na mesma. Mas ainda estão numa fase egocêntrica, também não precisam de partilhar tudo. Se temos uma criança que escolheu um prato, uma faca e um garfo para brincar eu não tenho de pedir para ele ir partilhar esses 3 elementos com outra criança. O meu papel é garantir pelo menos, tem de haver materiais interessantes para poderem usufruir. Agora, se houver uma criança que guarda os pratos todos para ele isso já é diferente, vamos trabalhar outras competências. Nós temos grandes áreas da educação no jardim de infância: temos a área da formação pessoal e social que é onde se inserem as competências socioemocionais, temos a expressão e comunicação onde também estão inseridas, e depois a questão do conhecimento do mundo também. A formação pessoal e social está na base de todas estas áreas do saber. Eu posso ser o maior cientista à face da terra, mas se não tenho competências para me relacionar comigo e com os outros estou a perder o mais importante que é o estar com pessoas, ser pessoa completa. Depois posso escolher quando é que vou estar com elas ou não, mas não adianta ser uma pessoa muito importante em termos de estatuto, sociais, se depois em termos relacionais não o sei fazer, porque nós nascemos para também fazer felizes os outros, para amar e ser amado.

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

Estou desejava de ler o relatório porque esta entrevista ajudou-me também a reciclar e a colocar novamente as minhas prioridades, a refrescar-me e a pensar: “Não! Realmente temos de voltar a apostar”. É algo que é trabalhado, mas eu nunca tinha visto o manual da saúde mental da Direção Geral de Saúde em parceria com a Direção Geral de Educação. Estou a ler o manual e está a ajudar-me a não perder o foco das emoções e

a dar o nome certo a todas as etapas que isso também é muito importante. Por isso, muito obrigada!

- Dou por terminada esta entrevista. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

## ANEXO H

Análise categorial da entrevista

| ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Natureza	Hierárquica	a ordem em que estão colocadas é a ordem de relevância	1
		Experimental	alguém que não experimenta não faz	2
			A criança está a experimentar	3
			depois dar ferramentas para (...) olha nós só aprendemos fazendo	4
			como é que eu posso fazer isto melhor?	5
			há coisas que não são concretizáveis	6
			há coisas que não são exequíveis	7
			Às vezes há coisas que não dá mesmo para acontecer	8
			e experimentarem	9
			Isto tem de ser experimentado todos os dias	10
			Relacional	se não me amarem eu também não tenho a capacidade de amar
		na sociedade nós não fazemos tudo o que queremos		12
		Há direitos e deveres		13
		não adianta ser uma pessoa muito importante em termos de estatuto, sociais, se depois em termos relacionais não o sei fazer		14
		nós nascemos para também fazer felizes os outros		15
		para amar e ser amado		16

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Natureza	Individual	Nós somos emoções	17
			temos de ir caso a caso	18
			não dá para colocar em caixinhas e dizer: “Agora esta criança tem 3 anos, por isso temos de trabalhar mais as competências”	19
			eu tenho competência para escolher, para pensar, para decidir	20
			consigo decidir e escolher o que é que é o bem e o que é o menos bem, não é o mal	21
			isso faz com que a criança comece a perceber qual é que é o seu lugar também em tudo o que acontece	22
			uma criança com 3 anos sabe escolher	23
		Precoce	já começamos a fazer isto na creche	24
			esse trabalho já tem estado a ser feito	25
			crianças que já estiveram connosco e já começaram esse caminho têm muito mais facilidade	26
			para saber escolher tem de treinar desde sempre	27
			A questão da participação já pode vir desde a creche	28
			É isso que eu trabalho com as crianças desde bebés	29
		Progressiva	As crianças novas que chegaram ainda não conseguem reconhecer isso tão bem	30
estão a aprender e ninguém nasce ensinado	31			

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>NºReg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Natureza	Progressiva	conhecemos adultos que não conseguem fazer isto ainda	32
			Ele está a crescer, está a aprender, quer descobrir!	33
			Nós estamos sempre a tempo de aprender	34
		Exige intervenção	vamos trabalhar outras competências	35
			é um trabalho gradual	36
			É algo que é trabalhado	37
	Relevância	Estrutural para a formação pessoal	Têm de estar na base da formação pessoal das crianças	38
			eu considerarei-as todas	39
			são pequeninos e isto é pela vida fora	40
			E uma criança de 3 anos já tem essas capacidades	41
			É quem eu sou	42
			as pessoas que encontramos ao longo da nossa vida, desde crianças, vão definir também a nossa forma de ser	43
			se a criança ainda não tem essa base nela	44
			aquilo que eu sou está relacionado também com os outros e a forma como eu vivo, e a forma como eu estou	45
			eu tenho de ter o meu papel	46

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Relevância	Estrutural para a formação pessoal	temos grandes áreas da educação no jardim de infância: temos a área da formação pessoal e social que é onde se inserem as competências socioemocionais, temos a expressão e comunicação onde também estão inseridas, e depois a questão do conhecimento do mundo também	47
			A formação pessoal e social está na base de todas estas áreas do saber	48
			ser pessoa completa	49
		Basilar para a aceitação de Si	não há problema nenhum em estar zangado	50
			eu tenho o direito a zangar-me	51
			porque são elas que vão ajudar as crianças a relacionar-se consigo próprias	52
			[as pessoas têm muita dificuldade em] aceitar-se como são	53
			Primeiro aceitem-se como são	54
			Aceitar-me como eu sou com as minhas características pessoais	55
			perceber quais é que se calhar tenho de melhorar em função de mim próprio	56
			tem a ver também com a maneira como me sinto comigo	57
			Como é que eu gosto de ser tratada	58
			A questão do espaço pessoal	59
“Eu tenho o meu corpo, não é para ser tocado de qualquer maneira	60			
se não tenho competências para me relacionar comigo	61			

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>NºReg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Relevância	Vital para o relacionamento positivo com os outros	com os outros	62
			e com o mundo	63
			e depois a relação com os outros, porque eu não sou ninguém sozinho	64
			com os outros	65
			não tenho é o direito de magoar o outro só porque eu estou zangada	66
			É importante eles perceberem que estão num grupo	67
			para depois poder gerir em grupo	68
			as pessoas têm muita dificuldade em se conseguir relacionar	69
			eu não posso fazer só aquilo que eu quero	70
			e com o mundo	71
			também posso decidir e escolher como é que eu quero ser tratado	72
			se não é bom para mim não é bom para os outros	73
			para depois também poder tratar bem o outro?	74
			como também não posso fazer isso aos outros”	75
			não é só com os pares	76
é com os pares	77			

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	NºReg.	
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Relevância	Vital para o relacionamento positivo com os outros	é com a família	78	
			Eu tenho de respeitar que há ali o espaço de outra pessoa	79	
			e com os outros	80	
			o mais importante que é o estar com pessoas	81	
	Autoconhecimento	Envolve o sentir		Sentimo-las	82
				o outro chateia-me	83
				eu tenho vontade de lhe morder	84
				tenho vontade de lhe bater	85
				eles têm direito a sentir emoções	86
				Sentir que é amada	87
				sentimos como se fosse	88
				Envolve a compreensão do que sente	
		para a criança poder discernir nela própria	90		
		Não é só uma questão de eu saber o que é que é a raiva, a alegria	91		
		Não está tudo dentro da mesma gaveta	92		
Eu para estar bem tenho de perceber o que me faz sentir bem	93				

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>NºReg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Autoconhecimento	Envolve a compreensão do que sente	perceber que a pessoa criança que está em conflito, frustrada e que está também a gerir as suas emoções, que precisa de ajuda para o fazer	94
		Envolve o reconhecimento do que sente	nós para falarmos de emoções temos de as reconhecer	95
			tem a ver com a consciência da criança	96
			aos 3 anos já começamos a trabalhar mesmo esse reconhecimento	97
			reconhecer que o que eu sinto é porque estou zangada	98
			Temos crianças que já conseguem reconhecer	99
		Envolve a nomeação do que sente	a nomear	100
			temos de conseguir dar um nome aquilo que sentimos	101
			Essa nomeação	102
			é dar o nome	103
			outras conseguem nomear	104
			não conseguem dizer porque é que estão a chorar, ou se estão tristes, se não estão	105
			ela verbaliza com a família	106
			é uma criança que verbaliza muito bem, discursa muito bem, tem um vocabulário muito fluente, contextualizado, coerente	107
a dar o nome certo a todas as etapas que isso também é muito importante	108			

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>NºReg.</b>
	Autogestão	Envolve uma reação perante determinada situação	mas não sabem o que hão de fazer com elas	109
			temos outras crianças que sabem o que é que hão de fazer	110
			A criança vai ter de mostrar o que quer	111
			há alguém que está ofendido	112
			ou que grita	113
			Eles perceberem o que é que está a acontecer, que há consequências dos atos que nós fazemos	114
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Autogestão	Pressupõe autorregulação	ou que diz mesmo “ela magoou-me” ou “ela tirou-me o brinquedo”	115
			temos de saber lidar com aquilo que sentimos	116
			conseguir lidar com essa situação	117
			nós encontramos uma resposta emocional uma forma de gerir isso	118
			vão buscar a técnica da respiração que usamos na interioridade	119
			conseguem autorregular-se	120
			e também tem de autorregular	121
			Isto está diretamente relacionado também com a questão da autorregulação e saber gerir os sentimentos	122

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>NºReg.</b>
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Autogestão	Pressupõe autorregulação	trabalhar a autorregulação	123
	Consciência Social	Envolve a compreensão das normas sociais	E através dos pares eles próprios dizem “Não faças isso!”, “Não precisas de fazer isso!”	124
			também eu posso decidir como é que eu vou tratar os outros	125
		Pressupõe uma responsabilidade individual	eu também tenho deveres	126
Características das crianças do grupo	Heterogéneo	Desenvolvimento socioemocional	temos crianças que já conseguem identificar o que é que as faz estar tristes, chateadas, alegres	127
			é um grupo muito heterogéneo	128
			temos crianças completamente diferentes umas das outras	129
			não são todas iguais	130
Características das crianças do grupo	Heterogéneo	Faixa etária	temos crianças que ainda têm os 3 anos feitos recentemente que têm mais maturidade que algumas crianças que fizeram agora os 4 anos	131
			Aqui na questão da idade nós sabemos que nestas salas temos de ter esse cuidado	132
		Estatura	entra aqui outro fator que é a constituição da criança	133

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro/Análise	NºReg.
Características das crianças do grupo	Heterogêneo	Estatura	as crianças mais altas (porque em termos biológicos os pais são altos, elas também são altas) não faz com que elas tenham a questão das competências socioemocionais mais desenvolvidas. É um fator que pode levar o adulto a olhar para a criança como mais velha do que aquilo que é	134
			Relações de amizade	já há amizades definidas
	Ainda não consegue encontrar ali uma linguagem de se fazer amigo dos outros	136		
	Tipo de relações interpessoais estabelecidas na brincadeira social	Relações empáticas	depois os outros também perceberem que quando veem alguém sozinho convidarem para ser integrado a brincar nessas brincadeiras	137
			quando fazemos sem querer o outro vai sentir-se muito melhor se eu lhe pedir desculpa	138
			eu também me sinto bem, o meu coração vai sentir-se bem porque eu fiz o outro sentir-bem	139
			da empatia	140
			o “eu” conseguir colocar-me no lugar do outro	141
			A questão do respeito pelas emoções é algo que eu (...) para mim também me dá particular desafio	142
			a questão do respeito tem de estar nesta base	143
	Relações respeitadas	Temos crianças que se conseguem relacionar com qualquer criança	144	
		os pares não fazem distinção	145	
		relacionam-se com todas	156	

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>	
Características das crianças do grupo	Tipo de relações interpessoais estabelecidas na brincadeira social	Relações respeitadas	porque a pessoa se sente reconfortada, foi respeitada no seu sofrimento	147	
			Através do respeito	148	
			dar-me a mim ao respeito	149	
			uma criança que escolheu um prato, uma faca e um garfo para brincar eu não tenho de pedir para ele ir partilhar esses 3 elementos com outra criança	150	
			posso escolher quando é que vou estar com elas ou não	151	
		Relações de confiança	a questão da confiança na relação	152	
			Eu para confiar tenho de me sentir seguro completamente	153	
			As crianças ouvirem essa frase “Eu não desisto de ti”	154	
		Tipos de comportamentos estabelecidos na brincadeira não social	Comportamento egocêntrico	a maior parte das nossas crianças ainda fazem tudo de uma forma muito instintiva	155
				as nossas crianças de 3 anos, em termos biológicos elas estão no centro	156
	estão muito centrados neles próprios			157	
	Mas não pode ser tudo ao redor de uma criança da sala, nem com esta nem com nenhuma			158	
	o grupo não pode viver em função dele			159	
	não há cá ninguém mais importante que ninguém, se há especiais então, são todos			160	
ainda estão numa fase egocêntrica	161				

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Características das crianças do grupo	Tipos de comportamentos estabelecidos na brincadeira não social	Comportamento egocêntrico	não precisam de partilhar tudo	162
			se houver uma criança que guarda os pratos todos para ele	163
		Comportamento reticente	temos crianças que ainda observam muito	164
			elas próprias estão a encontrar o seu lugar	165
			ainda não se entregaram totalmente	166
			a criança não pode ficar isolada e metida para um canto só porque não se consegue ainda relacionar	167
			temos crianças que querem agradar as outras crianças e colocam-se sempre em último lugar	168
			Temos crianças que estão sempre a imitar os outros	169
		Comportamento solitário-passivo	Elas sabem que pertencem a um grupo, estão lá	170
			quando as crianças não querem de todo relacionar-se	171
			temos de ter muito cuidado porque não podemos forçar a fazer amigos	172
			uma criança que não quer vir para a escola porque diz que não tem amigos, mas também não os quer ter não se quer relacionar, porque na escola não quer estar	173
			uma criança que a única altura que está com outras crianças pares é na escola	174

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Características das crianças do grupo	Tipos de comportamentos estabelecidos na brincadeira não social	Comportamento solitário-passivo	É uma criança muito adulta por isso, as brincadeiras que os outros têm são muito infantis (...) tirando quando está para aí virada porque é uma criança	175
			é uma criança que acha que isto são muito bebés para ela	176
		Comportamento socialmente desajustado	se eu sou magoado, magoo. Se eu não me sinto bem, vou fazer o outro também não se sentir bem	177
			Desafiantes	178
			muito desafiantes	179
			outra criança que ainda não sabe relacionar-se com as outras crianças	180
			a sua forma de relacionar com os outros é chamar muito à atenção	181
			é sempre numa questão de conflitos	182
			Tudo o que faz é à bruta	183
			é a estragar	184
			é a magoar	185
			é a gritar	186
			é a chorar	187
			ainda não conseguiu verbalizar com as outras crianças “Posso brincar?”	188
			porque magoou ou estragou a brincadeira	189

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	Participação	temos de encontrar aqui uma sociedade dentro do grupo para perceberem que todos têm o seu papel	190
			eles perceberem que até podem brincar com os outros e fazer o que os outros fazem desde que, também tenham a capacidade de ter as suas próprias ideias e de as concretizar	191
		Respeito pela individualidade	não é por falta de tentativa das outras crianças, nem por falta da equipa educativa fazer esse convite à criança, encontrar estratégias é da criança	192
			o outro tem o direito a dizer “Eu não quero, magoaste-me!”	193
			A questão do conceito de pessoa é um conceito que a mim me diz muito	194
			são chamados “pessoa” desde pequeninos, desde bebês	195
			eles estão habituados a ouvir “pessoa”, o adulto	196
			“pessoa criança”, “pessoa adulto”	197
			como é que nós gerimos uma criança que foi magoada e outra que não quer pedir desculpa e não verbaliza a palavra, mas sabe falar muito bem?	198
			há estratégias que resultam com uns e outras que só resultam com outros	199
		Escuta ativa	temos de ter o cuidado de ir a cada uma	200
			vamos ter de olhar, de os ajudar, ajudar a criança a tentar perceber, porque nós também os vamos conhecendo	201

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.	
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	Escuta ativa	Uma criança quando faz uma coisa que não devia não vou dizer que é má e que fez coisas mal	202	
	Princípios subjacentes à prática pedagógica		Escuta ativa	Todos têm direito de ser ouvidos	203
				nós não temos tempo para ouvir todos no mesmo momento	204
		O adulto enquanto modelo		o nosso papel em termos de educação é fundamental	205
			O adulto também tem emoções	206	
			Eu também mostro às crianças através das minhas atitudes todos os dias	207	
			O adulto também tem sentimentos	208	
			o adulto também tem de se autorregular	209	
			Eu podia fazer birras todos os dias, mas não faço	210	
			também posso ficar zangada, ficar chateada	211	
			ao nomear aquilo que eu sinto as crianças ficam admiradas, principalmente quem não está muito habituado a falar sobre emoções	212	
		Estou a sentir três coisas diferentes ao mesmo tempo e eles dizem: “Não pode!”.	213		
	As coisas mais importantes na vida são as mais simples e se eu não consigo vivê-la, e experienciá-la, e regulá-la então eu não posso exigir aos outros que o façam	214			
	Passa muito pela minha postura também.	215			

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	O adulto enquanto modelo	Se eu peço a uma criança “Não grites” então eu não posso gritar com ela	216
	Tipo de estratégia	Reinterpretação da causa	tentar perceber o porquê	217
			“Estás a chorar porquê?”	218
	Tipo de estratégia	Reinterpretação da causa	porquê? O que é que a outra pessoa fez para me levar a ter este comportamento?	219
			Muitas vezes é preciso o adulto estar lá a ajudar a gerir o conflito	220
			encontrar aqui uma forma da criança não ficar isolada	221
			depois ser dito às outras crianças “Vocês perceberam porque é que ele/ela fez isto? Se ele pedir para brincarem acham que pode?”	222
			nós voltamos a insistir “Eles dizem que sim porque é que dizes que não?”	223
			Tentar perceber o que é que levou também a este momento de conflito	224
			vamos andar um bocado mais para trás e vamos tentar ouvir o que é que aconteceu	225
			uma criança que chora porque aconteceu alguma coisa	226
			então tu gostavas que também te fizessem a mesma coisa	227
			nós temos de tentar perceber	228
			nós temos de tentar perceber	229

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Tipo de estratégia	Reinterpretação da causa	tentar perceber que às vezes nos enganamos às vezes fazemos coisas menos acertadas, mas podemos pedir desculpa na mesma	230
			“Mas foi sem querer” “Pronto, mas quando te pedem desculpa não te sentes melhor?”	231
		Instrução direta	ajudar a criança a encontrar formas de lidar com essas emoções	232
			posso ajudar a criança a encontrar espaços, dizer: “Agora, neste momento tu tens de comer. Vamos respirar um bocadinho, não podes comer a chorar. Vamos depois conversar um bocadinho.”.	233
			Normalmente é o que acontece, é convidada a pedir desculpa aos outros	234
			ninguém nasce ensinado e nós temos de ensinar as coisas	235
			eles ouvirem a questão da palavra respeito muitas vezes	236
			Se lhe deres um beijinho, ou uma festinha ele vai parar de chorar	237
		Exemplificação	vamos dando exemplos concretos	238
		Aprendizagem por modelagem	jogos da mímica	239
			encontrar uma forma da criança respeitar	240
			E isso é treinado, muitas vezes, não desistir	241
			Eu também mostro às crianças através das minhas atitudes todos os dias	242
		Adaptação das dinâmicas	podemos encontrar dinâmicas e estratégias que façam com que a criança aos poucos vá percebendo que é importante estar com outras pessoas	243

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Tipo de estratégia	Adaptação das dinâmicas	Temos de encontrar uma forma de tornar isto mais interessante e que as brincadeiras sejam apelativas para ela e para os outros também	244
			podemos encontrar forma de fazer um escorrega não tão alto, adaptar	245
			partindo do interesse deles que tentamos ir adaptando, consoante se temos crianças que gostam muito de brincar na área do faz de conta	246
			eu tenho de abrir e alargar	247
		Discurso sobre as emoções	eu finjo que estou a chorar	248
			pergunto através da minha mímica do que é que eu estou a chorar	249
			é um discurso que já estão habituados	250
			haver muito diálogo das crianças, independentemente de elas serem verbais ou não verbais	251
			não posso dizer a uma criança “Não podes chorar”	252
			Ter cuidado a falar com a criança	253
			através do nosso discurso também despoletamos emoções e reações na criança que se tivéssemos evitado usar certa expressão a criança tinha conseguido gerir as coisas de outra forma	254
			eu digo-lhes: “Agora estou triste, estou zangada e continuo a gostar muito de vocês”	255
“Quando tu te zangas com a tua mãe tu deixas de gostar da tua mãe? Não! Então, se estás zangado e continuas a gostar são duas emoções.”	256			

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/Análise	Nº Reg.
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Tipo de estratégia	Discurso sobre as emoções	“Peçam lá desculpa um ao outro e vão lá brincar” Não! Tem de ser muito mais do que isso	257
	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	Gestão de tempo	só que é preciso mais tempo	258
			nós em termos de rotinas, temos o tempo muito contado	259
			“Ah! Se a criança precisa de espaço e tempo então vai tê-lo.”	260
			Não há ninguém da equipa para lá ficar porque temos de estar noutra sítio	261
			No meio de todo o stress, todos os desafios dentro de uma sala de jardim de infância de crianças de 3 anos	262
			tudo está a acontecer ao mesmo tempo	263
			Uma criança que não sabe esperar é complicado e, neste momento, nós temos crianças assim.	264
			um tempo de qualidade para conseguir fazer uma comunicação	265
			Todos têm direito de ser ouvidos	266
			nós não temos tempo para ouvir todos no mesmo momento	267
	a questão do fator tempo	268		
	Contexto familiar	No outro dia um pai perguntava “Ah! Mas /a questão da participação eu tenho de deixá-lo escolher as coisas/. /O que ele escolher eu tenho de deixar”	269	
		e das famílias também	270	

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>Nº Reg.</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	Contexto familiar	As famílias aqui também são um fator muito importante	271
			Todos os momentos de comunicação com as famílias	272
			Podem vir ou não! Temos crianças que não trabalham as competências	273
			encontrar um discurso que vá ao encontro daquilo que os pais sentem, vivem, aquilo que para eles é prioritário, o que é que para eles é importante	274
			há muitas crianças frustradas que depois se habituam e ficam à espera de que façam tudo por elas, quando a criança quer é crescer	275
			Temos crianças que não querem andar de fralda, mas os pais querem que elas andem e isso é um desafio para conseguir gerir	276
		Temperamento da criança	e as características das próprias crianças	277
			Uma criança que não sabe esperar é complicado e, neste momento, nós temos crianças assim.	278
		Ambiente educativo	através do ambiente educativo que é o terceiro educador que estejam criadas situações e espaços que promovam essa relação entre as crianças	279
			os cantinhos, áreas que sejam estimulantes	280
			temos de colocar materiais para eles conseguirem usufruir da área com materiais suficientes	281
			garantir pelo menos, tem de haver materiais interessantes para poderem usufruir	282

## ANEXO I

Guião de entrevista aplicado à  
auxiliar de ação educativa

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatário:** Auxiliar de ação educativa (PPS II - 2024/2025)

**Objetivos:**

- Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;
- Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;
- Identificar as estratégias usadas na promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>D.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<b>E.</b> Perspetiva auxiliar de ação educativa sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as competências socioemocionais do grupo de crianças;</li> <li>• Caracterizar o grau de importância que a auxiliar atribui à promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais</li> </ul>	B1. Qual o seu entendimento sobre competências socioemocionais de crianças com 3 anos de idade? B2. Na sua opinião, quais as competências socioemocionais que considera ser mais relevante	Competências socioemocionais: Autoconhecimento; Autogestão; Consciência social; Relações interpessoais;

		desenvolver em crianças com 3 anos? Pode explicar porquê? B3. Que relevância atribui à promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de 3 anos?	Tomada de decisão responsável
<b>F.</b> Perspetiva auxiliar de ação educativa sobre as competências socioemocionais em crianças com 3 anos, incluindo as relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartografar as competências socioemocionais evidenciadas por crianças com 3 anos de idade no contexto de jardim de infância;</li> </ul>	C1. Como caracteriza as competências socioemocionais apresentadas/manifestadas pelas crianças com que trabalha atualmente?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as relações interpessoais estabelecidas entre o grupo de crianças;</li> </ul>	C2. Como caracteriza as relações interpessoais existentes no grupo de crianças com que trabalha atualmente? C3. Que fatores podem interferir na forma como as crianças estabelecem as relações interpessoais? (sexo, idade, entre outros.)	
<b>D.</b> Estratégias utilizadas pela auxiliar de ação educativa para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças;</li> </ul>	D4. De que modo promove a relação/interação entre pares?	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar

			- Agradecer a disponibilidade
--	--	--	----------------------------------

## ANEXO J

Transcrição da entrevista à  
auxiliar de ação educativa

| ' ' | | ' ' |

## **Entrevista à auxiliar de ação educativa**

### **B. Perspetiva da auxiliar de sala sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos**

#### **B1. Qual o seu entendimento sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos de idade?**

Às vezes é difícil! Há muitos meninos que são egocêntricos, há outros que têm mais facilidade na partilha de brinquedos e de objetos na sala.

#### **B2. Na sua opinião, quais as competências socioemocionais que considera ser mais relevante desenvolver em crianças com 3 anos? Pode explicar porquê?**

Acho que tem de haver muito respeito! Para mim o respeito é tudo! Para com o adulto e para com a criança! Respeitar o tempo do outro, para mim é o mais importante. Não abafar ali a pessoa, estar muito junto às vezes (...) o respeito é a base!

### **C. Perspetiva da auxiliar de sala sobre as competências socioemocionais em crianças com 3 anos, incluindo as relações interpessoais**

#### **C1. Como caracteriza as competências socioemocionais apresentadas/manifestadas pelas crianças com que trabalha atualmente?**

É um grupo (...) um bocadinho agitado! Mas acho que sim, que entre eles conseguem respeitar. Cada um com o seu tempo, cada um no seu momento. Mas é um grupo giro.

#### **C2. Como caracteriza as relações interpessoais existentes no grupo de crianças com que trabalha atualmente?**

É assim, nem todos se dão com todos. Tem um ou outro, vou dar um exemplo, uns brincam mais com outros: o Ve., o Vo. e o Jo., eles os três brincam muito, são muito próximos, digo eu, na minha visão. Mas no geral, dão-se todos bem. Vão criando ali vínculos uns com os outros. O Fo. já se isola ali um bocadinho, não é aquela criança de brincar muito com os outros. Acho que está mais à procura do adulto do que da criança. Não quer dizer que ele não vá brincando com um coleguinha, uma coleguinha, mas acho que ele é um bocadinho egocêntrico, centra-se muito nele, fica no seu mundo. No geral, eles até lidam uns com os outros.

**C3. Que fatores podem interferir na forma como as crianças estabelecem as relações interpessoais? (sexo, idade, entre outros.)**

Por exemplo, queria perceber o porquê de isso acontecer! Que fatores é que podem estar relacionados a essa situação?

Pode ser a personalidade da pessoa ou a criança ainda se está a ambientar, penso eu. Mas acho mais que é a personalidade da pessoa, que a criança é mesmo assim.

E o grupo tem alguma influência na forma como lida com esses casos/situações?

Acho que não! Às vezes as outras crianças o procuram para brincar. Por isso, não é propriamente o grupo, acho que é mesmo da criança que se isola um bocadinho. Não! Acho que não! É assim por vezes até pode ter. Porque depois as outras crianças não o vão procurar para brincar ou assim. Ou se virem que ele rejeita ou que às vezes bate, pode haver alguma influência pode, não quer dizer que o seja, mas por vezes pode acontecer.

**B3. Que relevância atribui à promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de 3 anos?**

É assim, para mais tarde também serem uns adultos com mais respeito com o Outro. Hoje em dia esta juventude uma coisa que não têm é um bocadinho de respeito para com os pais. Às vezes nós vemos as birras que eles fazem: ainda agora estava ali o

Eo., ali aos gritos com a mãe. Se a gente não meter um bocadinho de limites e um bocadinho de regras (...) que às vezes os pais deixam fazer tudo! Se a escola não for um bocadinho rígida, estabelecer limites (...).

Podem ser então um fator que influencia a forma como estabelecem as relações entre si? O contexto familiar?

Sim! Sim! O contexto que eles têm em casa, depois às vezes reflete-se aqui na escola com os coleguinhos. Eles ainda são pequeninos, não é? Se não houver ali um bocadinho de limites e regras, depois torna-se complicado para o futuro (...) digo eu, penso eu!

A ideia principal será tornarem-se adultos independentes, autónomos...

Este grupo da sala é muito autónomo, eu acho! Quando a gente manda fazer as tarefas, vão com empenho (...) estão sempre a pedir, mesmo que não seja aquela criança que a gente marcou para fazer as tarefas estão sempre disponíveis para ajudar o outro, sempre disponíveis para ir, ou mesmo às vezes para me ajudar a arrumar a sala no fim do dia. Está bem que às vezes há ali um ou outro que foge um bocadinho à responsabilidade, mas pronto.

**D4. De que modo promove a relação/interação entre pares?**

Por vezes eu chamo-os, meto-os a fazer jogos ou então sento-os ali na mesa ao final do dia à tarde, a buscarem os cadernos para fazerem uns desenhos e, estarem ali à volta a estabelecerem relações entre eles. Por exemplo, o Fo. às vezes é necessário fazer isso com ele para ele habituar-se aos coleguinhos (...) ambientar-se!

Reconhece essa necessidade e procura promover isso junto da criança. Outra forma a que recorre, que eu posso identificar, tem a ver com o facto de aproximar-se de um pequeno grupo para conseguir que se relacionem entre eles!

Sim! Quando estão ambientados retiro-me! Eu às vezes faço isso, até mesmo no jardim! Há sempre ali um menino ou outro que precisa de mais atenção! Por exemplo, o nosso G. precisa mesmo derivado ao diagnóstico dele, é um caso diferente!

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

Não!

- Dou então por terminada esta entrevista. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

## ANEXO K

Análise categorial da entrevista

| ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>N.º Reg.</b>	
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Relevância	Estrutural para a formação pessoal	o respeito é a base!	1	
			para mais tarde também serem uns adultos com mais respeito com o Outro.	2	
		Vital para o relacionamento positivo com os outros	Acho que tem de haver muito respeito! Para mim o respeito é tudo! Para com o adulto e para com a criança!	3	
			Respeitar o tempo do outro, para mim é o mais importante. Não abafar ali a pessoa, estar muito junto às vezes	4	
			Se não houver ali um bocadinho de limites e regras, depois torna-se complicado para o futuro	5	
	Consciência social	Respeito para com o Outro	É assim, nem todos se dão com todos	6	
			Hoje em dia esta juventude uma coisa que não têm é um bocadinho de respeito para com os pais./	7	
			ainda agora estava ali o Eo., ali aos gritos com a mãe. Se a gente não meter um bocadinho de limites e um bocadinho de regras	8	
	Características das crianças do grupo	Tipo de relações interpessoais estabelecidas na brincadeira social	Relações empáticas	há outros que têm mais facilidade na partilha de brinquedos e de objetos na sala	9
				Às vezes as outras crianças o procuram para brincar	10
Relações respeitadas			no geral, dão-se todos bem	11	
			No geral, eles até lidam uns com os outros	12	
Relações de amizade			Tem um ou outro, vou dar um exemplo, uns brincam mais com outros: o Ve., o Vo. e o Jo., eles os três brincam muito, são muito próximos	13	
			Vão criando ali vínculos uns com os outros	14	

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>N.º Reg.</b>	
Características das crianças do grupo	Aptidões	Demonstram ser autónomas	Este grupo da sala é muito autónomo	15	
		Revelam-se participativas	Quando a gente manda fazer as tarefas, vão com empenho estão sempre a pedir, mesmo que não seja aquela criança que a gente marcou para fazer as tarefas	16	
			estão sempre disponíveis para ajudar o outro, sempre disponíveis para ir	17	
	Tipos de comportamentos estabelecidos na brincadeira não social	Comportamento egocêntrico	Há muitos meninos que são egocêntricos	18	
			Não quer dizer que ele não vá brincando com um coleguinha, uma coleguinha, mas acho que ele é um bocadinho egocêntrico, centra-se muito nele, fica no seu mundo.	19	
		Comportamento solitário-passivo	O Fo. já se isola ali um bocadinho, não é aquela criança de brincar muito com os outros. Acho que está mais à procura do adulto do que da criança.	20	
		Comportamento socialmente desajustado	depois as outras crianças não o vão procurar para brincar ou assim. Ou se virem que ele rejeita ou que às vezes bate	21	
	Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	Contexto familiar	às vezes os pais deixam fazer tudo! Se a escola não for um bocadinho rígida, estabelecer limites	22
				O contexto que eles têm em casa, depois às vezes reflete-se aqui na escola com os coleguinhas	23
		Temperamento da criança	Pode ser a personalidade da pessoa	24	
Mas acho mais que é a personalidade da pessoa, que a criança é mesmo assim			25		
não é propriamente o grupo, acho que é mesmo da criança que se isola um bocadinho			26		
Ambiente educativo		Eu às vezes faço isso, até mesmo no jardim!	27		

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>	<b>N.º Reg.</b>
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Tipo de estratégia	Promover as relações interpessoais	Por vezes eu chamo-os, meto-os a fazer jogos ou então sento-os ali na mesa ao final do dia à tarde, a buscarem os cadernos para fazerem uns desenhos e, estarem ali à volta a estabelecerem relações entre eles. Por exemplo, o Fo. às vezes é necessário fazer isso com ele para ele habituar-se aos coleguinhas, ambientar-se!	28
			Quando estão ambientados retiro-me!	29

ANEXO L  
Análise das entrevistas  
| ' ' | | ' ' |

Entrevista à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa					
Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Perspetivas sobre as competências socioemocionais de crianças com 3 anos	Natureza	Hierárquica	1	15.7%	57.1%
		Experimental	9		
		Relacional	6		
		Individual	7		
		Precoce	6		
		Progressiva	5		
		Exige intervenção	3		
		<b>Subtotal:</b>	37		
	Relevância	Estrutural para a formação pessoal	14	20.9%	
		Basilar para a aceitação de Si	12		
		Vital para o relacionamento positivo com os outros	23		
		<b>Subtotal:</b>	49		
	Autoconhecimento	Envolve o sentir	7	11.5%	
		Envolve a compreensão do que sente	6		
		Envolve o reconhecimento do que sente	5		
		Envolve a nomeação do que sente	9		
		<b>Subtotal:</b>	27		
	Autogestão	Envolve uma reação perante	6	6,4%	

		determinada situação			
		Pressupõe autorregulação	9		
		<b>Subtotal:</b>	15		
	Consciência social		Envolve a compreensão das normas sociais	2	2.6%
		Pressupõe uma responsabilidade individual	1		
		Respeito para com o Outro	3		
		<b>Subtotal:</b>	6		
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais	Princípios subjacentes à prática pedagógica	Participação	2	11,5%	43%
		Respeito pela individualidade	8		
		Escuta ativa	5		
		O adulto enquanto modelo	12		
		<b>Subtotal:</b>	27		
	Tipo de estratégia		Reinterpretação da causa	15	18.3%
			Instrução direta	6	
			Exemplificação	1	
			Aprendizagem por modelagem	4	
			Adaptação das dinâmicas	5	
			Discurso sobre as emoções	10	
		Promover as relações interpessoais	2		

		<b>Subtotal:</b>	43		
	Fatores que exercem influência na promoção das competências socioemocionais	Gestão de tempo	11	13.2%	
		Contexto familiar	10		
		Temperamento da criança	5		
		Ambiente educativo	5		
		<b>Subtotal:</b>	31		
<b>Total:</b>			235	≈100%	≈100%

Tema	Categoria	Subcategoria	N =	Freq. Cat.	Freq. Tema
Competências socioemocionais das crianças	Relações interpessoais: Tipologia	Relações de confiança	2	23,4%	65,7%
		Relações empáticas	9		
		Relações afáveis	9		
		Relações de amizade	3		
		Relações conflituosas	3		
		<b>Subtotal:</b>	26		
	Relações interpessoais: Tipologia comportamental	Comportamento solitário-passivo	1	16,2%	
		Comportamento socialmente desajustado	8		
		Comportamento reticente	4		
		Comportamento egocêntrico	5		
		<b>Subtotal:</b>	18		
	Consciência social	Entendimento perante as necessidades dos outros	5	8,1%	
		Compreensão das normas sociais e éticas orientadoras do comportamento	2		

		Reconhece o adulto como fonte de suporte	2		
		<b>Subtotal:</b>	9		
	Autogestão	Capacidade de automotivação	4	9%	
		Adaptação a situações de stress	2		
		O choro enquanto resposta emocional	4		
		<b>Subtotal:</b>	10		
	Tomada de decisão responsável	Análise da informação recolhida	1	2,7%	
		Avaliação das consequências das ações	2		
		<b>Subtotal:</b>	3		
	Autoconhecimento	Manifesta o que sente	1	6,3%	
		Reconhece o que sente	2		
		Compreende o que sente	4		
		<b>Subtotal:</b>	7		
Estratégias utilizadas pelo adulto na promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais	Relativas às Relações interpessoais	Formulação de pedidos específicos	2	4,5%	34,2%
		Exemplificação verbal	3		
		<b>Subtotal:</b>	5		
	Relativas à Consciência social	Assegura conforto verbal	2	1,8%	
		<b>Subtotal:</b>	2		
	Relativas à Autogestão	Desvio da atenção da criança	2	7,2%	
		Intervenção física	4		
		Heteroregulação	2		
		<b>Subtotal:</b>	8		
	Relativas à Tomada de decisão responsável	Recurso à instrução direta	8	11,7%	
		Reinterpretação da causa	2		
		Mediação de conflitos	3		
		<b>Subtotal:</b>	13		
	Relativas ao Autoconhecimento	Conversa sobre as emoções	1	9%	

		Questiona as crianças	9		
		<b>Subtotal:</b>	10		
		<b>Total:</b>	111	≈100%	≈100%