

**É no grupo que tudo se conversa: O diálogo
como instrumento de regulação socioemocional**

Francisca Faria

Nº 28774

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



**É no grupo que tudo se conversa: O diálogo
como instrumento de regulação socioemocional**

Francisca Faria

Nº 28774

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio de 2022.

“Para que servem as crianças?

Para voltarmos a conjugar o amor começando pela palavra confiar. Para descobrirmos tudo o que estando debaixo dos nossos olhos nos falta descobrir.

Para voltarmos a sorrir. E para fazermos disso o lado soalheiro de todos os dias.

Para olharmos nos olhos. Bem lá para o fundo. Sem tempo e sem pressa. Até ao umbigo da alma.”

Eduardo Sá

“Mas que a vida nunca é curta, perto de tudo o que ela é bonita. Vida Infinita.”

Tim Bernardes

“É proibida a entrada a quem não andar espantado de existir.”

José Gomes Ferreira

Agradecimentos

Escrevi muitas vezes sobre o fim deste percurso. Escrevi sobre o quão assustador foi começá-lo há cinco anos atrás e sobre o quão concretizada saio dele. Escrevi muitas vezes sobre todas as inseguranças que senti e sobre todas as vezes que me questioneei. Escrevi também sobre as certezas que adquiri e escrevi, sobretudo, sobre as dúvidas que aprendi que não seriam resolvidas por fazerem parte daquilo que é ser professor – estar numa constante inquietação, numa constante procura e numa constante busca por aquilo que acreditamos ser o melhor para as crianças com quem nos cruzamos. Saio hoje em paz com essas dúvidas e a saber que a inquietação nos faz crescer e nos faz continuarmos a espantar-nos com o mundo.

Saio realizada e profundamente feliz por ter tido oportunidade de partilhar tudo isto com pessoas que fizeram deste caminho um lugar onde aprendi a gostar muito de estar. Dedico este relatório a todas elas. Por terem sido luz e por nunca me terei deixado apagar a minha.

À minha mãe e ao meu pai, por acreditarem em tudo isto com a mesma força que eu. Por saberem, desde o primeiro dia, que este era o meu caminho e por me darem a certeza inabalável de que eu iria percorrê-lo até ao fim. Por terem cuidado de mim, muitas vezes à distância, e por me darem a certeza que tenho sempre um colo para onde voltar. Os pais são o início de tudo.

Às minhas irmãs, que são a maior sorte que tenho na vida. Por cuidarmos umas das outras nos silêncios, nas distâncias e nas dúvidas. Por me darem a certeza que o maior ato de amor é sermos inspiradas umas pelas outras, a sermos melhores, a irmos mesmo com medo e a voltarmos a casa sempre que não estamos a conseguir seguir sozinhas.

Aos meus padrinhos, que me viram crescer e que me encorajaram sempre a fazer o melhor que sou capaz. Por verem em mim uma miúda forte e por me fazerem acreditar que com trabalho tudo se alcança. Por me darem a oportunidade de estar aqui hoje.

A toda a minha família, que olhou sempre para este caminho com o mesmo entusiasmo que eu e que me fez saber andar nele com alegria. Por me ensinarem que a distância não interessa quando o amor é o motor, e por fazerem questão de celebrar todas as minhas conquistas como se fossem as deles.

Ao Tiago, por ter amparado todos os dias em que achei que não seria capaz e por me ter ensinado que ficar, nesses dias, é uma escolha que só quem tem um coração verdadeiramente bom a é capaz de tomar.

À Adriana, que me conhece pelo olhar e que me faz acreditar que só não consigo aquilo a que não me proponho. Por me dar a certeza que a família são as pessoas que escolhemos e por

escolher, todos os dias, andar de mão dada comigo. Por nos admirarmos nas diferenças e por não nos largarmos em nenhuma circunstância.

À Manecas, por me mostrar que podemos ser felizes no simples, por me ensinar a não ter medo do julgamento dos outros e por querer e fazer, aqueles que a rodeiam, as pessoas mais felizes do mundo.

Ao André, por não me largar um segundo. Por me dar a certeza que é necessário ser-se honesto, mesmo quando é duro e por me mostrar que a verdade é sempre o caminho mais certo. Por me fazer confiar em mim, por olhar para uma versão minha que muitas vezes eu não consegui ver. Por acreditar. Mesmo no meio do caos.

À Maria, por ser aquilo que mais admiro numa amiga, numa mulher, numa profissional, numa filha e irmã. Por ser exemplo de dedicação e por nunca me deixar fazer menos do que aquilo que sou capaz. Devo-lhe grande parte daquilo em que me tornei nos últimos anos.

Aos professores que me acompanharam. Por serem brilhantes e por quererem sempre ver brilhar. Por não terem receio da proximidade e por saberem conciliá-la eximamente com a exigência que a formação pede. Por serem um espaço de partilha seguro e por, a cima de tudo, serem o ponto de partida para este mundo tão assustar, quanto espantoso.

À professora Margarida, pelo cuidado, paciência e afeto. Por confiar nas minhas escolhas e por ter acolhido todas as minhas dúvidas, sem nunca duvidar de mim. Por ser uma inspiração de integridade. Por ser uma mulher sem medo e com uma vontade imensa de viver a vida com a certeza que o melhor caminho é ser-se feliz.

À Bárbara, por me ter acolhido e por me ter feito olhar para a Educação como um ato de amor. Por me mostrar que cada criança traz a sua bagagem e quando chegam até nós temos de as receber com o cuidado de quem está a receber um pedaço valioso da vida de alguém. Por me mostrar que as dúvidas são boas e que as incertezas nos guiam por um caminho bonito de descoberta.

Ao grupo de miúdos fascinante com quem tive a sorte de me cruzar. Por serem o início da vida e por olharem para ela com o entusiasmo de quem quer viver tudo de uma só vez. Por contrariarem o cenário assustador em que o mundo se encontra e por me fazerem acreditar no papel profundamente transformador que o professor tem na vida de cada um deles.

Ao meu avô Vítor, que não estando aqui da maneira que eu queria, está em todas as minhas escolhas. Que me guia na certeza que escolhi a profissão que vê os sonhos nascer e que me faz agradecer à vida todos os dias.

Obrigada.

Resumo

O presente relatório resulta de um trabalho de investigação realizado ao longo de um estágio curricular numa turma de 4.º ano, inserida num contexto educativo privado que se rege pelo Movimento Escola Moderna (MEM).

Tivemos como objetivo compreender de que forma as interações sociais, potenciadas pela mediação docente, contribuem para a regulação socioemocional das crianças. Foram delineadas as seguintes questões de investigação: 1) De que forma as interações sociais entre pares, em contextos coletivos de aprendizagem, contribuem para a regulação socioemocional das crianças? 2) Qual o papel do professor na mediação e orientação dessas interações, de modo a promover a reflexão e a gestão socioemocional? e 3) Qual a intencionalidade pedagógica da criação de momentos de discussão coletiva sobre temáticas de natureza socioemocional?

Recorremos a uma metodologia qualitativa, sustentada na observação participante, na análise de registos no Diário de Bordo e na entrevista à professora cooperante. Os resultados evidenciaram que a mediação docente, ancorada numa comunicação dialógica, favorece o desenvolvimento da autorregulação, da escuta ativa e da consciência emocional. O diálogo emergiu, assim, como instrumento de regulação socioemocional e como eixo estruturante da vida do grupo, potenciando aprendizagens cooperativas e relações mais equilibradas entre as crianças.

Esta investigação permitiu reforçar a importância de uma prática pedagógica intencional e reflexiva, em que o professor se assume como mediador e facilitador de processos de crescimento pessoal e coletivo, reafirmando a centralidade do diálogo como ferramenta essencial na construção do desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Regulação socioemocional; Mediação docente; Diálogo; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This study stems from a research project conducted during a curricular internship in a Year 4 classroom within a private educational institution aligned with the Movimento da Escola Moderna (Modern School Movement – MEM). The research sought to explore how social interactions, supported through teacher mediation, contribute to children's socioemotional regulation. Specifically, it addressed: 1) the contribution of peer interactions within collective learning contexts to socioemotional regulation; 2) the teacher's role in mediating and guiding such interactions to foster reflection and emotional management; and 3) the pedagogical intentionalities underpinning the creation of collective discussions on socioemotional themes.

Employing a qualitative design, the study drew upon participant observation, reflective field notes, and an interview with the cooperating teacher. Findings indicate that teacher mediation, grounded in dialogic communication, fosters self-regulation, active listening, and emotional awareness. Dialogue emerged as both a means of socioemotional regulation and a structuring principle of group dynamics, enhancing cooperative learning and promoting more balanced peer relationships.

The research underscores the importance of intentional and reflective pedagogical practice, in which the teacher serves as a mediator and facilitator of both personal and collective growth. It reaffirms the centrality of dialogue as a cornerstone of children's holistic and socioemotional development.

Keywords: Socioemotional regulation; Teacher mediation; Dialogue; Primary education.

Índice

Introdução	9
I. Caracterização do contexto.....	11
1.1. Caracterização da Instituição.....	11
1.2. Caracterização do Grupo	11
1.3. Organização do Tempo	12
1.4. Organização do Espaço	13
II. Problemática, objetivo e questões de investigação.....	14
III. Enquadramento Teórico.....	16
3.1. Pensar em conjunto no discurso coletivo: Interações sociais e co-construção do conhecimento.....	16
3.2. Professores e crianças nos processos de discurso coletivo.....	17
3.3. Movimento Escola Moderna: Cooperação, comunicação e autonomia como bases do discurso dialógico	19
3.4. Instrumentos do Movimento Escola Moderna: Facilitadores do diálogo e da regulação socioemocional	21
IV. Metodologia.....	23
4.1. Tipo de Investigação- Metodologia qualitativa	23
4.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação	24
4.3. Procedimentos	25
V. Análise Reflexiva sobre a Prática Supervisionada	27
VI. Considerações Finais	35
VII. Referências Bibliográficas.....	39

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Intervenção e Investigação Educacional, lecionada no 2º. Semestre do 2º. Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo, mais concretamente, numa turma de 4º. ano. O estabelecimento educativo privado que me recebeu rege-se pelo Movimento Escola Moderna (MEM) e o grupo de crianças onde tive o privilégio de me integrar é composto por 23 crianças, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Desde o início deste percurso formativo, fui-me interrogando sobre o modo como as crianças aprendem a lidar com as suas emoções e com as relações que emergem do quotidiano escolar. No decorrer do estágio, essas questões tornaram-se cada vez mais centrais, à medida que observava como os momentos de diálogo e partilha se revelavam essenciais para a construção de um ambiente de confiança, cooperação e escuta. Estas observações conduziram-me à necessidade de compreender como a mediação docente – entendida como uma presença intencional e sensível – pode favorecer a regulação socioemocional das crianças e potenciar aprendizagens significativas.

O modelo seguido pela escola – Movimento Escola Moderna (MEM) – assenta nos princípios de cooperação, autonomia e responsabilidade, atribuindo à comunicação e à partilha um papel estruturante na vida do grupo. Foi neste cenário que pude testemunhar o modo como a professora que me acompanhou transformava momentos de desorganização individuais em momentos de desenvolvimento coletivo.

A presente investigação, de natureza qualitativa, baseou-se na observação participante, em notas reflexivas do Diário de Bordo e na entrevista realizada à docente cooperante. A análise de dados permitiu compreender como a mediação docente, sustentada numa comunicação dialógica, promove a escuta ativa, a autorregulação e a consciência emocional. Assim, este relatório pretende refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de processos de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional, articulando a prática observada com os fundamentos teóricos que a sustentam.

O relatório organiza-se em seis capítulos. No primeiro, é apresentada a caracterização do contexto educativo, descrevendo-se a instituição, o modelo pedagógico, o grupo de crianças

O relatório organiza-se em seis capítulos principais. No primeiro, é apresentada a caracterização do contexto educativo, descrevendo-se a instituição, o modelo pedagógico, o grupo de crianças e a organização da rotina e do espaço. O segundo capítulo, expõe a problemática, o objetivo e as questões de investigação que orientaram o estudo. No terceiro, é desenvolvido o enquadramento

teórico, que aprofunda os conceitos de regulação socioemocional, mediação docente e aprendizagem cooperativa, articulando-os com os princípios do MEM. O quarto capítulo apresenta as opções metodológicas que sustentaram a investigação, explicitando os instrumentos e procedimentos utilizados. O quinto capítulo integra a análise reflexiva da prática supervisionada, relacionando o enquadramento teórico com os dados recolhidos e com a experiência vivida em contexto. Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam as aprendizagens construídas, as implicações pedagógicas do estudo e o impacto pessoal e profissional desta experiência formativa.

Em síntese, este relatório constitui-se como um exercício de reflexão crítica e de crescimento pessoal e profissional, nascido da prática e sustentado pela teoria. Representa um percurso de descoberta sobre o papel transformador do professor enquanto mediador, sobre a importância das relações na construção do conhecimento e sobre a convicção de que educar é, antes de tudo, um ato de presença, escuta e intencionalidade.

I. Caracterização do contexto

1.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estágio e que deu sentido à realização do presente relatório, foi inaugurada em setembro de 1983 e pertence ao Departamento de Infância da Santa Casa da Misericórdia. Geograficamente, situa-se numa zona de habitação que revela ser tranquila e de fácil acesso para as famílias que frequentam a escola. A instituição possui diferentes valências: um grupo de berçário, dois grupos de creche, três grupos de jardim de infância e quatro grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico- apresenta capacidade para receber 182 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez anos.

O 1º Ciclo funciona através de um sistema rotativo de turnos, sendo que o turno da manhã (das 9h00 às 13h00) diz respeito ao horário em que as turmas de 2º e 4º ano têm aulas, e o turno da tarde (13h00 às 17h00) está estipulado para as turmas de 1º e 3º ano. O restante tempo de cada um dos turnos está preenchido com o tempo de ATL, que é obrigatório para todas as crianças.

Segundo o Projeto Educativo, a Instituição assume o Movimento Escola Moderna como o modelo vivido em todas as valências, por acreditar que revela ser aquele que mais se enquadra com os princípios e valores que pretendem passar e vivenciar com as crianças. Apoiada neste modelo, a escola compromete-se com a responsabilidade de “formar cidadãos responsáveis, autónomos, críticos, curiosos e intervenientes no processo democrático” (Projeto Educativo da Instituição).

Através do Projeto Educativo da Instituição, é possível compreender-se o compromisso que esta assume em proporcionar um ensino que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, promovendo uma educação que valoriza a curiosidade e o prazer de aprender. Este documento apresenta como missão a importância de a escola ser um lugar que incentiva as crianças a assumirem um papel ativo na sua formação, participando na organização do próprio processo de aprendizagem.

1.2. Caracterização do Grupo

O grupo onde estou inserida neste contexto de estágio é composto por 23 crianças (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino). Todas as crianças que constituem a turma estão juntas desde o 1º ano, à exceção de duas raparigas, sendo que uma entrou apenas no 3º ano e outra entrou este ano na escola. Todos os elementos do grupo são de nacionalidade portuguesa, à exceção da

rapariga que entrou este ano, que é de nacionalidade bielorrussa. A maioria das crianças tem irmãos que frequentam a escola em anos de escolaridade diferentes.

O grupo é composto por crianças que se caracterizam por serem intensas, curiosas, extremamente energéticas e que encaram o quotidiano escolar de uma forma leve e alegre. Demonstram uma grande predisposição para aprender, sendo visível o entusiasmo com que exploram os conteúdos e tarefas propostas. Cada criança revela interesses bem definidos e uma vontade genuína de descobrir, o que contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. A familiaridade com o trabalho em grupo, promove o espírito crítico e a partilha de ideias, permitindo-lhes desenvolver competências sociais importantes que, no caso deste grupo em específico, os torna crianças sensíveis e que revelam cuidado com os seus pares, ainda que, por vezes, surjam desafios na gestão das dinâmicas interpessoais.

Apesar do entusiasmo pelo conhecimento, é notório que algumas crianças apresentam dificuldades em lidar com o erro e a frustração, revelando resistência perante situações de insucesso. Estes momentos desencadeiam reações emocionais intensas, dificultando a regulação emocional e a capacidade de persistir perante os desafios. No entanto, estas dificuldades não diminuem a vontade e interesse que o grupo revela em progredir, sendo que, com o apoio da professora titular e as estratégias ajustadas, conseguem transformar esses momentos em oportunidades de crescimento pessoal.

Foi precisamente a partir destas observações que emergiu o interesse pela temática da regulação socioemocional e pela importância da mediação docente nesse processo. Percebi que a autorregulação não se ensina de forma direta, mas constrói-se nas relações, na escuta e na forma como o adulto está presente — com disponibilidade, coerência e empatia. Assim, o grupo em que estive inserida constituiu-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde pude testemunhar como a mediação docente, sustentada no diálogo e na partilha, potencia o desenvolvimento emocional e social das crianças, contribuindo para a construção de um ambiente relacional seguro, participativo e significativo.

1.3. Organização do Tempo

Por estar com a turma de 4º ano, e tendo em consideração o horário de rotatividade presente na escola, o grupo tem aulas com a docente titular das 9h à 13h. Durante este período da manhã têm um intervalo das 10h30 às 11h e, posteriormente, um das 13h às 14h para hora de almoço. Das 14h às 17h completam o horário com o tempo de ATL. Às segundas durante o tempo da manhã têm Música e às quartas Educação Física. No horário da tarde, às quintas, têm Inglês e às sextas Movimento;

Durante o horário em que estão com a professora titular existe uma planificação semanal que está pré-definida com tempos estabelecidos para a área do Português e da Matemática. O Estudo do Meio é trabalhado no tempo de Trabalho de Projeto;

Apesar da planificação semanal pré-definida, todas as semanas, no Conselho de Turma, a docente planifica em conjunto com as crianças quais os conteúdos que irão abordar em cada momento da semana. Ao longo da mesma, consoante as dinâmicas de trabalho e os momentos vividos em grupo, esta planificação pode sofrer alterações, que são também discutidas com as crianças;

Durante o período da manhã existem ainda tempos estabelecidos para momentos de Tarefas e Data, AP (Apresentação de Produções), TEA (Tempo de Trabalho Autónomo), Trabalho de Projeto, Balanço do PIT e Conselho. Todos estes momentos estão enraizados desde o 1º. ano nas rotinas do grupo e por isso acontecem de forma plena e extremamente organizada.

Semanalmente, no Conselho de Turma, as tarefas são distribuídas por todas as crianças do grupo e por isso durante a semana todas elas se encarregam de algum momento de organização do tempo, espaço e do grupo. Durante os momentos de Trabalho de Projeto, TEA e AP, as crianças organizam-se de forma autónoma e cumprem com as tarefas que estabeleceram no início da semana para cada um destes momentos. Para que tal aconteça, todas as semanas, à segunda-feira, preenchem o PIT, onde se propõem a cumprir determinados objetivos para cada uma das áreas e em cada momento da rotina.

Os Conselhos de Turma são também dinamizados pelas crianças, sendo que todas as semanas há dois responsáveis que orientam este momento. Durante este tempo, discutem o Diário de Turma, distribuem tarefas e partilham as avaliações dos PITs feitas pelos colegas e pela docente.

1.4. Organização do Espaço

A sala do 4º. ano é ampla, iluminada por luz natural e cuidadosamente organizada de forma a promover a autonomia, a cooperação e a responsabilidade das crianças. A disposição do mobiliário e dos materiais reflete uma intencionalidade pedagógica centrada na participação ativa dos alunos na gestão do seu processo de aprendizagem.

As mesas estão organizadas em ilhas, num total de seis, cada uma composta por três a quatro crianças. A constituição dos grupos é alterada semanalmente pelas próprias crianças. Esta dinâmica promove diversidade nas interações entre pares aprofunda a relação entre todos os elementos da turma. Esta organização favorece um ambiente de trabalho colaborativo e facilita o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação.

A sala possui dois quadros, situados em extremidades opostas, permitindo uma maior flexibilidade nas dinâmicas de trabalho em grupo e na apresentação de conteúdos. Nas paredes encontram-se diversos instrumentos de organização do espaço e do grupo, sendo eles, o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o Diário de Turma, o mapa de Apresentação de Produções, o mapa de Trabalhos de Projeto e a Planificação Semanal. Estes instrumentos estão visíveis e acessíveis a todas as crianças, facilitando a sua participação na organização coletiva da sala. Também nas paredes, estão expostos trabalhos realizados pelas crianças, registos de aprendizagens adquiridas, conteúdos já abordados e vocabulário novo, o que facilita a consolidação das aprendizagens.

Estão também disponíveis cadernos, manuais escolares, fichas de consolidação, materiais de escrita, materiais de expressão plástica, recursos de apoio à aprendizagem e ainda uma biblioteca. O fácil acesso ao material didático incentiva a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.

O espaço revela-se, assim, um ambiente educativo rico, funcional e intencionalmente preparado para responder às necessidades e interesses das crianças, promovendo a sua participação ativa e consciente na construção do saber.

II. Problemática, objetivo e questões de investigação

A escolha da temática da presente investigação não foi linear e foi-se consolidando de forma progressiva. Durante o processo, ocorreram inúmeras alterações motivadas pelas observações realizadas em contexto de estágio, bem como pela dificuldade em articular diferentes dimensões que desejava explorar de forma mais aprofundada. As observações realizadas em contexto educativo, bem como o contacto próximo com uma prática pedagógica sustentada na mediação e na partilha, suscitaram um interesse crescente pela forma como as interações sociais influenciam a regulação socioemocional das crianças.

Desde o início da minha formação, a gestão socioemocional tem sido uma das minhas maiores inquietações e prioridades. O estágio proporcionou um espaço privilegiado para observar, refletir e compreender como o professor, através de estratégias de mediação e de comunicação dialógica, pode apoiar o desenvolvimento desta gestão. A convivência diária com uma profissional que integrava a mediação de forma natural e intrínseca na sua prática, revelou-me o potencial transformador da interação social na construção de aprendizagens e no desenvolvimento socioemocional. Tal como defende a própria (Giraldes, 2023), a construção de um ambiente sereno e não julgador “que convoca, valida e cria espaço para todos e para cada um” (p. 7) é

condição essencial para que o trabalho coletivo se traduza em aprendizagens significativas e emocionalmente seguras.

Durante o estágio, observei diversos episódios de regulação emocional em que o grupo, mesmo autônomo na resolução de conflitos, evidenciava dificuldades em lidar com a frustração, o erro ou as expectativas. Nesses momentos, a intervenção da professora cooperante assumiu um papel essencial: ao transformar experiências individuais em oportunidades de reflexão coletiva, promovendo a escuta, o diálogo e a compreensão mútua, favorecendo a regulação socioemocional das crianças.

A presente investigação, centrada no papel da interação social, procura compreender de que modo os momentos coletivos — sustentados em práticas de diálogo e mediação — contribuem para o desenvolvimento da regulação socioemocional. Pretende, assim, evidenciar o papel do professor enquanto mediador e facilitador de processos reflexivos e cooperativos que emergem da vida do grupo.

Posto isto, considerando as minhas motivações pessoais e o contexto onde estive inserida ao longo dos meses de estágio, o presente estudo tem como objetivo de investigação: Compreender de que forma as interações sociais, potenciadas pela mediação docente, contribuem para a regulação socioemocional das crianças. Com o intuito de responder ao objetivo que defini, construí as seguintes questões de investigação:

1. De que forma as interações sociais entre pares, em contextos coletivos de aprendizagem, contribuem para a regulação socioemocional das crianças?
2. Qual o papel do professor na mediação e orientação dessas interações, de modo a promover a reflexão e a gestão socioemocional?
3. Qual a intencionalidade pedagógica da criação de momentos de discussão coletiva sobre temáticas de natureza socioemocional?

III. Enquadramento Teórico

3.1. Pensar em conjunto no discurso coletivo: Interações sociais e co-construção do conhecimento

A interação social em contexto educativo assume um papel central no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, funcionando como um aspeto mediador não apenas na aquisição de competências cognitivas, mas também ao nível da autorregulação emocional e na construção de relações sociais positivas.

De acordo com uma perspetiva sociocultural, o desenvolvimento humano é fortemente influenciado pela cultura e pelas relações estabelecidas com os pares. Deste modo, os processos de aprendizagem não se concretizam isoladamente, mas em contextos interativos, onde se proporciona às crianças a oportunidade de participarem em trocas e diálogos significativos (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978).

As aprendizagens significativas surgem quando a criança se envolve de forma ativa no seu processo de aprendizagem, reflete sobre as suas ações e integra experiências cognitivas e emocionais (Johnson & Johnson, 2018; Moke & Shermis, 1996). Este envolvimento permite que a criança se confronte com desafios, explore diferentes perspetivas e tenha capacidade para regular as suas ações perante dificuldades e insucessos. A linguagem, enquanto instrumento mediador neste processo, assume um papel fundamental, uma vez que através dela é possível proporcionar um espaço para a construção conjunta do conhecimento e para a expressão de emoções, necessidades e opiniões (Denham, 2006; Pontecorvo, 2005; Saarni, 1999).

Nesta perspetiva, os momentos coletivos e dialógicos, em contextos de aprendizagem, assumem um papel preponderante e potenciador da regulação socioemocional. Exemplos como, conversas e debates em grande grupo, projetos colaborativos ou jogos de equipa, permitem que as crianças expressem as suas emoções, estimulem a sua capacidade de ouvir, validem os sentimentos e opiniões dos pares e negociem soluções para problemas comuns. Nestes contextos, a aprendizagem cognitiva ocorre simultaneamente com o desenvolvimento da dimensão socioemocional, uma vez que se torna possível construir significados, mas também se desenvolve a capacidade de interagir, de partilhar responsabilidades e de adquirir a consciência de que se faz parte de um grupo (Denham, 2006; Durlak et al., 2011; CASEL, 2020).

Desta forma, a co-construção do conhecimento emerge de forma natural e significativa. A interação entre pares permite que cada criança contribua para a construção de aprendizagens, enriquecendo o raciocínio do grupo. A intersubjetividade construída neste espaço dialógico possibilita a compreensão mútua e permite que as crianças adquiram estratégias de autorregulação

emocional e desenvolvam competências sociais fundamentais para a vida em sociedade (Deham, 2006; Saarni, 1999).

A mediação docente e o apoio de pares mais competentes são fundamentais para fortalecer o impacto destes momentos coletivos. A orientação do diálogo, o questionamento, a proposta de desafios e o feedback constante e construtivo, são bases essenciais para que seja possível criar oportunidades onde as crianças estejam em contacto com diferentes formas de raciocínio e para que aprendam a gerir e regular as suas respostas emocionais em interação com os outros (Bruner, 1996, citado por Mercer, 1997; Fino, 2001). Conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – distância entre aquilo que o aluno consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com a ajuda de outros (Vygotsky, 1987) – evidenciam como o apoio social pode potenciar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional, permitindo que as crianças atinjam resultados que dificilmente seriam atingidos individualmente (Mercer, citado por Daniels, 2003; Vygotsky, 1978).

O diálogo coletivo promove ainda sequências de interação que estimulam a argumentação e a construção de consensos. De acordo com Pontecorvo (2005), as “sequências fortes” constituem momentos em que cada interlocutor tem espaço para expressar ideias, confrontar opiniões e, simultaneamente, gerir emoções como a frustração e o erro. Através destas interações, as crianças são expostas a situações de conflito, onde se confrontam com críticas que, consequentemente, as levam a justificar as suas opiniões e a legitimar perspetivas diferentes das suas (Denham, 2006; Durlak et al., 2011; Pontecorvo, 2005).

Assim, a interação e o diálogo coletivo não se apresentam apenas como um meio para a transmissão de conteúdos, mas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Através deste processo de experiências dialógicas, a aprendizagem e a regulação emocional fortalecem-se mutuamente e as crianças reconhecem e respeitam não só as suas próprias emoções, como as dos seus pares, consolidando ainda competências socioemocionais que serão ferramentas essenciais para as suas vidas (Denham, 2006; CASEL, 2020; Mercer, 1997; Pontecorvo, 2005; Saarni, 1999).

3.2. Professores e crianças nos processos de discurso coletivo

No contexto educativo atual, evidencia-se uma crescente tentativa de o professor assumir um papel não apenas de transmissor de conhecimentos, mas também de mediador intencional dos processos de interação e discurso coletivo, criando condições para que o diálogo e a partilha se tornem motores do desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento ocorre “numa relação dialética entre o social e o individual” (p.57), assumindo o adulto o papel de mediador deste processo, ao orientar

e apoiar a criança dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Desta forma, o papel do professor efetiva-se através da construção de ambientes de aprendizagem ricos em diálogo, cooperação e reflexão, onde o erro e a falha são entendidos como partes do processo de descoberta e onde as partilhas e ideias das crianças são reconhecidas, pelo adulto e pelos pares, como contributos válidos para a construção do conhecimento.

Segundo Pontecorvo (2005), “o discurso em sala constitui um espaço de negociação e co-construção de significados” (p.36), sendo o professor o responsável por organizar e sustentar esse espaço através de estratégias como a promoção da escuta ativa e a argumentação. Esta perspetiva é partilhada por Niza (2010), que salienta a importância de o professor clarificar os objetivos do diálogo, recentrar a discussão e apoiar as crianças na reflexão sobre o seu próprio pensamento, num movimento contínuo de regulação e aprendizagem.

Nestes momentos coletivos, a intervenção do professor surge apoiada em estratégias de mediação discursiva, como reformular ou espelhar as partilhas e contributos das crianças, solicitar esclarecimentos ou apresentar diferentes perspetivas (Pontecorvo, 2005). Estas operações linguísticas têm como principal objetivo ampliar o pensamento das crianças, promovendo o raciocínio, a previsão e a explicação – práticas que, de acordo com Mercer (1997), constituem o foco principal da “fala exploratória” (p.31), essencial para a aprendizagem cooperativa. Nesta perspetiva, o papel do adulto não está assente na resposta direta e concreta àquilo que é questionado pelas crianças, mas sim na sustentação do processo de descoberta, fornecendo “andaimes” (Bruner, 1983, citado por Pontecorvo, 2005, p.50) que auxiliam as crianças a progredirem até conseguirem agir de forma completamente autónoma.

Esta ação mediadora implica também uma leitura sensível das necessidades de cada grupo e de cada criança. Como defendem Albuquerque e Alves Martins (2018), o professor “motiva e cria um ambiente propício ao crescimento das crianças” (p.341), realizando ajustes que considera necessários na sua intervenção e que vão ao encontro do nível de autonomia de cada aluno. Ou seja, quando a criança se encontra perto de compreender um determinado conceito, o adulto oferece apoios mais subtis – como perguntas orientadoras ou reformulações – quando a aprendizagem implica um grau de desenvolvimento mais complexo, o adulto adota estratégias mais estruturadas – como a explicação de procedimentos ou a modelagem da tarefa (Pentimonti & Justice, 2009).

Neste contexto, o professor assume também o papel de facilitador da regulação emocional das crianças. A sua participação na gestão do diálogo coletivo, permite que se criem espaços onde todos têm oportunidade de participar e onde as interações estão assentes num clima de respeito e empatia por parte do grupo. Assim como refere Alarcão (2001), o docente é responsável por criar

ambientes reflexivos e emocionalmente seguros, onde as crianças aprendem a ouvir, a participar de forma respeitadora e a reconhecer e valorizar as perspetivas dos seus pares. Desta forma, o diálogo, enquanto prática estruturada, não só promove o desenvolvimento cognitivo, como se constitui também como um exercício ético e emocional essencial para a vida em comunidade (Serralha, 2007).

Deste modo, o professor assume-se como o orientador de interações significativas, na medida em que guia o discurso coletivo, apoia a construção do conhecimento, regula emoções e cria condições para que as crianças se tornem indivíduos autónomos e colaborativos. Através desta mediação, o discurso coletivo transforma-se num espaço de crescimento intelectual, social e emocional, onde refletir e sentir em conjunto se tornam partes fundamentais do processo de aprendizagem.

3.3. Movimento Escola Moderna: Cooperação, comunicação e autonomia como bases do discurso dialógico

Assente nos benefícios que os ambientes de aprendizagem cooperativos e reflexivos oferecem às crianças — nomeadamente no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético — e na necessidade de fomentar comunidades de aprendizagem coletivas, torna-se essencial recorrer a modelos pedagógicos estruturados que apoiem os professores na mediação dessas interações. Entre estes modelos, destaca-se o Movimento Escola Moderna (MEM), que oferece princípios, estratégias e instrumentos capazes de orientar a prática docente, fortalecer o diálogo coletivo e potencializar a aprendizagem colaborativa e a regulação socioemocional das crianças.

Apoiado em princípios como a cooperação, comunicação e autonomia, o Movimento Escola Moderna (MEM) constitui-se como uma pedagogia de base cooperativa e democrática, assente num ideal de trabalho cooperativo que valoriza a aprendizagem como um processo partilhado, dialogado e de comprometimento por parte de todos os intervenientes. Assume-se, desde os anos 60, como um movimento desenvolvido por professores em autoformação e apresenta-se como uma pedagogia “em permanente reelaboração” (Serralha, 2007, p.138), baseada em princípios fundamentais que integram a cooperação, a comunicação e a autonomia.

A cooperação educativa surge como o primeiro destes princípios e, de acordo com Serralha (2007), no modelo, este conceito não se apresenta apenas como uma técnica pedagógica, mas estrutura-se como “o contexto de formação social” (p.139) em que a aprendizagem acontece. Ou seja, as crianças aprendem em conjunto, tomam decisões partilhadas, constroem projetos comuns e responsabilizam-se pelo bem-estar uns dos outros, adquirindo uma consciência clara de que fazem parte de um grupo. Tal como refere Niza (1998), “o sucesso de um aluno contribui para

o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (p.5), o que fomenta relações de interdependência positiva, respeito e solidariedade, promovendo ainda uma construção coletiva do conhecimento.

Esta perspectiva inspira-se nos contributos de alguns autores de referência como, Piaget, Doise e Mugny, que acreditam na existência de uma relação inequívoca entre a cooperação e o desenvolvimento da autoconsciência e da objetividade. Como refere Niza (1998), citando Mugny e Doise (1983), “a cooperação é fonte de regulação por ajustamentos recíprocos” (p.4), oferecendo possibilidade para que as crianças efetuem processos de controlo e de reorganização do pensamento individual em função das interações sociais. Serralha (2007) acrescenta ainda que, neste modelo, as crianças “solidariamente, se completam umas às outras numa fraternal entreaajuda” (p.140), construindo uma comunidade de aprendizagem que se autorregula e está em permanente desenvolvimento.

Paralelamente, a comunicação apresenta-se também como um dos alicerces fundamentais deste modelo. Para Niza (1998), “a comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social” (p.3). Desta forma, o modelo preconiza a promoção de saberes através de diferentes canais: comunicações escritas, orais, artísticas e científicas. Os produtos destas aprendizagens assumem significados profundos para as crianças, através da partilha e discussão das mesmas com os pares. Esta cultura de comunicação promove, não só o desenvolvimento da expressão individual, mas também a construção de uma “voz comum” (p.140) e de uma entidade de grupo (Serralha, 2007). Serralha (2016) retorna a esta ideia afirmando que “no MEM, a aprendizagem é, ao mesmo tempo, um processo social e individual, seguindo uma trajetória de fora para dentro” (p.55), o que significa que a comunicação não se apresenta apenas como um instrumento de ensino, mas como uma condição necessária e obrigatória para a construção de significados partilhados, negociações de perspetivas e acordos na construção de uma compreensão comum (Serralha, 2016).

Esta urgência do diálogo é reforçada por Pontecorvo (1997), que afirma que o ato de conversar é também uma forma de regular emoções, de assumir um posicionamento crítico e de desenvolver competências cognitivas. No MEM, esta dimensão dialógica efetiva-se em diversos momentos da rotina de um grupo – nas comunicações, projetos, no Conselho de Cooperação – onde as crianças têm oportunidade para argumentar, refletir, escutar e onde, consequentemente, se cria a necessidade de construir soluções conjuntas para as dificuldades e problemas que surgem. Como reforça Serralha (2007), “o diálogo vai dando origem a muitos valores... entre eles, a justiça e a solidariedade” (p. 143).

O terceiro e último princípio do MEM é a autonomia. Em contrapartida com aquilo que é defendido por outras abordagens – onde a autonomia é um conceito entendido como o ponto de partida para a aprendizagem – no MEM, este conceito é perspetivado como uma ferramenta

adquirida em contextos de participação, confiança e responsabilidade. É visto como um processo construído durante a aprendizagem e não como o ponto de partida para que a mesma aconteça. Para Serralha (2007), “a autonomia progressiva está associada à gestão cooperada do trabalho” (p.139), e torna-se um processo possível porque os alunos “avaliam juntos as atividades que desenvolvem, compartilham ideias e recursos e oferecem-se uns aos outros como apoio à resolução cooperada de problemas” (p.139).

O conceito de autonomia é sustentado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky (1987). Segundo a perspectiva do MEM, essa ajuda pode surgir do docente, mas também dos pares, num ambiente que valoriza a compreensão e aceitação do erro, o tempo para refletir e as diferenças, inevitavelmente, existentes entre os membros de um grupo. Deste modo, a autonomia é também entendida como a capacidade de tomar decisões com base em critérios éticos e no respeito pelos outros, e não como um conceito baseado, apenas, na capacidade de ser independente (Vygotsky, 1987).

Deste modo, os princípios do MEM – cooperação, comunicação e autonomia – coexistem de forma articulada para construir uma escola onde se criam oportunidades para aprender, conhecer, conviver e transformar (Serralha, 2007). De acordo com a mesma autora, trata-se de uma pedagogia que investe na relação e na responsabilidade e que torna o diálogo no aspeto central da aprendizagem, para que, através dele, seja possível formar cidadãos justos, curiosos e capazes de participar ativamente na construção do conhecimento.

3.4. Instrumentos do Movimento Escola Moderna: Facilitadores do diálogo e da regulação socioemocional

Segundo os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), a regulação do comportamento, das relações e da própria aprendizagem realiza-se através de estratégias indiretas e socialmente partilhadas, sustentadas por dispositivos pedagógicos com forte intencionalidade formativa. Entre esses instrumentos, destacam-se o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, ambos fundamentais na construção de uma comunidade escolar cooperante, reflexiva e emocionalmente regulada. Estas práticas promovem a corresponsabilização, a escuta ativa e a negociação, constituindo-se como espaços de desenvolvimento emocional e ético. Tal como refere Serralha (2007), “não se trata de controlar comportamentos por imposição, mas de aprender a viver juntos, a respeitar e a ser respeitado” (p. 142), através de uma pedagogia do diálogo e da partilha.

O Diário de Turma configura-se como um dispositivo de expressão coletiva e de autorregulação emocional. Nele, os alunos registam experiências, dificuldades, sucessos, conflitos e descobertas, constituindo um arquivo da vida do grupo. Este instrumento não tem apenas um valor documental, mas funciona como um mediador da experiência comum,

permitindo a cada aluno ser escutado e que desenvolva um sentimento de pertença. Como refere Niza (1998), o Diário “é um lugar de fala e de escuta, de recordação e de negociação” (p. 12), um espaço onde o grupo se revê e se transforma, não só cognitivamente, mas também afetivamente.

Através da escrita no Diário, as emoções são nomeadas, os conflitos são contextualizados e as vivências são partilhadas, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da consciência social. Esta prática encontra suporte nas abordagens contemporâneas da psicologia emocional. Para Goleman (1998), a capacidade de reconhecer, nomear e expressar emoções de forma construtiva é central para o desenvolvimento da inteligência emocional. O Diário de Turma cumpre essa função ao proporcionar, de forma segura e cooperada, momentos de exteriorização emocional e reflexão partilhada, que favorecem a regulação e a construção de vínculos significativos com os pares.

Complementarmente, o Conselho de Cooperação Educativa é um espaço formal e sistemático de regulação coletiva da vida da turma. Realizado semanalmente, este conselho envolve os alunos e o professor na discussão de aspetos organizativos, na resolução de conflitos, na construção de regras e na tomada de decisões sobre as vivências na escola. O seu objetivo não é punitivo, trata-se de um espaço de formação para a cidadania democrática, onde se aprende a argumentar, a escutar diferentes perspetivas, a negociar e a construir consensos. Como sublinha Serralha (2007), “o Conselho não é apenas um órgão de gestão: é um lugar privilegiado de educação moral e social” (p. 144).

A importância pedagógica deste instrumento reside no facto de transformar a escola num lugar democrático, onde os alunos exercem direitos e assumem deveres, num ambiente de equidade e respeito. Esta prática coincide com as ideias de Pontecorvo (1997), ao destacar que o diálogo, enquanto prática estruturada, permite aos alunos desenvolverem competências de negociação, escuta e regulação do comportamento em grupo. Também Cruz (2009) reconhece no diálogo não só um ato pedagógico, mas um ato de libertação, uma vez que é na partilha de vivências e do pensamento crítico que se dá oportunidade para a aquisição da autonomia e da consciência social.

Ambos os instrumentos — Diário de Turma e Conselho Cooperativo — contribuem de forma decisiva para a regulação socioemocional do grupo, não por imposição externa, mas por um trabalho constante de autorregulação e co-regulação. O grupo aprende a gerir-se a si próprio, com o apoio de mediação do professor, garantindo a escuta de todos, promovendo o respeito pela diversidade de opiniões e orientando a construção de soluções partilhadas.

Neste sentido, os instrumentos do MEM não se limitam a facilitar a organização da vida do grupo, mas promovem também o desenvolvimento da maturidade emocional, o sentido de pertença, a empatia e a corresponsabilização. Como afirma Xavier (2019), o desenvolvimento da

inteligência social exige espaço para as emoções, exige a aprendizagem da linguagem para as nomear e tempo para a refletir sobre elas — e é exatamente isso que estes dispositivos pedagógicos oferecem. Excluindo a ideia de mecanismos de controlo, assumem-se como práticas formativas profundamente éticas, onde a aprendizagem de conteúdos caminha lado a lado com a consciência e responsabilidade de fazer parte de um grupo.

IV. Metodologia

4.1. Tipo de Investigação- Metodologia qualitativa

Nos últimos anos, os avanços registados na investigação científica são justificados pelo aparecimento de grandes problemáticas e a necessidade de as justificar. Em contrapartida, começou a colocar-se em causa a supremacia do paradigma científico- positivista, uma vez que este apresenta limitações subjacentes à dificuldade de abranger a complexidade do real em toda a sua dimensão (Aires, 2015). Com o intuito de dar resposta a estas limitações, tornou-se imperativo ampliar o olhar da investigação e desenvolver estratégias e critérios que potenciasssem abordagens mais amplas e socialmente significativas (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, uma abordagem metodológica que primazia a experiência subjetiva como forma de atingir o conhecimento, tona-se a mais relevante neste contexto. A metodologia em questão, foca-se na compreensão dos acontecimentos a partir da perspetiva dos próprios sujeitos e da forma como estes vivenciam e interpretam a realidade, construída através da interação. Falamos assim de uma metodologia qualitativa (Almeida & Freire, 2007).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação assume diferentes particularidades que a distinguem de outras metodologias. Destaca-se por dar ênfase à recolha de dados naturalista, levando o investigador a estar no local de estudo e a permanecer lá durante um determinado período de tempo, para que possa recolher evidências que lhe permitam compreender e analisar os dados recolhidos de forma contextualizada. A partir desta recolha, o investigador realiza uma descrição detalhada através de registos escritos e de imagens. A análise dos dados ocorre em simultâneo com a sua recolha, uma vez que este processo resulta da construção de um objeto de estudo que se vai transformando num todo enquanto todas as suas partes são exploradas individualmente (p.52). Esta metodologia evidencia ainda a importância de se conhecer os significados ocultos da informação recolhida, na medida em que mais do que apresentar números, o principal objetivo desta abordagem passa por compreender e justificar as perspetivas dos participantes envolvidos no estudo.

Na literatura, são identificados diversos elementos que caracterizam este tipo de investigação – “modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação de resultados” (Aires, 2025, p. 14). De acordo com o autor, estes elementos não estão sujeitos a uma sequência rígida, mas antes interagem de forma dinâmica e interdependente refletindo um processo de reflexão constante e contínua.

Deste modo, e com base nas presentes ideias, a presente investigação enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, uma vez que procura compreender em profundidade as práticas e perceções associadas ao papel do professor na coletivização de momentos de regulação emocional e procura compreender o papel do professor na coletivização de momentos de regulação emocional e os benefícios que daí podem advir para o desenvolvimento das crianças. O enfoque qualitativo permite explorar as dinâmicas educativas no seu contexto natural, valorizando as interpretações, experiências e significados atribuídos pelos intervenientes.

Através da presente investigação, procuro valorizar as vozes dos intervenientes, reconhecendo a sua participação ativa na construção das rotinas pedagógicas e na experiência vivida no contexto educativo. Assim, a abordagem qualitativa mostra-se a mais indicada para responder às questões de investigação definidas, possibilitando uma análise descritiva das práticas observadas e das experiências partilhadas.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação

Para Aires (2015), o processo de seleção das técnicas de recolha de dados é fundamental para assegurar a coerência metodológica de uma investigação e, consequentemente, para a concretização dos objetivos definidos. Tendo em consideração que o presente estudo se enquadra numa abordagem qualitativa, decidi utilizar como técnica principal de recolha de dados a **observação participante**, por ser uma técnica que permite ter um contacto direto com as práticas e interações vividas no contexto educativo onde estive inserida.

De acordo com o mesmo autor, a observação participante caracteriza-se por ser uma técnica direta, interativa e sistemática, centrada na presença ativa do investigador com os sujeitos e no contexto em análise. Esta técnica é estruturada em três momentos essenciais: a seleção do cenário a observar, a recolha da informação e, por fim, o tratamento e análise dos dados recolhidos (Aires, 2015).

No âmbito da presente investigação, a seleção do cenário incidiu sobre as dinâmicas individuais e coletivas de regulação emocional vividas no grupo do 4º. ano, sendo os momentos observados selecionados de forma intencional, por se revelarem oportunidades de compreensão

do papel do professor na mediação deste tipo de situações. A recolha de dados foi realizada através de notas de campo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), constituem um dos instrumentos fundamentais para registar e analisar observações no paradigma qualitativo. Estes registos foram realizados de forma detalhada e sistemática, com o intuito de evidenciar a espontaneidade e veracidade dos acontecimentos descritos. Sempre que possível e que se tornou pertinente, procurei descrever detalhadamente os diálogos, expressões, reações e perspetivas dos intervenientes, com o objetivo de valorizar o significado das interações vividas. No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, procedi à organização e análise das notas de campo, procurando estabelecer relações entre os episódios observados e identificar padrões na ação da docente, particularmente no que respeita à transformação de situações individuais em momentos coletivos de regulação emocional. A análise dos dados foi realizada em articulação com os referenciais teóricos mobilizados, permitindo analisar e compreender aprofundadamente as estratégias utilizadas pela docente na transformação de momentos/situações de regulação emocional individuais, em partilhas coletivas potenciadoras da autorregulação do grupo, bem como a sua intencionalidade pedagógica na promoção destes momentos.

Paralelamente, a entrevista revelou-se também uma ferramenta essencial para a compreensão das perceções e experiências da professora cooperante relativamente à temática em estudo. De acordo com Aires (2015), esta técnica assume um papel fundamental em investigações de natureza qualitativa, uma vez que permite explorar aprofundadamente as interpretações e perspetivas que os intervenientes constroem sobre a realidade em que estão inseridos, proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos dados em estudo.

Deste modo, realizei uma entrevista à docente cooperante que me acompanhou no percurso de estágio, com o principal objetivo de recolher informações sobre a sua interpretação dos momentos de regulação emocional e comportamental, e de que forma os considera oportunidades para a coletivização de aprendizagens. As perguntas construídas foram abertas e flexíveis, com o intuito de favorecer respostas espontâneas e permitindo a construção conjunta de significados ao longo da conversa. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevistas enquadra-se no modelo de entrevistas em profundidade, uma vez que através da sua implementação, são só se torna possível a recolha de informações pontuais, como também é possível compreender as crenças, valores e práticas do indivíduo entrevistado.

4.3. Procedimentos

A recolha de dados efetuou-se ao longo do último estágio curricular, entre os meses de fevereiro e maio, na turma de 4º. ano da escola que me acolheu durante este período de tempo. A primeira etapa centrou-se na observação participante e no registo sistemático de notas de campo no Diário de Bordo – instrumento crucial no paradigma qualitativo, tal como defendido por

Bogdan e Biklen (1994), por possibilitar a caracterização detalhada e contextualizada das práticas observadas, assim como a construção de significados a partir da realidade vivida.

Numa fase inicial, os registos focaram-se na caracterização do espaço, das rotinas e do grupo, com o objetivo de compreender o contexto educativo. No entanto, com o decorrer do estágio, e à medida que a temática do presente relatório foi sendo progressivamente definida, as observações passaram a assumir um foco cada vez mais direcionado para situações de coletivização de momentos de regulação emocional, estando estas observações em consonância com os objetivos da investigação. O afunilamento das observações e consequentes registos, seguem a perspetiva de Aires (2015), que defende que a observação participante deve evoluir de uma fase exploratória, para um olhar cada vez mais seletivo e intencional, de modo a ser possível encontrar respostas para as questões de investigação definidas.

Os registos que efetuei, procuram não só evidenciar as interações entre as crianças, mas também a ação da professora cooperante como impulsionadora e mediadora destes momentos, tendo sempre em perspetiva a sua capacidade de transformar episódios individuais em oportunidades de aprendizagem coletiva. Deste modo, e tal como refere o mesmo autor, a observação participante tornou-se particularmente adequada para esta investigação, na medida em que permitiu uma recolha direta e sistemática de evidências.

Numa fase posterior, construí e realizei uma entrevista à professora cooperante, a entrevista decorreu após o término do estágio e, embora tenha sido orientada pelo guião construído, o decorrer da mesma assumiu um carácter flexível, o que a aproxima do modelo de entrevista em profundidade descrito por Bogdan e Biklen (1994). Durante a conversa, não só algumas respostas anteciparam questões que ainda não tinham sido colocadas, como também surgiram questões que não estavam definidas, mas que se revelaram pertinentes para o presente relatório.

Por este motivo, e valorizando a informalidade e autenticidade deste momento, a entrevista não será apresentada na íntegra, mas sim através da articulação de excertos significativos, com evidências recolhidas no contexto e com o referencial teórico mobilizado ao longo do trabalho. Através desta articulação foi possível confrontar a teoria com a prática e compreender de forma clara a intencionalidade da docente na tomada de algumas decisões de mediação. Esta opção tem como principal objetivo apresentar uma análise mais crítica e coerente, reforçando o rigor e pertinência do estudo.

V. Análise Reflexiva sobre a Prática Supervisionada

No presente capítulo, procuro analisar e articular as observações recolhidas durante o período de estágio e as informações aprofundadas durante a realização deste relatório, tendo como principal objetivo responder às questões de investigação que o orientam. Como tal, a análise cruza as observações realizadas ao longo dos últimos meses com a entrevista à docente cooperante, procurando compreender de que forma as interações sociais, mediadas pela professora, contribuem para a regulação socioemocional das crianças, qual o papel do docente nestes processos e qual a intencionalidade pedagógica que sustenta os momentos coletivos.

Desde o início do estágio, através das conversas mantidas com a docente cooperante, tornou-se evidente que a sua prática pedagógica se orienta pelos princípios do Movimento Escola Moderna (MEM). Percebi que o grupo orienta o seu trabalho e a vida na escola apoiado na utilização dos instrumentos de pilotagem do modelo — como o Diário de Turma —, e na implementação de momentos estruturados — como o Conselho de Cooperação Educativa —, que constituem espaços privilegiados de diálogo, reflexão e regulação coletiva. Contudo, ao longo da observação, tornou-se igualmente claro que a docente não encara o modelo de forma rígida ou normativa. Pelo contrário, demonstra uma grande flexibilidade na gestão dos instrumentos e momentos que o compõem, ajustando-os às características do grupo e às necessidades concretas que emergem no quotidiano da sala. Tal como referiu na entrevista:

“O modelo ajuda-me a pensar, mas é o grupo que me diz o que precisa.”

Esta frase torna clara a forma como a docente se posiciona perante o MEM — com uma postura crítica e reflexiva, que privilegia a escuta e a adaptação. Ao longo das conversas que fomos tendo, percebi que a sua prática se assenta numa apropriação crítica do MEM, em que os princípios da cooperação, da comunicação e da autonomia são mantidos, mas aplicados de forma contextualizada e sempre privilegiando as necessidades e imprevisibilidades do grupo.

Neste sentido, observei momentos de interação social que ocorreram tanto em contextos formais — como os Conselhos de Cooperação —, como em situações espontâneas, emergentes da própria dinâmica do grupo e intencionalmente potenciadas pela docente fora dos momentos previstos pelo modelo. Assim, o presente capítulo apresenta uma seleção de episódios registados no meu Diário de Bordo que ilustram a prática pedagógica da docente cooperante que me acompanhou e que me fizeram refletir sobre a temática que sustenta o presente relatório — uma prática pedagógica que, embora sustentada nos princípios e instrumentos do MEM, se distingue pela capacidade de adaptação, escuta e mediação emocional da professora, revelando uma

compreensão profunda do papel do grupo enquanto espaço de aprendizagem, diálogo e regulação socioemocional.

“É no grupo que tudo se conversa.”

A análise das interações observadas ao longo da prática supervisionada revelou que o grupo se constitui, efetivamente, como um espaço privilegiado de regulação emocional e de aprendizagem social. A ação da professora cooperante na mediação de conflitos, no acolhimento de emoções e na promoção do diálogo coletivo, evidencia a certeza de que é necessário olhar para o grupo, não apenas como um conjunto de crianças, mas sim como um verdadeiro contexto de desenvolvimento – um espaço onde se proporciona oportunidade de aprender, escutar, respeitar e pensar em conjunto.

Esta intencionalidade é visível em diversos momentos registrados no Diário de Bordo, tal como se pode evidenciar no episódio de 13 de março, quando uma conversa sobre o medo levou a uma reflexão profunda sobre a vulnerabilidade e a empatia. A professora, ao escutar atentamente a tensão inicial entre as crianças, escolheu não intervir de imediato, deixando o grupo negociar soluções antes de lançar a pergunta que orientou todo o diálogo:

“Alguém aqui não tem medo de nada?” A sala ficou em silêncio. De repente, a pergunta expôs a verdade humana que todos carregamos: todos sentimos medo, em diferentes momentos e contextos. E foi neste reconhecimento comum que se abriu espaço para a partilha. As crianças começaram espontaneamente a referir os seus próprios medos, identificando pontos em comum e compreendendo que o medo é uma emoção legítima, que deve ser acolhida e não ridicularizada.”

(Diário de Bordo, 13 de março)

Esta pergunta simples, lançada pela professora, quando considerou ser pertinente intervir, desencadeou no grupo uma partilha assente no reconhecimento de uma emoção comum e humana – o medo. Desta forma, esta emoção deixou de ser motivo de ridicularização e passou a ser um momento de reflexão coletiva. Como se pode ler do Diário de Bordo, *“A escola não pode ser apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas tem de ser também um espaço onde se aprende a ser e a estar com os outros”*.

Este episódio ilustra com clareza a forma como o diálogo se torna um instrumento de regulação socioemocional. Como refere Vygotsky (1978), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre num plano interpsicológico antes de se interiorizar — e é neste espaço entre o “eu” e o “nós” que a professora atua. O papel da professora cooperante não foi o

de dar respostas, mas o de fazer as perguntas certas, promovendo espaço para que as crianças se apropriassem das suas emoções e das dos outros. Na entrevista, a professora reforçou:

“Quando há um conflito ou uma emoção forte, eu tento sempre trazer o assunto para o grupo. É no grupo que tudo se conversa, porque é no grupo que eles se sentem seguros para se reverem uns nos outros.”

Este “trazer para o grupo” aparece repetidamente nos registos de observação que realizei, revelando-se uma verdadeira metodologia de regulação. Também num episódio referente à organização de grupos para a viagem de final de ciclo – o acantonamento – (23 de abril), quando as crianças vivenciaram momentos de frustração e desentendimento, a professora optou por não resolver individualmente cada conflito, mas sim por transformar o momento de desorganização e gestão emocional num exercício de negociação coletiva.

“Olhei para a professora cooperante e entendi, naquele instante, que ela sabia que este caos era inevitável, normal e deixou-os, durante um período de tempo, geri-lo. (...) Só depois de todos se terem expressado, interveio. Disse com clareza que ninguém ia ficar com todas as pessoas que desejava, e que era necessário ceder, abdicar de algumas vontades, para que o resultado final fosse justo e equilibrado.”

(Diário de Bordo, 23 de abril)

O grupo tornou-se, assim, mais uma vez, o lugar onde as crianças aprenderam a ceder, a ouvir e a reorganizar-se em função de uma solução que fosse ao encontro das necessidades de cada um. Na entrevista, a professora reforça a sua visão sobre a importância de gerir estas situações em grupo e afirma: *“O grupo é o lugar onde tudo pode ser conversado”*. Esta decisão pedagógica reflete o que Bruner (1996) descreve como uma pedagogia da intersubjetividade, em que o sentido é construído em conjunto e o diálogo se torna condição necessária para o desenvolvimento da consciência e da empatia.

Em diferentes episódios vivenciados durante o estágio tive oportunidade de observar uma constante transformação de situações de desorganização emocional e social em momentos de aprendizagem coletiva. Num outro episódio, referente à realização de um exercício individual de cálculo mental surgiram também questões que, por opção da professora, foram levadas ao grupo e resolvidas num diálogo entre a turma:

“Quando copiamos, não estamos a ser honestos com quem? Seguiu-se um silêncio. Alguém respondeu: Connosco. A partir daí, surgiu uma conversa muito interessante sobre a importância da honestidade, da coragem que é necessária para assumir o erro, e da aprendizagem que

nasce da falha. Relembrámos que este desafio de cálculo mental não serve para julgar ou comparar, mas para percebermos onde precisamos de ajuda. Que só quando somos verdadeiros connosco é que conseguimos crescer.”

(Diário de Bordo, 4 de abril)

Este exemplo, evidencia a forma como a professora foi capaz de não reduzir a questão a uma falta de moral, mas optou por a transformar numa oportunidade de provocar o grupo com uma pergunta que devolveu a responsabilidade à consciência de cada um: *“Quando copiamos, não estamos a ser honestos com quem?”*. A pergunta mediadora evidencia o grau de maturidade emocional que este tipo de práticas promove. Como defende Pontecorvo (2005), a regulação das aprendizagens é também uma regulação de atitudes, valores e afetos, e exige do professor uma postura mediadora que permite às crianças refletirem sobre as suas próprias ações.

A coerência entre o que observei e o que a professora expressa na entrevista é notória. Quando afirma:

“Às vezes basta esperar e fazer as perguntas certas. Eles próprios encontram o caminho, e o grupo ajuda a encontrar o equilíbrio.”

Ao longo da entrevista, fica clara a ideia de que a sua prática se suporta numa visão construtivista e dialógica da educação e que acredita na mediação docente, não como uma imposição, mas sim como um estímulo ao pensamento, à consciência é à co-regulação. Como sublinha Alarcão (2001), a escola é um sistema vivo onde o diálogo e a reflexão partilhada são a base da construção de conhecimento e de identidade. A observação da prática da professora confirma esta perspetiva, mostrando que o grupo é lugar de aprendizagem e que é a partir dele e nele que é possível construir comunidades de aprendizagem que adquirem ferramentas para a vida em sociedade. Assim, compreender a regulação socioemocional neste contexto é compreender um modo de viver a escola: uma escola que escuta, que pergunta, que acolhe e que transforma o quotidiano num espaço de crescimento humano.

“Fazer sempre o melhor que sou capaz”

Ao longo do estágio, observei claramente a intencionalidade da professora cooperante em transformar momentos de insegurança individual em oportunidades de aprendizagem coletiva, promovendo simultaneamente a regulação socioemocional do grupo. Um exemplo elucidativo desta prática ocorreu durante a partilha de poemas num momento de Apresentação de Produções (implementado na rotina da turma):

“O terceiro momento que destaco desta semana aconteceu também na sexta-feira. Tal como já referi, este é um grupo que, por estar habituado a escrever com muita regularidade, aceita de bom grado os desafios que lhes são feitos. Como tal, depois de trabalharmos o texto poético, a B. propôs às crianças que escrevessem poemas e que os partilhassem com a turma na Apresentação de Produções (A.P). Durante toda a semana foi exatamente isso que foi acontecendo: várias crianças traziam poemas para partilhar, revelando entusiasmo, iniciativa e entrega. Uns textos mais elaborados, outros mais simples, mas todos com valor e o empenho que colocaram naquilo que fizeram.

Contudo, após a apresentação de um poema da V., uma menina com uma grande facilidade e gosto pela escrita, surgiu uma reação espontânea que expôs um sentimento mais silencioso do grupo. Uma criança comentou: A V. escreve muito bem os poemas, os meus nunca ficam assim. Não vou apresentar os meus.”

(Diário de Bordo, 4 de abril)

Este comentário, aparentemente simples, revela uma dinâmica subjacente de comparação, medo de falhar e autoexigência, comum em contextos educativos, mas que, se não mediada, pode comprometer a autoestima e a participação do grupo. A docente percebeu imediatamente a dimensão socioemocional do momento e transformou-o numa reflexão coletiva, questionando: *“Temos de ser perfeitos em tudo? Temos de saber fazer tudo muito bem?”* e, perante a resposta negativa das crianças, continuou: *“Então temos o quê?”* A resposta do grupo foi *“Fazer sempre o melhor que sou capaz”*, o que revela, não só uma norma construída e partilhada ao longo do tempo pelo grupo, como também a eficácia da mediação docente em promover valores de esforço, resiliência e valorização da singularidade de cada criança.

Este episódio evidencia claramente a função mediadora do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças, articulando-se com os conceitos de Pontecorvo (2005) e Denham (2006), que destacam a importância de criar sequências de interação em que as crianças possam expressar e confrontar emoções e opiniões. A intervenção da docente não consistiu em resolver individualmente a insegurança da criança, mas em colocar o grupo como mediador, reforçando o reconhecimento das próprias emoções e das emoções dos pares, e promovendo um ambiente de escuta, empatia e validação coletiva.

“Com trabalho e dedicação conseguimos tudo. Não quero ver meninos a desistir.”

(Diário de Bordo, 4 de abril)

Este posicionamento revela a intencionalidade pedagógica de transformar cada situação emergente numa oportunidade de aprendizagem ética, emocional e cognitiva, em que a autoavaliação e o esforço individual se conciliam com o bem-estar do grupo.

A prática observada encontra correspondência com os princípios do Movimento Escola Moderna (MEM), nomeadamente a comunicação e a cooperação como mecanismos centrais da aprendizagem. A partilha de poemas funcionou como um dispositivo de diálogo coletivo, em que as crianças puderam expressar-se, ouvir os outros e negociar significados, num processo que simultaneamente promoveu a construção do conhecimento e a regulação socioemocional. Tal como sublinham Bruner (1996) e Vygotsky (1978), o docente é responsável por oferecer “andaimes” que permitem às crianças refletir sobre si próprias e sobre o grupo.

Para além disso, o episódio ilustra a articulação entre as três questões de investigação: primeiramente, demonstra que as interações sociais entre pares, mediadas pelo grupo, contribuem para a regulação socioemocional, permitindo que cada criança se sinta compreendida e valorizada; em segundo lugar, evidencia o papel do professor enquanto mediador sensível, que observa, questiona e devolve ao coletivo experiências individuais para a reflexão; por último, torna visível a intencionalidade pedagógica, ao criar oportunidades intencionais para o diálogo coletivo sobre temáticas socioemocionais, como autoestima, esforço e resiliência, reforçando valores de participação e responsabilidade ética no grupo. A observação deste momento confirma ainda a relevância da co-construção do conhecimento, prevista pela perspetiva sociocultural, em que a linguagem é central para a mediação de experiências cognitivas e emocionais (Johnson & Johnson, 2018; Pontecorvo, 2005).

"Espanta-me a curiosidade, a vontade de aprender, de ver, de crescer, de saber."

Durante as minhas observações sobre a prática da professora cooperante consegui compreender a importância de encontrar um equilíbrio entre assertividade, escuta, afeto e mediação coletiva na construção de um ambiente de aprendizagem seguro. Os episódios relatados evidenciam estratégias onde a interação e o diálogo nas vivências do grupo ocupam um lugar de destaque, onde se valoriza o esforço individual e se promove a regulação socioemocional. Através destes relatos tornou-se possível também consolidar conceitos de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem como construção social, de Bruner (1996) sobre a mediação pedagógica, de Denham (2006) sobre competências socioemocionais e de Pontecorvo (2005) sobre a aprendizagem como experiência compartilhada.

Por outro lado, e com o avançar do estágio, a transição da observação para a intervenção trouxe desafios significativos e oportunidades de aplicar estas aprendizagens na prática. Durante a implementação de algumas propostas, tive oportunidade de experimentar diretamente como transformar situações individuais em aprendizagens coletivas, mediando conflitos, incentivando a responsabilidade e promovendo a inclusão. Um exemplo significativo ocorreu durante a implementação de uma das minhas propostas e registei no Diário de Bordo:

“A proposta era que, em duplas, as crianças recriassem o poema (...). A decisão de propor o trabalho a pares foi pensada intencionalmente: por um lado, para facilitar a troca de ideias, a partilha de vocabulário e a negociação das escolhas; por outro, para fomentar a cooperação, o compromisso e a capacidade de escuta, em pares improváveis. Em conversa com a docente cooperante, percebemos que havia crianças que frequentemente se recusavam a trabalhar com alguns colegas — e, tendo em conta que os lugares da sala mudam semanalmente, esta foi uma boa oportunidade para desafiar essas barreiras.”

(Diário de Bordo, 3 de abril)

Perante a resistência de algumas crianças — *“Mas Francisca, eu não quero. Por favor, deixa-me fazer sozinho”* —, optei por levar a questão para o grupo, explicando as razões do meu pedido para aquela tarefa e mantendo uma postura firme em relação à resistência de alguns elementos. Registei o que lhes disse:

“Pensem comigo: se eu vos deixar fazer sozinhos, há meninos que vão ter de ficar sozinhos por causa dessa vossa escolha — e esses meninos podem não querer trabalhar individualmente. Isso seria muito injusto para eles. Pedi-vos para trabalharem a pares por um motivo que já vos expliquei. Percebem que às vezes as nossas decisões e escolhas podem afetar quem nos rodeia, sem estarmos a pensar nisso?”

(Diário de Bordo, 3 de abril)

Refletimos em grupo sobre esta questão, propusemos resoluções e estratégias e consegui observar, posteriormente, a capacidade das crianças em negociar ideias e trabalhar em conjunto: uma clara evidência de Bruner (1996), que enfatiza a importância de criar contextos mediados que promovam a autonomia e a construção conjunta do conhecimento. Após este momento conversei com a professora cooperante sobre a minha postura e as minhas dúvidas face ao resultado que gerou no grupo e registei a reflexão que fiz após essa conversa:

“Esta conversa fez-me refletir profundamente sobre o lugar do adulto na sala. Educar não é ceder constantemente às vontades do grupo, mas também não é ser inflexível perante tudo. Educar é escutar, ponderar, negociar e alterar, quando faz sentido e quando é falado e acordado entre nós e as crianças.”

(Diário de Bordo, 3 de abril)

No Diário de Bordo, registei também outro momento onde se torna evidente a importância da coletivização das aprendizagens e onde tive oportunidade de colocar em prática as estratégias que fui observando ao longo dos últimos meses.

“O F.C. apresentou o seu trabalho (...). Durante a comunicação, sentia-se um ambiente de atenção e respeito por parte do grupo e, sobretudo, percebia-se no F.C. uma tranquilidade e segurança inesperadas para quem habitualmente prefere não se expor. O F.C. revelou uma enorme sensibilidade e sentido de justiça: deu a palavra a quem ainda não tinha falado, a quem levantou o dedo primeiro e, sobretudo, a colegas que, habitualmente, não se envolvem tanto. (...) Houve um momento final particularmente marcante. Um colega colocou-lhe uma pergunta, à qual não soube responder. Sem hesitar, disse em voz alta: “Professora, não sei responder, podes ajudar-me?”

(Diário de Bordo, 4 de abril)

Percebi neste momento que esta era uma oportunidade para conversar com o grupo sobre a postura do colega, não só com o intuito de o valorizar, mas também com o objetivo de fazer todos pensar sobre a postura que adotou:

“Fiz questão de reconhecer, em frente à turma, o excelente trabalho do F.C., o seu empenho, a sua generosidade na forma como dinamizou o momento e, sobretudo, a sua honestidade ao dizer que não sabia e ao pedir ajuda. Conversámos em grupo sobre como, muitas vezes, é mais difícil admitir que não se sabe do que fingir que sabemos as respostas; sobre como o verdadeiro crescimento está na capacidade de assumir dúvidas, pedir apoio e querer continuar a aprender. Tentei transmitir a ideia de que “não saber” não é sinal de fracasso, mas de curiosidade e de coragem.”

(Diário de Bordo, 4 de abril)

Este momento evidenciou que, conforme sugerem Denham (2006) e Pontecorvo (2005), é possível criar contextos onde a dúvida é transformada em aprendizagem, a diversidade de ideias é valorizada e a participação ativa é incentivada.

Concluo que as experiências vivenciadas no contexto de estágio, sustentadas por uma prática pedagógica intencional, mostraram-me que a autorregulação não se desenvolve apenas através de estratégias isoladas, mas emerge de um clima relacional seguro e de uma rotina que valoriza o diálogo, a responsabilidade e o sentido de pertença. Tal como defende o MEM, é no quotidiano, na forma como o adulto organiza e interpreta aquilo que é vivido na escola, que se constroem as aprendizagens mais significativas. E foi exatamente isso que pude testemunhar ao longo deste estágio: a forma como a professora transformava os imprevistos em oportunidades, os conflitos em conversas, as dificuldades em momentos de crescimento coletivo.

Torna-se, assim, evidente, pela observação e pela prática, que a mediação docente é, acima de tudo, uma forma de presença — uma atitude de disponibilidade, coerência e empatia que sustenta todo o processo educativo.

VI. Considerações Finais

Em nenhum estágio até então senti que tinha respostas para as minhas dúvidas e preocupações. Também não saio deste com uma “solução”, mas saio com uma certeza mais clara sobre o papel que desejo assumir enquanto professora: o de uma mediadora atenta, consciente e intencional, capaz de transformar desafios individuais em oportunidades de aprendizagem coletiva. Este percurso e a construção do presente relatório foram, acima de tudo, um espaço de descoberta — de mim enquanto futura docente, das crianças enquanto sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento, e da escola enquanto lugar de relações, afetos e crescimento mútuo.

Estar ao lado de uma docente que assumia cada momento de conflito, dúvida ou emoção como uma oportunidade pedagógica foi determinante para a decisão da escolha da temática deste relatório, mas também para a construção do meu olhar profissional. A observação do seu modo de intervir, da forma como escutava e devolvia a palavra às crianças, fez-me compreender que a mediação docente não se limita a gerir comportamentos: é um ato profundamente educativo e relacional.

No Diário de Bordo escrevi:

“Durante a assembleia de hoje, a professora não deu uma solução imediata para o conflito, mas convidou o grupo a pensar em conjunto. Vi as crianças a escutarem-se, a refletirem sobre o que sentiam e a encontrarem, em conjunto, uma solução justa. Percebi ali o que significa verdadeiramente mediar.”

Através das observações que realizei neste contexto de estágio e das conversas que fui estabelecendo com a professora cooperante, consegui compreender, de uma forma mais aprofundada, a pertinência dos instrumentos do Movimento Escola Moderna — como o Diário de Turma — e a importância de momentos como o Conselho de Cooperação Educativa e os tempos de partilha coletiva —, e compreendo agora que, mais do que instrumentos de organização, são espaços de regulação socioemocional. Através deles, o grupo aprende a nomear sentimentos, a assumir responsabilidades e a reconhecer o impacto das suas ações no coletivo.

Apesar de a professora cooperante se reger pelos princípios e instrumentos do Movimento Escola Moderna, percebi, ao longo da minha observação, que não o interpreta de uma forma rígida e definitiva, mas, por outro lado, reinterpreta-o com uma flexibilidade invulgar, ajustando cada prática às características do grupo e às necessidades que emergem das vivências. Essa capacidade de gerir o modelo de forma contextualizada fez-me refletir sobre o facto de as nossas opções pedagógicas não terem de significar rigidez, mas sim coerência com os valores que sustentam a prática e sobre a importância de sermos críticos com tudo aquilo a que nos propomos.

Percebi que os modelos pedagógicos não devem ser entendidos como um conjunto fechado de regras, mas como uma proposta viva e dinâmica, construída e reconstruída em função das características e condições presentes. Foi precisamente esta perspectiva que pude testemunhar: uma professora que, sem se afastar dos princípios do modelo, o adapta à vida do grupo. Esta postura ensinou-me que a qualidade da ação pedagógica reside tanto na consistência teórica como na capacidade de adaptação e de leitura do contexto, competências que desejo cultivar na minha futura prática profissional.

Este estágio constituiu, por isso, um marco no meu percurso formativo. Inserida num contexto regido pelos princípios do MEM, encontrei um ambiente onde as práticas pedagógicas se constroem com base na participação, na escuta e na confiança. As crianças, curiosas e desafiadoras, levaram-me a questionar as minhas perceções sobre disciplina, autonomia e aprendizagem. Com elas, percebi que regular não é controlar, mas orientar com sensibilidade, que ensinar não é impor, mas criar as condições para que cada um descubra o seu próprio caminho.

A fase de intervenção plena também me permitiu trabalhar sobre as minhas inseguranças e consolidar a confiança na relação com o grupo e na implementação de momentos em que valorizei a interação, o diálogo e trouxe para o grupo questões que considero pertinentes serem debatidas em coletivo.

“Confesso que chegar a esta fase sempre foi o meu maior receio. Não por não acreditar que sou capaz, mas por considerar que ainda preciso de observar e aprender muito para conseguir fazê-lo de forma eximia. Mas depois penso, algum dia vou fazê-lo de forma eximia? Isso existe? É fazível? Ou alcançável? Ou melhor, eu quero mesmo que seja fazível? Ou isso terminará com a busca pela descoberta, pela novidade, pela formação? Faço sempre o melhor que sou capaz, sempre. Este passou a ser o meu compromisso. Com o grupo, com a B., mas, acima de tudo, comigo.

(Diário de Bordo, 14 de maio)

Este compromisso guiou cada decisão que tomei nesta fase, reforçando a importância de uma prática docente reflexiva, intencional e centrada na criança. Observar a prática da B. e as consequências que a sua ação traz para o desenvolvimento das crianças, inspirou-me a criar momentos de escuta, mediação e interação que privilegiam a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação.

A minha postura foi-se também transformando ao longo deste processo – de estágio e de escrita. Ao olhar para o percurso até aqui, reconheço que cresci com as crianças que acompanhei. Elas ensinaram-me o valor da paciência, do tempo e da presença. Ensinaram-me que a

aprendizagem acontece tanto nos momentos planejados como nos imprevistos. Anotei nas últimas semanas:

“Hoje senti que já não observo de fora. Sinto-me parte do grupo. As crianças procuram-me para partilhar o que sentem, para resolver um problema, para rir. E percebo que ser professora é, talvez, isto: estar presente, ser porto seguro e espelho.”

Posso então afirmar que a oportunidade de estar durante três meses a acompanhar este grupo consolidou a minha convicção sobre o tipo de docente que quero ser: alguém que escuta, observa, orienta e desafia, mas que também aprende continuamente com o grupo. A construção de uma prática significativa depende da observação, da reflexão e da coragem de assumir responsabilidades pedagógicas. A experiência demonstrou, de forma inequívoca, que é possível criar espaços de aprendizagem seguros, inclusivos e estimulantes, onde cada criança se sente ouvida, valorizada e capaz de alcançar o seu melhor. No Diário de Bordo registei:

"Espanta-me a curiosidade, a vontade de aprender, de ver, de crescer, de saber. Espanta-me e entusiasma-me perceber que temos um papel fundamental para que as crianças sintam tudo isto em relação ao mundo. Assusta-me também. Por outro lado, tranquiliza-me pensar que o podemos fazer através do diálogo, da escuta, da partilha e da promoção de um lugar onde é possível falar sobre aquilo que nos rodeia. O grupo. Espanta-me perceber que é nesse lugar de segurança que as crianças aprendem verdadeiramente a interagir, a gerir emoções e a aprender a viver em comunidade. Continua a espantar-me que o início da vida seja aqui. Na escola.

(Diário de Bordo, 16 de maio)

Ao chegar ao fim deste relatório, compreendo que esta investigação me conduziu a uma conclusão essencial: o diálogo é o eixo estruturante da vida em grupo e o verdadeiro motor da regulação socioemocional. É através dele que as crianças se reconhecem, se escutam e aprendem a gerir emoções e relações. Por isso, o papel do professor é inseparável do compromisso ético de criar um espaço onde o diálogo aconteça de forma verdadeira e transformadora.

Saio deste percurso com a convicção de que quero ser uma professora que observa antes de agir, que escuta antes de responder e que acredita no poder educativo das relações. Levo comigo a consciência de que educar é um ato de presença e de coragem — de estar com o outro, mesmo nos momentos de incerteza, e de confiar que cada gesto de escuta e mediação é também um gesto de construção de conhecimento.

No meu Diário de Bordo partilhei aquilo que escrevi ao grupo de crianças que me acompanhou no período de estágio e que me fez olhar para o meu caminho com mais confiança.

Termino o presente relatório da mesma forma, com o meu desejo para todas as crianças que se cruzarem comigo e com quem terei oportunidade de aprender mais sobre o que é viver a escola:

“Hoje digo-vos também para fazerem escolhas com o coração, para serem honestos, para experimentarem, sentirem e irem, mesmo quando têm medo. Para arriscarem, terem coragem e para pedirem ajuda quando não estão a conseguir sozinhos. Para se rodearem de pessoas que vos querem ver felizes e para se afastarem quando algumas não querem isso para vocês. Mas, acima de tudo, para serem bons, é difícil e trabalhoso. Mas é recompensador. Sempre.

Para não se esquecerem que aprender é bom, que a escola é um lugar feliz e que a curiosidade não tem idade. Para não se esquecerem que são feitos de cem. Cem possibilidades, cem oportunidades e um sem fim de momentos que construíram aqui, ao lado destes amigos que fizeram e da professora maravilhosa com quem tiveram a sorte de se cruzar. Obrigada.”

VII. Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. M. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341–354. <https://doi.org/10.14417/ap.1308>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cruz, M. M. S. (2009). FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura, 166 p.). *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 13(13). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>

Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. Edições Loyola.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.

https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273–291.

Goleman, D. (1998). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Learning*, 26(6), 1–4.

https://www.researchgate.net/publication/228359323_Emotional_intelligence_What_it_is_and_why_it_matters

Johnson, D., & Johnson, R. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning — Beyond the future* (pp. 1–12). IntechOpen.

<https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2009). *Scaffolding early literacy development: A guide for practitioners*. The Guilford Press.

Pontecorvo, C. (1997). *La conversación en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Pontecorvo, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos* (pp. 99–128). Barcelona: Paidós.
- Moke, A., & Shermis, T. (1996). *Aprender a ler e escrever. Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Artmed Editora S A.
- Niza, S. (1997). “Para uma escola da cidadania” In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ó. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. (pp. 328-340). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. Inovação: Revista de Ciências da Educação, 11, 77–98.
- Niza, S. (2010). *A prática pedagógica: Contributos para a reflexão*. Porto Editora.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Serralha, F. (2007). *Dimensão formativa do modelo curricular do MEM* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2016). *Os atuais enfoques teóricos do MEM*. Revista Escola Moderna, 6.^a série (4), 55–57.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Xavier, R. A. G. (2019). FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996). *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 5(16), e10355.