



Crianças Emocionalmente Competentes

**Desenvolvimento de competências emocionais em contextos
de educação pré-escolar**

Tatiana Celeste Costa Amaral Parreiras

Nº - 27427

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93 de 13 maio 2022

Agradecimentos

Começo por expressar o meu mais profundo agradecimento aos meus pais, que foram o elo mais forte e o motor que impulsionou o meu crescimento e a realização de um sonho. Sem a vossa ajuda, orientação e amor incondicional, não teria sido possível alcançar este momento.

À Carina agradeço as palavras de motivação, pois eram a luz nos momentos mais escuros. Obrigada pelo amor, amizade e paciência que demonstraste nesta fase tão importante para mim.

Agradeço às ‘Sementinhas’ que se espalharam pelo caminho da minha formação, germinado esperança e criando um ambiente de acolhimento e apoio.

Agradeço à Inês Pais a ajuda, o companheirismo, as partilhas e reflexões, os dias intermináveis de trabalho que me ajudaram a ter um percurso formativo mais completo. Obrigada, pela tua amizade!

Agradeço a todas as crianças que se cruzaram comigo no decorrer dos estágios, pois foram como um leque de cores que enriqueceram a tapeçaria da minha formação.

Deixo um especial agradecimento às “minhas crianças” Rafinha, Simone, Pim e Binha, pois tivemos a sorte e o privilégio de crescermos juntos neste percurso. Agradeço também aos pais e avó a compreensão e apoio em todos os pedidos e propostas feitos por mim.

Por fim, mas não menos importante agradeço a todos os professores que me ajudaram a crescer e me deram asas para voar. Foi um gosto aprender com todos e ter os melhores exemplos para seguir. Em especial, agradeço à Prof. Dra. Lourdes Mata a orientação e cuidado ao longo da realização deste relatório e não só, à Prof. Dra. Ana Teresa Brito agradeço os bons conselhos e a disponibilidade para me ouvir em qualquer situação.

Obrigada, de coração!

Mais vale ser criança que querer compreender o mundo

(Álvaro de Campos, 1944)

Resumo

Este estudo centra-se na reflexão sobre a prática dos profissionais para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças em contexto de educação de infância, com enfoque nas faixas etárias de 3 e 4 anos. Realizou-se no âmbito de um estágio que decorreu numa sala de jardim de infância com um grupo etário heterogéneo composto por 20 crianças.

O estudo aborda dois eixos orientadores: (I) como as crianças na faixa etária dos 3/4 anos conhecem, expressam e regulam as suas emoções, quais os principais aspetos a serem observados e se existem diferenças nas suas competências emocionais?; (II) quais as estratégias que podem ser implementadas por profissionais de educação para promover o desenvolvimento das competências emocionais em crianças de 3/4 anos, e como fazer a diferenciação consoante as características e necessidades das crianças?

A metodologia utilizada foi qualitativa, recorrendo a técnicas e instrumentos de observação, sustentada por meio de notas de campo e entrevistas realizadas às profissionais de sala.

Os resultados mostram que o desenvolvimento de competências emocionais em crianças de 3 e 4 anos está associado a práticas educativas específicas e à reflexão constante dos profissionais sobre as mesmas. A promoção de competências emocionais envolve a contextualização e individualização das intervenções, bem como a capacidade dos educadores de ajustarem as suas práticas para atender às necessidades das crianças. Atividades como *mindfulness*, jogos simbólicos, leituras de histórias e dramatização, além de rotinas de escuta ativa e mediação de conflitos, são destacados como fundamentais.

Estes resultados são consistentes com a literatura, que destaca a importância da reflexão sistemática e da prática educativa sensível às necessidades das crianças para o desenvolvimento de competências emocionais.

Palavras-Chave: Competências emocionais; Práticas educativas; Educação Pré-escolar

Abstract

This study focuses on reflecting on the practice of professionals in developing children's emotional competences in the context of early childhood education, with a focus on the 3- and 4-year-old age groups. It was carried out as part of an internship that took place in a kindergarten classroom with a heterogeneous age group of 20 children.

The study has two main themes: (I) how do children in the 3/4 age group know, express and regulate their emotions, what are the main aspects to be observed and are there differences in their emotional competences; (II) what strategies can be implemented by education professionals to promote the development of emotional competences in 3/4-year-olds, and how can they differentiate according to the children's characteristics and needs?

The methodology used was qualitative, using observation techniques and instruments, supported by field notes and interviews with classroom professionals.

The results show that the development of emotional competences in 3- and 4-year-olds is associated with specific educational practices and constant reflection on these by professionals. Promoting emotional skills involves contextualizing and individualizing interventions, as well as educators' ability to adjust their practices to meet children's needs. Activities such as mindfulness, symbolic games, reading stories and dramatization, as well as active listening routines and conflict mediation, are highlighted as fundamental.

These results are consistent with the literature which emphasizes the importance of systematic reflection and educational practice that is sensitive to children's needs for the development of emotional competences.

Keywords: Emotional competences; Educational practices; Pre-school education

Índice

Introdução	1
I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
1.1 - Caracterização da Instituição	3
1.2 - Caracterização do Grupo	4
1.3 - Caracterização do Espaço Físico	4
1.4 - Organização do Tempo	5
II. PROBLEMÁTICA.....	6
III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
3.1 - Desenvolvimento da identidade	8
3.2 - Desenvolvimento e expressão das emoções básicas	9
3.3 - Importância da compreensão e regulação emocional.....	11
3.5 - O Papel do brincar e do jogo simbólico no desenvolvimento de competências sociais e emocionais	13
3.6 – A importâncias das competências socioemocionais dos educadores para o desenvolvimento emocional das crianças.....	14
3.7 - Estratégias para regulação emocional	16
IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS	17
4.1 - Roteiro ético	17
4.2 - Roteiro metodológico	17
4.2.1 - Técnicas e instrumentos de recolha.....	18
4.2.1.1 – Observação	18
4.2.1.2 - Entrevista.....	20
V. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA SUPERVISIONADA	22
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
Anexos.....	49
Anexo I – Horário Semanal da sala.....	49
Anexo II - Transcrição Entrevistas	49

Transcrição 1 - Entrevista Educadora.....	49
Transcrição 2 - Entrevista Auxiliar.....	61
Anexo III - Notas de Campo	63
Nota de campo 1	63
Nota de campo 2.....	63
Nota de campo 3.....	64
Nota de campo 4.....	65
Nota de campo 5.....	66
Nota de campo 6.....	67
Nota de campo 7.....	68
Nota de campo 8.....	68
Nota de campo 9.....	69
Nota de campo 10.....	70
Nota de campo 11	70

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em jardim de infância, parte integrante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar no ISPA – Instituto Universitário. Desenvolvido ao longo do semestre, o Relatório da Prática Supervisionada (RPES) visou combinar a componente investigativa com a reflexão prática, aprofundando teoricamente a temática escolhida para sustentar a prática vivida no contexto do estágio. O estágio, com duração de três meses, iniciou-se em outubro de 2023 e foi concluído no final de janeiro de 2024.

A temática central deste relatório é “o desenvolvimento de competências emocionais nas práticas dos profissionais no pré-escolar”. O objetivo principal foi compreender as características do desenvolvimento das competências emocionais das crianças de 3 e 4 anos, bem como analisar as práticas utilizadas pelos profissionais para promover essas competências. Mediante uma análise crítica da literatura e da observação das práticas em contexto educativo, este trabalho visa identificar práticas eficazes para promover o desenvolvimento de competências emocionais das crianças em ambiente pré-escolar e compreender o papel dos profissionais neste processo.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos, apresentando a seguinte estrutura: (I) Caracterização do contexto; (II) Problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada; (VI) Considerações finais;

No capítulo referente à caracterização do contexto foi feita a descrição da instituição onde foi realizado o estágio, incluindo a sua organização, missão e metodologia de trabalho, permitindo uma compreensão contextual da análise reflexiva subsequente.

No capítulo relativo à problemática procurámos explicitar a motivação para a escolha da temática abordada no relatório, apresentar o objetivo geral do relatório e as questões de investigação que orientaram a análise reflexiva e que se direcionaram para a compreensão das características do desenvolvimento emocional nas crianças e para o papel dos profissionais de educação na promoção dessas competências.

No terceiro capítulo, o enquadramento teórico, apresentamos uma revisão da literatura sobre a temática em estudo, baseando-se em autores de referência e documentos

oficiais e estruturantes na educação infância. Este encontra-se organizado em sete tópicos principais que focam tanto aspetos direccionados para a identidade e componentes do desenvolvimento emocional, como para aspetos mais ligados ao papel dos contextos e das estratégias adequadas a esta faixa etária.

No capítulo destinado às opções metodológicas procedemos à descrição das escolhas metodológicas, com ênfase na investigação qualitativa e as suas características, que fundamentam a metodologia deste relatório. São também apresentados os participantes do estudo e detalhados os instrumentos e técnicas de recolha de dados. Neste estudo utilizámos observação participante e não participante registadas em notas de campo detalhadas e reflexivas sobre os comportamentos e interações das crianças, e também as práticas utilizadas pelos profissionais. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as profissionais de sala, não apenas para explorar as práticas efectuadas, mas também para compreender as suas perspetivas sobre o desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

No quinto capítulo alusivo à análise reflexiva sobre a prática supervisionada procedemos à articulação da informação recolhida tanto a partir do enquadramento teórico como da prática, utilizando as informações recolhidas através dos instrumentos utilizados, numa reflexão integrada procurando responder às questões de investigação propostas. Assim, fomos mobilizando excertos da entrevista à educadora sobre as suas ideias e práticas para o desenvolvimento emocional das crianças, registo de observações realizadas onde as emoções estavam evidentes, e relatos de experiências vivenciadas, procurando interpretá-los à luz dos referenciais teóricos em que nos suportámos.

No último capítulo, considerações finais, procurámos fazer uma síntese das descobertas mais significativas da investigação relacionadas com o desenvolvimento emocional das crianças no contexto do jardim de infância. Além disso, refletimos sobre a importância deste relatório no contexto da construção da profissionalidade, destacando como as práticas e estratégias identificadas podem influenciar positivamente a atuação dos educadores/as no apoio às competências emocionais das crianças.

I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Nesta caracterização iremos começar pela instituição e as suas características, para em seguida nos focarmos nos espaços, na sala e suas dinâmicas e no grupo de crianças.

1.1 - Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado este trabalho de investigação era uma cooperativa de ensino (escola privada) e de acordo com a informação consultada no projeto educativo, o seu público-alvo era de classe média alta. Esta escola situava-se em Lisboa, numa zona residencial, predominantemente composta por moradias. Nos arredores, era possível encontrar diversos jardins, pontos de interesse cultural, escolas de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (CEB), cafés e supermercados. A escola possuía uma localização conveniente devido à presença de vários transportes públicos, como elétrico, o comboio e autocarros, todos de fácil acesso.

A abordagem educativa adotada pela instituição fundamentava-se no respeito pela individualidade da criança, promovendo o desenvolvimento da sua autoestima e autonomia por meio das interações sociais. Os fundamentos educativos assentavam num espírito cooperativo, uma vez que a equipa educativa acreditava que essas competências eram essenciais para o desenvolvimento e formação das crianças. A equipa educativa valorizava igualmente as expressões artísticas, o desenvolvimento de competências de leitura/escrita, a compreensão de conceitos matemáticos, a imaginação e criatividade. Os valores da instituição assentavam na perspetiva de que a escola devia proporcionar às crianças tempo para brincar, pois consideravam que neste ato as crianças entregam totalmente ao que estão a fazer, chegando a um experienciar interior tão bom que lhe trará a energia para a concentração necessária em determinados momentos. O projeto educativo da escola reforçava ainda que “a brincadeira e o jogo livre não podiam ser entendidos apenas como atividades secundárias ou como meros ‘passatempos’ das crianças; pelo contrário, deviam ser valorizados e estimulados”, acrescentando que o brincar desempenha um papel fundamental na prática pedagógica. Neste sentido, considerava-se que as aprendizagens não se restringiam ao espaço da sala, sendo o espaço exterior considerado uma extensão do espaço interior, proporcionando uma vasta gama de oportunidades educativas.

A escola era constituída por dois edifícios distintos, o edifício 1 é referente ao jardim de infância e do 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo de educação básica. No total a instituição

albergava 348 alunos, 18 salas e 54 profissionais das diferentes áreas. O JI mais especificamente tinha 123 crianças, e seis educadoras e seis auxiliares.

O espaço exterior que rodeava o edifício 1 era extenso e incorporava várias árvores, bancos e mesas feitos de troncos, além de um palco baixo com um formato octogonal. O espaço exterior do edifício 2 era maioritariamente coberto por relva sintética, existindo outras áreas menores com piso de borracha preta ou gravilha, continham também materiais diversos que estimulam a criatividade e promovem atividades lúdicas, 1 casa de madeira, pneus e cones de plástico, peças de lego grandes e uma mesa de piquenique de madeira.

1.2 - Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, 9 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. De uma forma geral o grupo caracteriza-se por ser bem-disposto comunicativo e tranquilo. No momento de chegada/acolhimento pela manhã, a maior parte das crianças ficava bem despedindo-se tranquilamente das famílias. Eram muito interessadas e curiosas por tudo aquilo que as rodeia, explorando os objetos, os materiais que tinham à disposição. Interessavam-se muito por jogos de construção de madeira e peças de legos. Gostavam muito das atividades na área da plástica, investido bastante tempo nas mesmas. Quando estavam na roda em reunião de grande grupo, as crianças ouviam-se umas às outras, mostrando interesse tanto em ouvir como expressar o seu pensamento, respeitando o tempo de cada um. Gostavam muito de ouvir histórias mantendo um bom tempo de concentração. A maioria do grupo procurava os colegas para brincar, mas algumas crianças preferiam brincar sozinhas. Para a resolução de conflitos procuravam o adulto para as ajudar. Revelaram-se autónomos na sua higiene com a exceção de uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

1.3 - Caracterização do Espaço Físico

No corredor, antes da entrada da sala, estavam acessíveis prateleiras onde as crianças guardavam os seus pertences, como mochilas, lancheiras, casacos e brinquedos e à direita, havia um acesso à casa de banho. A sala estava dividida em dois espaços: um com mesas, cadeiras e armários para materiais, incluindo jogos de construção, livros e material de expressões artísticas. Na parede estavam expostos trabalhos das crianças e fotografias. Do outro lado da sala, próximo das janelas, estavam móveis com gavetas para

guardar pertences individuais das crianças referentes ao momento da sesta, chuchas, fraldas de pano e uma muda de roupa no cimo do mesmo eram guardadas as capas de trabalhos. Também existia uma área da “casinha” que tinha uma cozinha de madeira, utensílios, cama de bonecos e existiam também materiais de construção de madeira. Na sala, havia também um espaço para guardar galochas e a roupa impermeável, assim como, os colchões e as almofadas. De um modo geral, a sala tinha bastante luz e os materiais eram de fácil acesso às crianças.

1.4 - Organização do Tempo

Neste contexto, considerava-se que a organização do tempo devia ser planeada cuidadosamente para oferecer uma experiência educacional enriquecedora para as crianças. Assim, por norma, a equipa educativa afixava na porta da sala o horário semanal da rotina das crianças (anexo 1). Durante a manhã as crianças chegavam, cumprimentavam-se e tinham um tempo livre inicial para brincarem e se envolverem em atividades escolhidas por elas, promovendo as interações sociais e autonomia. O dia iniciava-se com a roda do ‘Bom dia’ com uma canção, saudações às crianças e algumas partilhas breves das crianças. Em seguida, podiam ou não ocorrer atividades planeadas, para além das que eram apresentadas no horário semanal. As atividades propostas podiam ser em grande grupo, mas muitas vezes eram em pequenos grupos onde o foco era mais específico como por exemplo em jogos de tabuleiro, trabalhos de expressão artística pintura ou modelagem, em momentos de desenho como ilustração da notícia da semana e também recorte de papel ou jornal e depois colagem. Depois da fruta da manhã as crianças iam brincar para o recreio até à hora do almoço, onde tinham tempo livre para brincar e explorar o exterior independentemente do tempo que fizesse. Se houvesse chuva e estivesse o chão e a relva molhados, vestiam as calças e galochas e iam brincar. Nos momentos das refeições eram promovidos hábitos alimentares saudáveis e a autonomia.

II. PROBLEMÁTICA

A primeira infância é um período crucial em que as crianças desenvolvem as suas competências sociais e emocionais, estando estas estritamente interligadas. Por um lado, há o processo de socialização, onde as crianças aprendem os valores, as normas e o conhecimento da sociedade em que vivem. Por outro, ocorre a formação da personalidade, no qual elas desenvolvem padrões únicos de sentir, pensar e agir em diversas situações (Lightfoot et al., 2009). É importante, para o processo de socialização, que as crianças compreendam as suas próprias emoções (Papalia et al., 2011), pois, ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade de reconhecer e interpretar os sentimentos dos outros, o que é essencial para interagir de forma saudável e empática com os outros. Promove também a autorregulação, melhora a comunicação, fortalece a consciência que têm de si mesmo e facilita ainda a resolução de conflitos.

Sabendo da importância das experiências vivenciadas nestas idades, tal como estes autores referem, e pensando na minha experiência pessoal, foi opção estudar neste RPES a temática do desenvolvimento das competências emocionais.

Passei os primeiros anos de vida institucionalizada e tive a sorte de ser adotada, mas estas vivências despoletaram diferentes emoções, umas negativas e outras positivas. Ao longo da minha escolaridade senti falta de apoio emocional por parte de educadores/professores, apercebendo-me, mais tarde, com o tempo, que as minhas competências emocionais poderiam ter sido mais desenvolvidas. Denham et al. (2012) referem que estas competências consistem na regulação, expressão e conhecimento das próprias emoções, e que são essenciais para o desenvolvimento social e escolar das crianças. Acrescentam ainda que, através das experiências que proporcionam às crianças, os professores promovem ou criam um obstáculo ao desenvolvimento dessa mesma competência, intensificando assim o papel crucial que estes têm. Malaguzzi (2022) refere que a criança não nasce uma vez, que existe uma segunda vez, sendo esse, o processo de se conhecer a si mesma. Este conhecimento de si próprio, ou seja, sentimento de ser, é fundamental para o desenvolvimento, autoestima e aprendizagens das crianças. Assim, é importante que os adultos cooperem e ajudem as mesmas a desenvolver esta aptidão (Malaguzzi, 2022). Ao longo do estágio ficou clara estas competências por parte dos profissionais pois partilhavam conhecimentos e experiências, ajudando-se uns aos outros na resolução de problemas relativos às crianças. Este ambiente de cooperação e apoio não

só fortalecia a equipa educativa, mas também tinha um impacto positivo no desenvolvimento emocional das crianças.

Considerando tanto o que os autores referem sobre o papel central das competências emocionais, as minhas motivações pessoais e o próprio contexto de jardim de infância em que estagiei, este trabalho teve como objetivo aprofundar conhecimento sobre esta temática, compreendendo como as crianças conhecem, regulam e expressam as suas emoções e, como futura profissional, quais são as estratégias mais eficazes para o desenvolvimento das mesmas. Para o efeito, formulam-se as seguintes questões de investigação:

- I. Como é que as crianças na faixa etária dos 3/4 anos, conhecem, expressam e regulam as suas emoções? Quais os principais indicadores a que se deve estar atento? Existem diferenças entre as crianças nas suas competências emocionais?

- II. Quais as estratégias que podem ser implementadas por profissionais de educação para promover o desenvolvimento das competências emocionais em crianças de 3/4 anos? Como fazer a diferenciação consoante as características e necessidades das crianças? Como fazer a transposição da teoria para a prática quotidiana?

III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento emocional das crianças é influenciado desde cedo pelas experiências emocionais, que moldam a estrutura do cérebro (NSCDC, 2023). A interação emocional com os cuidadores é essencial para que as crianças adquiram competências como reconhecer e compreender as emoções, controlar comportamentos e estabelecer relações. À medida que as crianças crescem, os circuitos cerebrais responsáveis pelo processamento emocional tornam-se mais complexos, permitindo um comportamento emocional mais maduro, principalmente entre os três e os cinco anos (NSCDC, 2023).

3.1 - Desenvolvimento da identidade

O desenvolvimento da identidade na infância é um processo complexo e multifacetado, que abrange a compreensão gradual das emoções autodirigidas, formação do autoconceito e a consciencialização de si mesmo (Papalia et al., 2006). Embora as crianças possam expressar e identificar emoções, como alegria, tristeza e raiva, continuam a aprender sobre as emoções relacionadas a si mesmas. Ou seja, estão no processo de compreender emoções autodirigidas, como o orgulho ou a vergonha, e enfrentam dificuldades em lidar com emoções aparentemente conflitantes. Embora tenham certo entendimento das emoções básicas, a compressão das emoções dirigidas ao *eu* está numa fase inicial de desenvolvimento nesta faixa etária (Papalia et al., 2011). As emoções dirigidas ao *eu*, têm uma base social e são internalizadas em pleno por volta dos 7-8 anos. Até esse ponto as crianças necessitam de estímulos de observação como forma de suporte para o desenvolvimento emocional (Papalia et al., 2006).

O desenvolvimento do autoconceito, ou desenvolvimento do *self*, é a compreensão que um indivíduo tem de si. No fundo, a representação mental que a pessoa tem de si mesma, das suas características, valores, crenças e identidade. As interações com os outros desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito, pois as crianças aprendem sobre si mesmas pela compreensão da imagem que os outros têm dela (Papalia et al., 2011).

De acordo com Goleman et al. (2017) a autoconsciência é o primeiro pilar para a inteligência emocional sendo que o segundo e o terceiro são a empatia e a capacidade de construir relações sociais. Gaspar (2014) e Goleman et al. (2017) referem que a empatia emocional está intrinsecamente ligada à dimensão da empatia que envolve ser afetado emocionalmente pelo outro. Essa capacidade de sentir e partilhar as emoções de outra

pessoa constitui a base da empatia emocional. Por meio dela, um indivíduo é capaz de experimentar emoções semelhantes às de outra pessoa, mantendo ainda a consciência da sua própria identidade. Assim, a empatia emocional é uma parte fundamental da experiência empática, que também inclui a empatia cognitiva, que envolve a compreensão intelectual das emoções dos outros. Juntas, estas dimensões da empatia (emocional e cognitiva) desempenham um papel central nas interações humanas, promovendo a cooperação, o altruísmo e a coesão social. Gleitman et al. (2003) concorda e acrescenta mencionando que a empatia não se resume apenas a sentir pelo o outro, implica ação para ajudar o outro. Além de sentir devemos agir e promover a aprendizagem das crianças de como ajudar, pois, é importante para o processo de interação social. No fundo e de acordo com Goleman (2010) a autoconsciência permite-nos reconhecer os nossos próprios sentimentos e entender como eles influenciam o nosso comportamento e percepções. Por sua vez, isto torna-nos mais sensíveis às emoções alheias, pois podemos relacioná-los com as nossas próprias experiências emocionais, promovendo assim a capacidade de ser empático.

Existe um outro aspeto importante a ser considerado Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que o desenvolvimento da criança nesta fase ocorre nas áreas da iniciativa e da culpa. Esta teoria psicossocial de Erikson destaca de como as crianças desenvolvem um senso de iniciativa para participar de atividades criativas, imaginativas e sociais. No entanto, a iniciativa também acarreta riscos, pois as crianças podem cometer erros ou enfrentar desafios que os levam a sentimentos de culpa ou do receio de punição por parte dos cuidadores (Papalia et al., 2001). É preciso um equilíbrio entre a vontade excessiva de explorar tudo e a culpa ou o medo, quando as crianças são incentivadas a explorar e experimentar elas desenvolvem um sentido de competência e realização que fortalece a sua autoestima e os ajuda a descobrir e desenvolver a sua identidade (Papalia et al., 2001).

3.2 - Desenvolvimento e expressão das emoções básicas

Nem sempre é clara a diferença entre sentimento e emoção. Damásio (2013) esclarece clarificando que sentimento se refere à experiência interna e subjetiva de uma emoção, enquanto a emoção abrange as respostas físicas e comportamentais associadas a essa emoção, muitas das quais podem ser observadas publicamente. Isso implica que uma pessoa não pode perceber diretamente os sentimentos das outras pessoas, mas pode reconhecer e interpretar as emoções visíveis externamente. Enquanto ser consciente, o

indivíduo é capaz de compreender os seus próprios estados emocionais através da percepção interna.

Lightfoot et al. (2009) referem que as emoções são fenómenos complexos que apresentam quatro características distintas. Em primeiro, manifestam-se no aspeto fisiológico, demonstrando por reações corporais mensuráveis, como alterações no ritmo cardíaco, na respiração e em processos hormonais. Além disso, as emoções desempenham uma função comunicativa expressando os nossos estados internos por meio vocalizações, gestos faciais e outros comportamentos distintos. No âmbito cognitivo, as emoções estão intrinsecamente ligadas à forma como avaliamos as situações que vivenciamos, influenciando diretamente as respostas emocionais. Por fim, as emoções têm um aspeto de ação, servindo como impulso para comportamentos específicos. Por exemplo, a alegria pode resultar em risos, lágrimas ou em combinação de ambas, enquanto o medo pode desencadear retração ou bloqueio da ação. Desta forma, as emoções englobam respostas fisiológicas, avaliação cognitivas e estímulos para a ação, desempenhando um papel integral na nossa experiência e comportamento.

Lightfoot et al. (2009) mencionam ainda, que existem seis emoções básicas nas crianças: alegria, raiva, surpresa, tristeza e nojo. Estas emoções no geral desenvolvem-se logo a partir da nascença e são expressas de forma muito similar em todas as culturas. Denham et al. (2002) referem que durante o período de vivência no jardim de infância a expressividade emocional das crianças torna-se bastante complexa, pois estas começam a mostrar uma variedade mais ampla de emoções, incluindo aquelas que são consideradas ‘sociais’, como a empatia, vergonha, culpa e desprezo. Além disso, as crianças nesta idade começam a experimentar emoções mistas, como a tristeza, culpa e raiva, mostrando uma maior complexidade emocional. Denham et al. (2002) denotam que a tendência das crianças em expressar emoções tende a se tornar mais estável ao longo do tempo e em diversas situações. Elas também começam a aprender a usar regras sociais para expressar ou esconder as emoções, embora ainda não compreendam completamente o significado associado a essas mesmas regras (Denham et al., 2002). Esta expressividade emocional, durante este período, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, pois afeta significativamente as relações com os pares e a forma como são compreendidas pelos professores (Denham et al., 2002). Crianças que demonstram afeto positivo, como carinho e gentileza, tendem a ser mais bem vistas pelos colegas, a responder de maneira pró-social às emoções dos outros e a

serem consideradas mais amigáveis e cooperativas pelos professores. Por outro lado, as crianças que demonstram uma maior proporção de afeto negativo, como raiva ou hostilidade, muitas vezes são vistas como problemáticas e difíceis de lidar (Denham et al., 2002).

3.3 - Importância da compreensão e regulação emocional

De acordo com Denham et al. (2007) definir a compreensão das emoções envolve o conhecimento das crianças sobre as suas próprias emoções e as dos outros, o que abarca vários aspetos. Um primeiro aspeto refere-se à compreensão das emoções básicas, que inclui o reconhecimento das emoções fundamentais, como felicidade, tristeza e raiva, bem como a compreensão das expressões faciais, situações que desencadeiam, causas e consequências. No fundo, refere-se à capacidade de compreender e seguir as normas sociais que ditam como as emoções devem ser expressas publicamente (Denham et al. 2007). O segundo aspeto refere-se à perceção das características mais complicadas das emoções, sendo a compreensão de que diferentes pessoas podem experimentar emoções distintas em resposta ao mesmo acontecimento. Por fim, envolve compreender as emoções mais complexas e mútuas como a culpa e vergonha, sendo que requerem uma compreensão mais profunda das relações sociais e morais, pois não solicita apenas a capacidade de reconhecer as próprias ações, mas também uma compreensão das normas e valores sociais que as rodeiam.

Denham (2007) refere que o desenvolvimento de competências emocionais é essencial para o bem-estar emocional, para a construção de relações positivas e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os fatores que contribuem para esta competência, de acordo com Denham et al. (2007) podem ser divididos em fatores inter e intrapessoais. Sendo que os primeiros, os fatores interpessoais, se relacionam com o ambiente social e familiar que a criança vivencia. Os fatores intrapessoais, referem-se à influência que os processos internos da criança têm no desenvolvimento desta competência (Denham et al., 2007). De acordo com Denham (2007) e Denham et al. (2007) estes fatores intrapessoais abrangem três aspetos essenciais: *O conhecimento das emoções* – que abarca a capacidade de reconhecer e compreender não só as próprias emoções, mas também as emoções dos outros, e o contexto em que estas emoções ocorrem (Denham, 2007). *A expressão emocional* – para além de incluir a consciência e discernimento das próprias emoções e das dos outros, é também a capacidade de usar a linguagem emocional para se expressar eficazmente, que envolve a capacidade de

expressar emoções de forma clara e eficaz, verbal e não verbal. Esta competência requer também a capacidade de se envolver de forma empática nas emoções alheias (Denham, 2007). Por fim, a *regulação socialmente adequada* – que consiste na capacidade de controlar pensamentos, comportamentos e emoções num determinado contexto, (Lightfoot et al., 2009) monitorizando-as e modificando-as se necessário (Denham, 2007).

Ao longo do processo de desenvolvimento da aprendizagem e das competências socioemocionais, e ao desenvolverem o sentido do *eu*, as crianças, precisam de aprender a controlar os seus pensamentos, comportamentos e emoções. A este processo dá-se o nome de autorregulação emocional (Lightfoot et al., 2009). A compreensão das emoções desempenha um papel fundamental neste processo, pois permite que as crianças interajam de forma mais empática e eficaz, tanto consigo mesmas quanto com os outros. Além disso, existe uma relação direta entre a compreensão das emoções e a capacidade de regular as suas próprias emoções, importante para ajustar comportamentos e o seu estado emocional de forma mais eficaz (Denham, 2007).

Existem várias competências essenciais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças (Rosanbalm & Murray, 2017), pois, as crianças nestas idades aprendem a regular-se em diversas áreas, como focar a atenção e esperar por períodos mais longos, lidar com as emoções, controlar impulsos, seguir regras, estabelecer metas, e compreender as perspetivas dos outros (Rosanbalm & Murray, 2017). Este processo complexo da regulação das emoções, envolve a experiência e a expressão das emoções pelas crianças, bem como a influência dos cuidadores e do ambiente social (Denham et al., 2002). A compreensão e o controlo das emoções aumentam à medida que as crianças desenvolvem estratégias para lidar com diferentes situações emocionais, tornando-se mais flexíveis nas opções de escolha para lidar com as suas emoções em contextos específicos (Denham et al., 2002). Além disso, a capacidade de compreender as emoções e o pensamento dos outros está realcionada diretamente com a interação positiva das crianças com os seus pares. Este aspeto contribui para a cooperação entre crianças, resultando em uma menor frequência de conflitos e a uma comunicação mais bem-sucedida (Denham et al., 2002).

3.5 - O Papel do brincar e do jogo simbólico no desenvolvimento de competências sociais e emocionais

De acordo com diferentes autores (Denham et al., 2002; Lightfoot et al., 2009); Maja et al., 2020 Papalia et al., 2006 o desenvolvimento das competências sociais ao longo da infância é um processo complexo, que envolve uma série de tarefas sociais e emocionais. No período de vivência do jardim de infância, as crianças enfrentam desafios como a coordenação de brincadeiras, a gestão das próprias emoções durante as interações e também a adaptação às expectativas sociais de outras pessoas além dos pais. Denham et al. (2002) mencionam que nesta fase, em que entram para o jardim de infância, as crianças começam a tornar-se conscientes de uma rede social mais ampla e procuram ser aceites pelos colegas, evitando a rejeição ou constrangimento. O desenvolvimento de competências sociais, como a autorregulação, empatia, a resolução de conflitos e coordenação do jogo são essenciais não só na infância como em todas as idades. Estas capacidades variam de acordo com a idade e são fundamentais para o progresso das competências emocionais ao longo do tempo. Pois, permitem que as crianças interajam de maneira eficaz com os outros, compreendam e controlem as suas próprias emoções, para construir relacionamentos positivos e significativos. (Denham et al., 2002).

Nesta fase, o jogo é fundamental, pois ajuda as crianças a aprenderem a regular emoções e a resolver conflitos (Denham et al., 2002). Papalia et al. (2006) Maja et al. (2020) e Lightfoot et al. (2009) acrescentam que brincar é uma parte fundamental do desenvolvimento infantil. Maja et al. (2020) mencionam que é necessário que os profissionais de educação promovam uma aprendizagem socioemocional (SEL), sendo que através da brincadeira, as crianças experimentam uma série de emoções de maneira adequada, desenvolvendo competências emocionais.

Este papel do jogo e do brincar também é realçado e especificado por Wider (2017) quando refere que o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças, oferecendo uma variedade de benefícios significativos. Ao praticar e reencenar emoções e experiências, as crianças podem explorar um amplo espectro emocional num ambiente seguro. Este tipo de jogo permite que elas se distanciem da realidade imediata, desenvolvendo a capacidade de regulação emocional e controle do comportamento. Além disso, ao interagirem socialmente durante o jogo simbólico, as crianças aprendem sobre regras de interação, resolução de problemas e comunicação (Wider, 2017).

Maja et al. (2020) afirmam que os educadores desempenham um papel fundamental no apoio ao jogo simbólico das crianças, pois podem criar ambientes interativos e colocar à disposição materiais adequados que estimulem o início e o desenvolvimento do jogo nas crianças. Além disso, os educadores podem assumir diferentes papéis no jogo, como observador, organizador, mediador ou participante ativo, para promover a aprendizagem social e emocional (Maja et al., 2020). A mesma autora ainda acrescenta que, para que este desenvolvimento seja facilitado, é importante que os profissionais informem os pais sobre a importância do jogo simbólico e como podem apoiar as suas crianças em casa. Ao envolver os pais no processo fornecendo-lhes orientações sobre como promover o jogo simbólico, os educadores podem estender os benefícios do desenvolvimento emocional para além do contexto escolar. Assim, é garantido que as crianças têm oportunidades consistentes de aprender e crescer emocionalmente tanto no jardim de infância quanto em casa (Maja et al., 2020).

3.6 – A importância das competências socio emocionais dos educadores para o desenvolvimento emocional das crianças

Como afirmado anteriormente por Denham et al. (2007) os fatores interpessoais são um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento das competências emocionais e que está intimamente relacionado com a relação com os cuidadores. Blair e Raver (2015) concordam e acrescentam que a relação entre o professor¹ e o aluno é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação infantil. As interações positivas fortalecem competências emocionais (Blair & Raver, 2015; Rosanbalm & Murray, 2017) e cognitivas, enquanto a sensibilidade do profissional afeta diretamente a regulação emocional e a atenção das crianças (Blair & Raver, 2015). Rosanbalm e Murray (2017) acrescentam que os cuidadores podem cultivar um sentido de comunidade e amizade na sala para promover o desenvolvimento da autorregulação nas crianças de várias maneiras. Isso inclui a promoção de relações positivas entre pares, criação de um ambiente social positivo e reforçar a cooperação e o respeito por meio de atividades em grupo (Rosanbalm & Murray, 2017). Estas dinâmicas não influenciam apenas o desempenho escolar, como também a capacidade de regular emoções e comportamentos, essenciais para o sucesso educativo (Blair & Raver, 2015; Rosanbalm & Murray, 2017).

¹ Os termos professor e aluno são usados em sentido lato, podendo significar também educador/a e criança.

Os profissionais devem estabelecer expectativas e regras que apoiem a amizade e o respeito, ensinando as crianças a resolver conflitos de forma construtiva (Rosanbalm & Murray, 2017). Os mesmos autores mencionam que a criação de ambiente acolhedor em sala, mediante atividades como cantar juntos, ou rituais especiais ajudam as crianças a sentirem-se conectadas umas com as outras e com o ambiente educativo em si. Estas práticas despoletam nas crianças um sentimento de segurança onde se sentem apoiadas e integradas, o que é uma mais-valia para promover a autorregulação, sendo este também essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Rosanbalm & Murray, 2017). Assim, a qualidade das relações de vinculação desempenham um papel fundamental, pois estas relações positivas permitem que as crianças compartilhem e discutam as suas experiências emocionais de forma aberta e suportada o que, consequentemente, contribui para o desenvolvimento de um maior conhecimento emocional (Rebelo et al., 2013).

A competência emocional dos professores de acordo com Ulloa et al. (2016) desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento emocional das crianças, pois a forma como os cuidadores interagem com as crianças e a sua própria consciência emocional têm um impacto significativo nos resultados sociais e emocionais das mesmas. Cuidadores que possuem competências emocionais são capazes de construir relações positivas com as crianças e criar ambientes de sala positivos. Ao estarem conscientes das suas próprias emoções, os cuidadores conseguem distinguir entre os seus próprios sentimentos e os dos outros e podem regular eficazmente os seus processos internos. Isto permite-lhes compreender as causas das emoções, tanto em si mesmos quanto nas crianças com quem trabalham (Ulloa et al., 2016). Os mesmos autores mencionam ainda que cuidadores emocionalmente competentes podem responder de forma mais construtiva a situações emocionais ocorridas em sala. Denham (2007) acrescenta referindo que os profissionais devem reagir de forma apropriada e positiva às emoções das crianças. Para aplicar estratégias eficazes de autorregulação os profissionais devem começar por reconhecer e gerir o seu próprio 'stress', integrando atividades de mente e corpo (*mindfulness*) na rotina diária, para demonstrar às crianças como estas se devem acalmar ao descrever os seus sentimentos específicos e ações como referem Rosanbalm e Murray (2017). Assim, como Maja et al. (2020) afirma, é crucial que os educadores sejam competentes em termos socioemocionais para facilitar o desenvolvimento dessas competências nas crianças.

3.7 - Estratégias para regulação emocional

De acordo com Rosanbalm e Murray (2017) os cuidadores podem adotar várias estratégias para responder de forma calorosa e estruturada durante os momentos de desregulação e ajudar as crianças a resolver conflitos e problemas. Isso inclui redirecionar a atenção ou ações das crianças para comportamentos mais positivos, ajudando-as a fazer escolhas construtivas. Estabelecer limites de forma firme, porém calorosa, e utilizar abordagens positivas para disciplina também é importante. Além disso, proporcionar consequências lógicas e externas de forma consciente e tranquila. Isso significa que as crianças devem entender as consequências naturais das suas ações e receber direcionamento claro e consistente relativamente ao comportamento esperado (Rosanbalm & Murray, 2017). Oferecer apoio e promover competências de regulação emocional é fundamental para o desenvolvimento positivo das crianças. Além de ajudar a reconhecer e controlar as suas emoções, como mencionada por Rosanbalm & Murray (2017) e NSCDC (2023), é importante fornecer ferramentas práticas para lidar com as emoções intensas. Como, por exemplo, técnicas de respiração profunda para acalmar o corpo e a mente, a expressão artística como meio de expressar e processar as emoções de forma criativa, e estratégias de resolução de problemas para enfrentar os altos e baixos emocionais da vida de maneira saudável e construtiva, promovendo assim o bem-estar emocional e social.

Em suma, os educadores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional das crianças, crucial ao seu bem-estar e crescimento positivo. Estabelecer vínculos seguros, promover a expressão emocional, capacitar as crianças com estratégias de autorregulação, modelar comportamentos saudáveis e criar um ambiente seguro e acolhedor são fundamentais para ajudar as crianças a compreenderem e a gerirem as suas emoções de maneira saudável. Sendo que estas práticas capacitam as crianças a desenvolverem confiança, resiliência e competências interpessoais que as acompanham ao longo da vida, contribuindo para o seu sucesso e felicidade (NSCDC, 2023).

IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 - Roteiro ético

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) devem ser consideradas alguns aspetos relativos à ética de um trabalho de investigação qualitativa. Os investigadores devem proteger a identidade e privacidade dos participantes, obtendo consentimento informado e respeitando a sua cooperação e autonomia. Isso significa garantir que as informações recolhidas sejam mantidas confidenciais e que os participantes não sejam expostos a riscos desnecessários. É essencial relatar os resultados de forma honesta e transparente, sem distorcer os dados. A reflexão ética contínua é necessária para garantir práticas éticas e responsáveis.

4.2 - Roteiro metodológico

A natureza da investigação é qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é um tipo de investigação que visa obter compreensão aprofundada e contextualizada de fenómenos sociais, humanos e educacionais. Concentra-se em explorar a complexidade e o contexto natural dos fenómenos. Os dados recolhidos são ricos em detalhes descritivos e são obtidos por meio de técnicas como a observação participante, entrevistas e análise de documentos.

Os investigadores qualitativos utilizam hipóteses teóricas e diferentes métodos de recolhas de dados como guias, mantendo a flexibilidade para aspetos específicos que possam emergir durante o processo de investigação, dada especial importância à perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação, procurando compreender a experiência e a interpretação dos participantes no seu ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem foi a utilizada no trabalho desenvolvido no âmbito deste RPES pois tivemos como intenção compreender de modo aprofundado e contextualizado o desenvolvimento emocional das crianças no contexto específico do jardim de infância. Procurámos assim que os dados recolhidos fossem ricos em detalhes descritivos que nos permitissem ter uma visão diversificada do tema em estudo. A sua análise permitirá compreender profundamente as práticas educativas e as experiências sociais e vivências emocionais das crianças no seu contexto natural.

4.2.1 - Técnicas e instrumentos de recolha

De acordo com Creswell (2012) numa investigação qualitativa, os procedimentos de recolha de dados devem incluir vários métodos, como observações, análise de documentos e entrevistas. Os dados qualitativos podem assumir várias formas, incluindo texto (transcrições, notas de campo, entradas de diário) e imagens (fotografias, desenhos). Seguiu-se esta diretriz no estudo, apresentado neste relatório, procurando recolher informação mobilizando técnicas e instrumentos diversos e que passamos a especificar em seguida. Neste sentido, para este trabalho recorreremos a algumas destas técnicas e instrumentos de recolha de informação que passamos a explicitar. Através da observação participante, registaram-se detalhadamente os comportamentos e interações das crianças, bem como as práticas pedagógicas dos profissionais. As notas de campo e o diário de bordo foram instrumentos essenciais para documentar estas observações.

4.2.1.1 – Observação

Existem diferentes formas de observação, contudo Yin (2018) refere que a observação participante é uma abordagem valiosa na investigação qualitativa, pois permite aos investigadores obter conhecimentos e perspetivas únicas. Este tipo de observação oferece uma compreensão rica e diferenciada dos fenómenos sociais, pois decorre de um envolvimento ativo com o contexto de estudo. Contudo, Creswell (2012) acrescenta que apesar de a observação participante permitir uma perspetiva interna, a observação não participante oferece um ponto de vista mais objetivo. Deste modo, neste trabalho recorreu-se aos dois tipos de observação, procurando, com a sua complementaridade, enriquecer a informação recolhida face à problemática do contexto.

Sabe-se também que a observação em estudos qualitativos é principalmente naturalista (Aires, 2015; Tuckman, 2000) o que se aplica à investigação realizada pois tendo esta sido efetuada no contexto da prática da educadora cooperante, tinha como objetivo a recolha de informações específicas daquele contexto, sobre a forma como as crianças expressavam e regulavam as suas emoções. Especificamente, o foco estava em observar comportamentos, gestos, expressões faciais e linguagem corporal das crianças de modo a compreender como elas lidavam com as emoções no seu dia a dia. Além disso, a observação também visava analisar técnicas e estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para ajudar as crianças na expressão e regulação emocional. Isso incluiu observar como os profissionais respondiam aos sinais emocionais das crianças, as

intervenções utilizadas para acalmar ou direcionar as emoções, assim como perceber se propiciavam um ambiente educativo promotor do bem-estar emocional das mesmas.

Um dos instrumentos utilizado para registrar e sistematizar as observações foram as notas de campo, que desempenham um papel fundamental na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), pois são uma fonte rica de dados que complementa outras técnicas de recolha de informações como, as entrevistas e análises de documentos. Estas notas são registos detalhados das observações feitas pelo investigador, capturando o contexto no qual os eventos ocorrem e os detalhes específicos das interações e observações, ajudando a enriquecer a compreensão do fenómeno estudado, sendo esta a parte descritiva (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, incluem também impressões e reflexões do investigador, o que ajuda a contextualizar as observações e a compreender melhor as nuances do comportamento e das dinâmicas sociais que se refere a parte reflexiva da nota de campo (Bogdan & Biklen, 1994). Na presente investigação, as notas de campo foram utilizadas para recolher e organizar informações sobre as observações realizadas. Inicialmente, eram apresentados os registos detalhados como data, local, hora e os participantes envolvidos em cada situação observada. Em seguida, eram descritos minuciosamente os eventos, incluindo ações, diálogos e interações ocorridas nessas observações. No final de cada nota, havia um espaço destinado a inferências e reflexões pessoais, numa tentativa de interpretação dos eventos observados, relacionando-os com teorias relevantes.

Para além dos registos estruturados em notas de campo Creswell (2012) realça também a importância de descrições de um fenómeno central com base em experiências, perspectivas ou narrativas individuais. Neste sentido, também Bogdan e Biklen (1994) consideram que os documentos pessoais são uma fonte valiosa de dados na investigação qualitativa, em que é descrita em primeira pessoa as ações, experiências e crenças individuais. Estes documentos podem assumir diversas formas, sendo uma delas o diário íntimo (diário de bordo). Assim, foi também utilizado um diário pessoal ao longo da prática supervisionada onde eram registados diariamente momentos observados e experiências vivenciadas. Esses registos foram feitos de maneira despreziosa, visando exteriorizar emoções e reflexões pessoais ao longo do tempo. Estes relatos foram utilizados de modo a se conseguir uma compreensão mais profunda e íntima dos fenómenos em estudo, contribuindo para uma análise qualitativa mais abrangente e

significativa das informações recolhidas. Do diário pessoal, foram assim, selecionados alguns registos que se prendiam diretamente com o tema em estudo.

4.2.1.2 - Entrevista

Complementando as fontes de recolha de dados anteriormente mencionadas também a utilização de entrevistas pode proporcionar elementos para uma visão abrangente do contexto em estudo, face à problemática específica. As entrevistas qualitativas, não têm regras rígidas e são flexíveis. De acordo com Aires (2015) a entrevista é um processo de comunicação no qual tanto o entrevistador quanto o entrevistado podem influenciar-se mutuamente, consciente ou inconscientemente. Bogdan e Biklen (1994) acrescenta que o entrevistador desempenha um papel essencial na criação de um ambiente confortável para que os entrevistados expressem as suas opiniões livremente. Existem diferentes abordagens para conduzir entrevistas qualitativas, a escolha para esta investigação recaiu sobre o uso de uma entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994; Amado, 2022). Este tipo de entrevista permite uma abordagem mais flexível e aberta (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1994) e tem como propósito fornecer informações cruciais para compreender e descrever o processo em estudo de forma mais completa (Amado, 2023). As escolhas dos entrevistados devem recair, de acordo com Amado (2023), sobre os indivíduos que podem oferecer informação mais valiosa sobre o tema em estudo, nesse sentido a entrevista foi realizada às profissionais de educação existentes em sala (educadora e auxiliar).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Amado (2023) o entrevistador tem um guião de perguntas, previamente preparado, mas também pode explorar tópicos de interesse e de forma livre permitindo que os participantes expressem as experiências, perspetivas e significados de forma mais ampla e detalhada (Bogdan e Biklen, 1994; Amado, 2023; Aires, 2015). Tendo em conta o referido por Amado (2023) foi estruturado antecipadamente um guião de entrevista (anexo 1) tendo em vista as questões de investigação deste trabalho e organizado em dois blocos temáticos: i) investigar a visão e as práticas dos entrevistados relativamente ao desenvolvimento emocional das crianças: este bloco foi composto por quatro perguntas, destinadas a compreender as estratégias específicas utilizadas para ajudar as crianças a expressarem, identificarem e reconhecerem emoções ii) estratégias utilizadas pelos profissionais no sentido de promoção da empatia e da resolução de conflitos nas crianças: este bloco foi composto por seis perguntas, das quais três eram específicas sobre a gestão de conflitos e duas

focadas na promoção da empatia. As perguntas formuladas foram organizadas de forma hierárquica e do geral para os mais específicos e formuladas eram abertas, claras e singulares (Amado, 2023).

V. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA SUPERVISIONADA

Este capítulo apresenta uma análise reflexiva que surge da interseção entre os dados recolhidos durante a prática supervisionada e os referenciais teóricos apresentados no enquadramento, visando explorar e compreender aprofundadamente as diferentes questões de investigação. Ao longo do próximo tópico, serão apresentadas reflexões e análises sobre as diferentes dimensões da prática supervisionada, destacando as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas. Considerando a intervenção pessoal em estágio, recorreu-se a três eixos complementares de informação para análise, i) observações naturais e espontâneas das vivências das crianças, ii) a prática dos profissionais, integrando observação e entrevistas para uma compreensão mais aprofundada das suas estratégias e práticas pedagógicas iii) intervenção pessoal e observação sobre essa prática junto do grupo. Esta reflexão será organizada a partir das questões orientadoras apresentadas na problemática.

Como é que as crianças na faixa etária dos 3/4 anos, conhecem, expressam e regulam as suas emoções? Quais os principais aspetos a que se deve estar atento? Existem diferenças entre as crianças nas suas competências emocionais?

No desenvolvimento emocional das crianças há uma intersecção complexa entre o conhecimento, a expressão e a regulação das emoções. De acordo com Denham (2007) e Denham et al. (2007), estes aspetos interpessoais essenciais envolvem o reconhecimento e a compreensão das próprias emoções, bem como das emoções dos outros, juntamente com a capacidade de expressar e regular essas emoções de maneira socialmente adequada. Durante os primeiros anos de vida, as crianças começam a entender as emoções básicas, tanto as suas como as dos outros. Este conhecimento inicial é a base para a compreensão emocional mais sofisticada no futuro, que consiste em reconhecer e compreender as emoções dos outros e as próprias, assim como o contexto em que estas ocorrem (Denham (2007).

Conhecimento das emoções

Na observação feita em sala (nota de campo 1 de 24 de novembro - anexo III) pudemos identificar claramente momentos em que as crianças demonstraram conhecimento das emoções.

“Ele olha para mim, começa a fazer beicinho e em seguida começa a chorar com intensidade. No meio do choro dizia “eu quero pão”. Eu abro os braços e digo “a Tati não tem”. Ele encosta a cabeça ao meu ombro e continua a chorar. Dou-lhe um abraço e vejo a A., que estava sentada ao lado dele, a olhar para o seu lanche, pegou em dois pedaços de pão e colocou na lancheira do V. e continua a lanchar. (...) Olha para a amiga e dá um sorriso. A A. olha para ele, sorri e continuam a lanchar.”

A A. observa o choro do V. e identifica a sua tristeza e frustração e reage perante a situação. Quando o V. percebe o gesto da amiga, parece ter identificado a bondade e a generosidade. Pois, a sua reação ao sorrir pode mostrar que reconhece a intenção positiva por trás do gesto, o que transforma a sua emoção de tristeza em alegria. Este reconhecimento é um exemplo claro de como o conhecimento das emoções permite às crianças responder de maneira apropriada às situações sociais como afirmam Denham et al. (2007).

Outro momento registado em que as crianças pareceram demonstrar conhecimento sobre as suas emoções aconteceu numa atividade de grande grupo em que três crianças estavam numa brincadeira de se empurrarem umas às outras (nota de campo 2 de 2 de novembro- anexo III).

“A determinado momento o S. empurra o M. e esta cai para trás e dá com a cabeça no chão. Olha para mim, põe a mão na cabeça e sorri. A educadora e a auxiliar chamam a atenção, mas a brincadeira continua. (...) A determinado momento S. empurra o amigo e este cai para trás e dá com a cabeça no chão. (...) O S. sentou-se e agarrou os joelhos e encostou-os ao peito apertando com força colocando a cabeça entre os mesmos. Levanta a cabeça olha para mim abanando a cabeça de um lado para outro e disse “foi sem querer eu não me quero portar mal”.

Quando a criança empurra outra e esta cai e sorri, podemos interpretar essa reação à luz dos conceitos mencionados por Denham (2007) e Denham et al. (2007), pois, a criança que caiu reconhece a sua própria dor, mas escolhe expressá-la de forma a minimizar a situação, usando o sorriso. Este comportamento confirma o que Lightfoot et al. (2009) referem, pois, a criança opta por uma expressão que socialmente, pode ser vista como uma tentativa de manter a harmonia e evitar conflito, ou seja, tenta manter uma regulação

socialmente adequada. A criança que refere que não se quer portar mal demonstra também entendimento de que as suas ações podem causar dor aos outros e consequentemente emoções negativas.

Expressão das emoções

De acordo com Lightfoot et al. (2009) as crianças podem expressar as suas emoções de várias maneiras, incluindo vocalizações, gestos faciais e comportamentos distintos, acompanhadas por reações fisiológicas, como o aumento da frequência cardíaca, na respiração e alteração nos processos hormonais. Podem não ter pleno controlo sobre como expressam ou comunicam as suas emoções, podendo alterar rapidamente entre diferentes estados emocionais. Denham (2002) diz-nos que a expressão emocional das crianças passa por uma evolução desde as seis emoções básicas até uma variedade mais ampla de emoções, incluindo as sociais, como a empatia e vergonha. Começam também a experimentar emoções mistas e aprendem a usar regras sociais para expressar ou esconder as suas emoções. Esta expressividade emocional desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências sociais e emocionais, afetando as suas interações com os pares e a perceção dos educadores.

Quando questionada, a educadora cooperante, sobre se procurava incentivar intencionalmente as crianças a expressarem as suas emoções e em que momentos o fazia, esta referiu *“em todo o momento, em qualquer hora, é a altura para fazer com que uma criança verbalize, comunique a mim ou aos outros, aquilo que sente”*. Através desta resposta, a educadora cooperante parece refletir o seu compromisso em criar um ambiente seguro e acolhedor, não está apenas a incentivar a comunicação emocional, mas também a seguir as diretrizes propostas por Rosanbalm e Murray (2017). Estabelece um ambiente de respeito e amizade, onde as crianças podem resolver conflitos de forma construtiva sendo essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Ao incentivar a comunicação emocional em todas as situações, está a promover o desenvolvimento da expressão das emoções e a fortalecer a sua relação com as crianças, demonstrando empatia e disponibilidade para apoiá-las emocionalmente.

Algumas crianças podem ser naturalmente mais conscientes e competentes em identificar e comunicar emoções, enquanto outras podem ter dificuldades nesse aspeto. Ao analisar observações do diário de bordo da prática em estágio, foi possível destacar esta dificuldade e competência diferenciada, ao efetuar um jogo, em que as crianças

tinham de ‘fingir’ determinada emoção quando a música parava, nem todas as crianças compreenderam o que era para fazer.

“Na expressão de felicidade, foi muito fácil e intuitivo para as crianças, na expressão de tristeza, acabaram por imitar a minha cara, pois, eu fiz beicinho e eles fizeram também, havendo algumas crianças que não fizeram qualquer expressão. Quando foi para representar a expressão zangado foi também mais intuitivo para as crianças, cada uma fez à sua maneira” (Diário de Bordo discente – 6 de dezembro 2023).

Outro momento registado em que houve capacidade de identificação e expressão de uma emoção, foi no momento em que a educadora cooperante estava a contar uma história. No decorrer da mesma as crianças apercebem-se de que um dos animais tinha medo do outro, e duas dessas crianças, sempre que o nome desse animal surgia “... agarram-se uma à outra fazendo um ar de assustadas verbalizando ‘ai que medo’. Repetiram a ação por mais duas vezes, visto que a história ia repetindo a fala (Diário de Bordo discente -3 de janeiro 2024).

Esta ação das crianças vai ao encontro do que Denham (2007) e Denham et al. (2007) referem sobre os fatores intrapessoais, que consistem na influência que os processos internos da criança têm no desenvolvimento das suas competências emocionais. As crianças demonstram conhecimento emocional ao identificar e compreenderem o medo dos animais da história, bem como o contexto em que este ocorria. Sendo que não reconhecem apenas a emoção sentida pelos animais, o medo, mas também expressam essa emoção de forma clara e eficaz, utilizando tanto expressões verbais ao referir ‘ai que medo’ quanto não verbais, agarrando-se uma outra fazendo um ar de assustadas.

Numa das observações registadas (nota de campo 4 de 9 de novembro- anexo III) no recreio em que uma das crianças veio ter comigo com um choro enérgico e as palavras rápidas, referindo que o amigo lhe tinha retirado as peças do jogo. Esta ação destaca também comunicação verbal e não verbal por parte da criança, pois utilizou palavras rápidas e o choro intenso para expressar o seu desconforto e frustração, mostrando claramente o impacto emocional da situação. Este comportamento está alinhado com o conceito de expressão emocional, apresentado por Denham (2007) e Denham et al. (2007) que inclui o uso da linguagem emocional para comunicar sentimentos de forma eficaz.

Outro momento em que foi registada esta frustração, foi quando não dei um brinquedo a uma criança que tinha na mão, pois este era de outra criança, que me tinha pedido para segurar (nota de campo 3 de 2 novembro -anexo III).

“O F. baixa a cabeça e encolhe os ombros, eu pergunto se precisa de ajuda para conversar com o amigo. Ele levanta a cabeça e olha para mim e sorri.”

Neste exemplo a criança manifestou a sua frustração e desilusão baixando a cabeça e encolhendo os ombros. Estes gestos são formas de comunicação não verbal como referido por Denham (2007) e Denham et al. (2007) pois a criança transmite de forma clara as suas emoções, sem o uso da palavra. Posteriormente tanto numa situação como na outra, quando resolveram a situação, ou porque o amigo lhe devolveu a peça e sorriu mostrando um gesto positivo, ou porque o amigo lhe emprestou o carro, as crianças expressaram de novamente de forma não verbal a sua satisfação demonstrando que se sentiram apoiados emocionalmente.

A empatia é essencial para relacionamentos positivos e promover a autoconsciência desde cedo é essencial, pois torna as crianças mais sensíveis aos sentimentos dos outros (Goleman, 2010) e agirem sobre os mesmos (Gleitman et al., 2003). Na nota de 1 de 24 de novembro – anexo III, previamente discutida no contexto do conhecimento das emoções há também momentos específicos que ilustram a empatia entre as crianças.

“Dou-lhe um abraço e vejo a A., que estava sentada ao lado dele, a olhar para o seu lanche, pegou em dois pedaços de pão e colocou na lancheira do V. e continua a lanchar. Eu digo “olha o que a tua amiga te deu”. O V. roda o corpo muito devagarinho para a lancheira quando vê o pão, olha para mim, sorri...”

Nesta situação, podemos observar como a empatia é fundamental, especialmente na interação entre crianças. Este gesto generoso da colega não demonstra apenas a empatia natural entre as crianças, mas também destaca como a empatia é uma força poderosa para promover a cooperação e a conexão emocional em contexto escolar. Ao partilhar o seu próprio lanche, a criança não respondeu apenas a necessidade do amigo, mas também criou um vínculo de solidariedade e compreensão mútua entre eles. Este tipo de interações empáticas não fortalece apenas os laços entre as crianças, mas também contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem valorizados e apoiados. Assim, a empatia não só enriquece as relações interpessoais, mas também nutre

um senso de comunidade e cuidado mútuo entre o grupo. E confirmando com que Gleitman et al. (2023) referem, a empatia vai além do reconhecer a emoção do outro, implica ações concretas para ajudar o outro.

Quando questionada, a educadora sobre o desenvolvimento da empatia na sua prática responde que o que promove a empatia “*é respeitar a diferença do outro, colocarmo-nos no lugar do outro e pensarmos que gostaríamos que fizessem o mesmo conosco*”. Esta resposta destaca aspetos fundamentais no desenvolvimento da empatia nas crianças. Ao promover o respeito pela diferença do outro, a educadora está alinhada com o defendido por Lopes da Silva et al. (2016) pois, está a incentivar as crianças a reconhecerem e valorizarem a diversidade de experiências, perspetivas e emoções. Isso contribui não só para a compreensão mais ampla da necessidade e emoções dos outros, facilitando a capacidade de se colocar no lugar do outro sendo esta uma competência essencial para a empatia, como promove também um ambiente educativo inclusivo.

Autorregulação

A autorregulação emocional é essencial no desenvolvimento socioemocional das crianças, permitindo que estas controlem pensamentos, comportamentos e emoções de maneira eficaz. Segundo Lightfoot et al. (2009) e Denham (2007), a compreensão das emoções é fundamental para interações empáticas e eficazes, e está diretamente ligada à capacidade de regular as próprias emoções. Em seguida, são apresentados alguns excertos que demonstram momentos de autorregulação emocional das crianças.

“O T. vinha na minha direção num passo muito acelerado e a chorar. Disse várias palavras muito rápidas que ficou impercetível. Baixei-me coloquei a minha mão no peito dele e disse-lhe que não estava a perceber e que precisava que ele respirasse fundo para conseguir dizer o que precisava. O T. respirou fundo o choro foi ficando mais lento e fraco. “Agora tenta dizer novamente” disse-lhe eu - “o S. está a tirar-me as peças” (Nota de campo 4 de 9 de novembro – anexo III)

Nesta observação, parece que o T. não consegue autorregular a sua emoção e esta até compromete a comunicação. Contudo, a intervenção do adulto apoiando o T., dando-lhe estratégias para que ele se consiga controlar leva a que se acalme e consiga comunicar o seu problema de forma clara. Este processo reflete o que Denham et al. (2002) destacam sobre a complexidade da regulação das emoções e de como este é influenciado pela

mediação dos cuidadores e pelas experiências e expressão das emoções vivenciadas. Pois, a regulação do T. neste caso foi facilitada pela intervenção do adulto, caracterizando uma situação de heterorregulação. A intervenção foi essencial para que a criança se conseguisse acalmar e dizer qual era o problema. Isso demonstra que, embora o T. tenha mostrado progresso na sua capacidade de autorregulação emocional, ele ainda depende da mediação do adulto para gerir as suas emoções em momentos de maior ‘stress’.

Na nota de campo de 2 de novembro – anexo III, já apresentada, em parte, anteriormente, observou-se o seguinte episódio:

“A determinado momento o S. empurra o M. e este cai para trás e dá com a cabeça no chão. Olha para mim põe a mão na cabeça e sorri. A educadora e a auxiliar chamam a atenção, mas a brincadeira continua. Neste momento o professor está a cantar uma música, mas quando de repente oiço um choro com um volume muito alto, olhámos todos e era o M. agarrado à cabeça tinha acontecido novamente. (...) O S. sentou-se e agarrou os joelhos e encostou-os ao peito apertando com força e colocou a cabeça entre os mesmos. Levanta a cabeça olha para mim abanando a cabeça de um lado para outro e disse “foi sem querer eu não quero me portar mal”.

Este momento específico em que a criança diz “foi sem querer eu não quero me portar mal” demonstra o início de alguma capacidade de autorregulação da mesma. Pois, ao perceber o impacto da sua ação, expressa remorsos e tenta compreender as suas emoções. A reação do S., ao sentar-se e agarrar os joelhos, encostar a cabeça entre eles e depois levantar a cabeça e verbalizar o seu arrependimento, é um indicativo de introspeção e de crescente capacidade de autorregulação emocional e comportamental. Esta introspeção, juntamente com a expressão verbal da sua vontade de se portar bem, reflete a importância do desenvolvimento emocional e da influência positiva dos cuidadores e ambiente social, conforme discutido por Rosanbalm e Murray (2017).

Tínhamos também como intenção perceber “**Quais os principais aspetos a que se deve estar atento?**” Para observar e apoiar o desenvolvimento emocional das crianças, é essencial estar atento a diversos aspetos que influenciam como elas conhecem, expressam e regulam as suas emoções. Relembrando o que Denham (2007) e Denham et al. (2007) afirmam sobre a importância do reconhecimento e da compreensão das próprias emoções, bem como das emoções dos outros, como essenciais para um bom desenvolvimento emocional. Assim, é importante identificar momentos em que as crianças reconhecem e

nomeiam as suas próprias emoções e as dos outros, seja através de expressões faciais, comportamentos específicos ou verbalizações.

Na expressão das emoções, é necessário notar se as crianças usam uma variedade de expressões emocionais, tanto verbalmente quanto não verbal, e se essas expressões são apropriadas ao contexto. Tendo em conta a evolução como parte integral do desenvolvimento emocional mais avançado (Denham et al., 2007).

Na observação feita e registada na nota de campo 3 de 2 de novembro – anexo III:

“O R. chegou ao pé de mim e disse “quero ir fazer xixi seguras o meu carrinho” respondi “que sim” e ele disse “ficas aqui?” – “sim” respondi. O R. sobe as escadas e vai à casa de banho, entretanto o F. aproxime-se de mim e diz “eu quero” esticando o braço para agarrar o carrinho que eu tinha na mão. Eu disse “não” e perguntei o que é que ele queria, ao que respondeu que queria brincar com o carro. Eu disse que não podia emprestar o carro porque não era meu e ele perguntou de quem era, eu disse que era do R. e ele disse “onde está” “foi à casa de banho” respondi-lhe eu, mas ele já vem para baixo, podes lhe perguntar se ele te empresta para brincare. O F. baixa a cabeça e encolhe os ombros, eu pergunto se precisa de ajuda para conversar com o amigo. Ele levanta a cabeça e olha para mim e sorri. O R. chega nesse momento eu estico o braço e entrego-lhe o carro. Olho para o F. e inclino a cabeça na direção do R.; ele pergunta “emprestas-me o carro?” o R. acenou com a cabeça para cima e para baixo estica a mão com o carro na direção do F. Este recebe o carro diz obrigado ao R., olha para mim e sorri eu sorrio de volta.”

O R. demonstra a capacidade de seguir instruções e esperar pacientemente, enquanto o F. inicialmente luta para comunicar a sua vontade e precisa da ajuda do adulto para abordar o seu amigo. A interação entre eles, mediada pelo adulto, mostra a importância da orientação e apoio para a evolução da maturidade cognitiva e na capacidade de expressar emoções de maneira apropriada. Crianças como o R., que conseguem esperar e pedir ajuda de forma eficaz, pode estar mais avançado cognitivamente na regulação emocional, enquanto o F., com apoio, também desenvolve esta competência.

Relativamente aos fatores ambientais, o ambiente familiar pode também ter uma influência significativa. O ambiente emocional em casa, incluindo a forma como os pais

expressam e regulam as emoções impacta profundamente o desenvolvimento emocional das crianças. Crianças que vivenciam ambientes mais estáveis e emocionalmente positivos tendem a desenvolver melhores competências emocionais (Denham et al., 2007). Goleman (2010) destaca que as experiências precoces, especialmente as adversas ou traumáticas, podem também afetar negativamente a capacidade das crianças de regular as suas emoções e de desenvolver empatia.

Na nota de campo 5 de 9 de novembro – anexo III que apresenta um momento passado no acolhimento em sala pela manhã, a educadora e os pais do Z., criança com NEE, conversam para se conhecerem melhor. Durante este tempo o Z. brinca na sala, demonstrando necessidade de apoio emocional quando os pais vão embora. A minha intervenção para direcionar a sua atenção para uma atividade mais calma, ajudou-o a regular as suas emoções. Este exemplo elucidada a importância do ambiente familiar e da comunicação entre educadores e os pais para o desenvolvimento emocional da criança. O envolvimento dos pais do Z. e a atenção que a educadora cooperante ao conversarem com eles, reflete a tentativa de criar um ambiente de apoio emocional, o que está alinhado com o que Denham et al. (2007) refere sobre a influência positiva de um ambiente familiar estável e envolvido. A presença e atenção da mãe, mesmo à distância, demonstram como a proximidade emocional pode influenciar positivamente o comportamento da criança. A intervenção imediata da estagiária, ao redirecionar a atenção do Z. para uma atividade mais calma, ajudou a mitigar o ‘stress’ causado pela separação momentânea dos pais. Esta abordagem destaca a importância do suporte emocional em contextos educativos, que está de acordo com o que refere Goleman (2010) sobre a influência das experiências precoces e do ambiente no desenvolvimento emocional das crianças.

A influência do contexto educativo é, como vimos, também fundamental. A qualidade e consistência da intervenção dos profissionais são essenciais para o desenvolvimento emocional das crianças. A criação de um ambiente seguro para expressar emoções, como exemplificado pela abordagem da educadora cooperante que incentiva a verbalização e reflexão sobre as emoções, pode promover esse desenvolvimento (Denham, 2002). As interações com os pares também desempenham um papel vital. Crianças que têm oportunidades de brincar e resolver conflitos em contextos sociais desenvolvem melhores competências emocionais, conforme salientam Goleman (2010) e Gleitman et al. (2003).

Estes fatores individuais, ambientais e educativos realçam a complexidade e a diversidade do desenvolvimento emocional nas crianças. Estar atento a estas variáveis permite uma intervenção mais eficaz e personalizada, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e equilibrado.

Na problemática deste trabalho levantámos como questões orientadoras sobre o papel central dos profissionais no âmbito do desenvolvimento emocional às quais procuraremos dar resposta partindo do que apresentámos e complementando com outra informação pertinente:

Quais as estratégias que podem ser implementadas por profissionais de educação para promover o desenvolvimento das competências emocionais em crianças de 3/4 anos? Como fazer a diferenciação consoante as características e necessidades das crianças? Como fazer a transposição da teoria para a prática quotidiana?

No que se refere às estratégias, sem a intenção de esgotar todas, iremos em seguida refletir sobre algumas apontadas pela literatura, procurando fazer o seu paralelismo com as vivências do contexto da prática.

Modelar comportamentos saudáveis

As crianças aprendem através da observação dos adultos ao seu redor, e a demonstração de competências de autorregulação emocional são essenciais para o desenvolvimento como afirmam Rosanbalm e Murray (2017) e NSCDC (2023). Atividades como a respiração profunda e contar até dez são práticas eficazes que podem ser ensinadas às crianças. Além disso, modelar respeito, empatia e resolução de problemas através da prática de atividades de *mindfulness* contribui significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças como mencionado por Rosanbalm e Murray (2017) e NSCDC (2023). Os adultos são exemplos positivos, pois as crianças tendem a imitar os comportamentos que observam (Denham, 2007).

Numa observação feita no dia 4 de janeiro e registada no diário de bordo ficou clara esta modelação de comportamento saudável. Durante o momento da história, as crianças estavam sentadas em roda e a educadora estava prestes a ler um livro. Algumas das crianças estavam inquietas e tinham dificuldades em se acalmar e concentrar. A educadora interveio calmamente “antes de começarmos a nossa história, vamos todos respirar fundo para nos acalmarmos e preparar-nos para ouvir.” A educadora demonstra como respirar fundo, inspirando pelo nariz e expirando pela boca, e convida as crianças

a fazerem o mesmo. “Vamos respirar fundo juntos. Inspirem...e agora soltem o ar devagar...”. Após a respiração profunda, a educadora continua “Agora, vamos contar até dez juntos para garantir que estamos todos calmos e prontos para ouvir. Contem comigo: um, dois, três...dez.” A educadora conta devagar com uma voz calma e tranquila. Esta ação da educadora vai ao encontro do que é afirmado por Rosanbalm e Murray (2017) e NSCDC (2023), pois a educadora está a servir de modelo para ensinar técnicas de autorregulação emocional, que são essenciais para o desenvolvimento emocional das mesmas.

A educadora cooperante reforçou ainda na nossa conversa a necessidade de se ser verdadeiro com as crianças e de mostrar como gerir as emoções e comportamentos. Ela enfatizou que, ao serem honestos sobre os seus sentimentos estabelecendo limites claros, os educadores criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras e valorizadas. Este ambiente de segurança emocional é fundamental para que as crianças aprendam a lidar com as suas próprias emoções de forma positiva. Assim, ao modelar comportamentos saudáveis e autorregulação emocional, os profissionais não ensinam apenas estas competências diretamente, mas também criam um ambiente de aprendizagem onde as crianças podem desenvolver confiança e resiliência.

Outro exemplo claro da importância de comportamentos saudáveis, visto que as crianças aprendem através da observação foi feita no dia 11 de janeiro e registada no diário de bordo.

“Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p.25)

Começo o dia com esta citação porque é o que me inspira quando vivencio o momento do almoço em sala. Foi a única instituição, até hoje, em que vi as educadoras, auxiliares e neste caso, eu, a estagiária a fazê-lo com as crianças.

Esta prática é mais de uma simples refeição, é a oportunidade valiosa de para promover a autonomia, o desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como fortalecer as relações entre adultos e as crianças. Nós sabemos que as crianças aprendem muito através da observação e da imitação. Quando almoçamos com elas, os adultos oferecem um modelo de comportamento saudável relativamente à alimentação (...) boas maneiras à mesa e interações sociais adequadas durante as refeições”. (Diário de bordo, 11 de janeiro)

Esta observação e a prática de almoçar com as crianças exemplificam como os comportamentos e atitudes dos adultos influenciam diretamente o desenvolvimento emocional das crianças. Ao modelar comportamentos saudáveis, os profissionais criam um ambiente seguro e positivo onde as crianças podem aprender e a se desenvolver emocionalmente.

Estabelecer relações positivas

A competência emocional dos professores, de acordo com Ulloa et al. (2016), desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento emocional das crianças. Como os cuidadores interagem com as crianças e a sua própria consciência emocional têm um impacto significativo nos resultados sociais e emocionais das mesmas. A educadora cooperante referiu ser “... *fundamental criar uma relação onde a criança possa recorrer a um amigo ou a um adulto, sabendo que será ouvida e que, juntos, tentarão encontrar uma solução*”. Este ambiente de confiança promove um sentido de pertença, de comunidade e amizade na sala, conforme mencionado por Rosanbalm e Murray (2017).

Profissionais que possuem competências emocionais são capazes de construir relações positivas com as crianças. Atividades como a roda da manhã, onde as crianças têm a oportunidade de partilhar experiências e emoções, são essenciais para criar um ambiente acolhedor e seguro. A escuta ativa e a responsividade às necessidades emocionais das crianças são práticas fundamentais que ajudam a estabelecer uma relação de confiança. Um exemplo prático da criação destas relações positivas, são as várias situações registadas na nota de campo 6 – anexo III, em que estão referidos três acontecimentos que ocorreram no momento da roda da manhã.

“O pai da S. entra na sala com a S. ao colo e diz "bom dia" para não incomodar a chamada que está a ser feita pela educadora. O pai pergunta à S. se esta quer comer os cereais ao que responde que sim. O pai senta-se numa cadeira e coloca a filha no seu colo. A S. come os seus cereais, mas observa atentamente o que se passa na roda. Decorrido um minuto o pai diz à S. que tem de se ir embora e diz “ficas agora aqui ao pé da D. (educadora), a S. encolhe-se e diz que ao pai "quero a S." (auxiliar)”.

O F. chega com a mãe à sala e a educadora cooperante diz-lhe “bom dia menino lindo” abre os braços e diz “vem aqui para o colo da D.”. O F. diz que não e diz

que quer ir para o pé da S., a educadora acena com a cabeça para cima e para baixo e diz “claro, vai para a S.”.

A L. chegou com o pai à sala e observou que estávamos em roda e deu um beijinho à filha e disse “até logo”. A L. com o seu boneco encostado à boca olha para a roda, olha para todas os crescidos quando viu a S. sentou-se ao lado dela e encostou a cabeça ao seu braço.”

As observações evidenciam a importância da competência emocional dos profissionais. A preferência das crianças pela auxiliar deve-se à relação que já foi criada e consolidada há mais tempo visto que a educadora cooperante chegou ao grupo mais tarde. Estes vínculos já estabelecidos devem-se à resposta eficaz por parte da auxiliar às necessidades emocionais das crianças neste momento de separação da família. Quando questionada sobre qual o momento mais difícil para gerir as emoções das crianças a auxiliar refere que é este momento da manhã acrescentando que “*Temos de procurar entender o lado deles, dos pais e o nosso. Não podemos estar a impor nada, tem que ser ao ritmo deles, tentar perceber cada um, conhecê-los e depois aí gerir. É para mim o momento mais difícil, o da manhã*”.

A escuta ativa e responsividade às necessidades emocionais das crianças, como observado com estas três crianças que procuram conforto e segurança na auxiliar, são práticas fundamentais que ajudam a estabelecer relações de confiança não só com as crianças, mas com as famílias também. Estas práticas são importantes em momentos de separação das famílias, pois ajudam as crianças a gerir emoções, provavelmente menos positivas, que surgem nestas situações. Ao escutar ativamente e responder de maneira sensível às necessidades emocionais das crianças, a auxiliar demonstra que as suas emoções são válidas e importantes. Criando um ambiente de segurança emocional onde as crianças se sentem compreendidas e apoiadas. Esta segurança permite que estas se expressem livremente os seus sentimentos e emoções de saudade, ansiedade ou tristeza, e aprendam a lidar com os mesmos de forma equilibrada. Além disso, envolver as famílias no processo e manter uma comunicação aberta e empática, a auxiliar reforça confiança entre a escola e a família, criando uma rede de suporte consistente para as crianças. Esta comunicação “cara a cara”, é muito importante e vai ao encontro do que Mata e Pedro (2021) mencionam, pois permite ajustar de imediato interpretações erradas ou dificuldades sentidas, facilitando a compreensão e a proximidade. Fica claro que a presença física e a interação direta da auxiliar com as crianças e as suas famílias são

fundamentais para fortalecer relações e garantindo que as necessidades emocionais das crianças são atendidas.

A relação positiva entre os profissionais e as famílias desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Outro exemplo disso mesmo foi registrado no diário de bordo no dia 23 de novembro.

“No momento em que nos estávamos a sentar em roda para dar os “bons-dias” apercebi-me que também estava na roda a mãe de uma das crianças e que nos ia contar uma história. Eu ainda não me tinha cruzado com esta mãe e mais tarde questioneei a D. sobre o porquê de a mãe ter ido ler uma história, se tinha sido ela a convidar, se era um hábito. A Dalila respondeu que foi algo espontâneo, pois a mãe tinha estado fora durante muito tempo e que tinha sido o primeiro dia que tinha vindo trazer a filha à escola. A educadora, ao aperceber-se de que a criança também trazia um livro para ler, convidou a mãe a ficar e a contar a história com a sua filha.” (Diário de Bordo 23 de novembro)

Durante este momento da roda da manhã, a presença espontânea de uma mãe, que aproveitou a oportunidade e o convite para ler uma história, com a sua filha trouxe uma variedade de emoções tanto para a criança quanto para os colegas e adultos presentes. As principais emoções evidenciadas foram alegria, entusiasmo por parte das crianças em geral. A criança que teve a mãe presente sentiu-se especialmente segura e confortável, pois a presença da mesma no ambiente escolar reforça o sentimento de proteção e apoio. Além disso, a participação ativa da mãe fez com que a criança se sentisse orgulhosa e validada, reforçando a sua autoestima ao ver que a sua família é bem-vinda e valorizada na escola e o mesmo se aplica à mãe.

A educadora criou um momento significativo ao fazer este convite, pois reforçou as emoções positivas, como a alegria e o entusiasmo, ao proporcionar uma experiência agradável e enriquecedora para as crianças. Para a criança que teve a oportunidade de ter a mãe presente, qualquer ansiedade ou insegurança que pudesse sentir na escola foi atenuada pela presença familiar, criando uma sensação de bem-estar que de acordo com Denham (2007) é essencial para o desenvolvimento de competências emocionais. Além dos aspetos gerais de proximidade entre escola e a família, o convite teve impacto direto no sentimento de segurança e bem-estar das crianças. A presença ativa dos familiares na vida escolar ajuda as crianças a perceberem a escola

como uma extensão segura e acolhedora do ambiente familiar, promovendo uma sensação de estabilidade e conforto.

Assim, práticas como a roda da manhã, onde todos têm oportunidade de se expressar e de serem ouvidos, são essenciais para fortalecer estas relações e promover o bem-estar emocional de todos os envolvidos. Lopes da Silva et al. (2016) menciona que para contribuir efetivamente para a dinâmica do contexto pré-escolar, é fundamental que estas interações internas (entre crianças e adultos) e externas (com as famílias) se integrem de forma coesa. Além disso, a interação com outros sistemas que influenciam a educação das crianças, incluindo o meio social envolvente, deve ser valorizada. Esta integração permite que o contexto de educação se organize para melhor responder às características e necessidades das crianças. Pois, um contexto escolar que promove a colaboração entre educadores, famílias e a comunidade amplia o suporte emocional e social disponível para as mesmas, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

Adaptar abordagens individuais

Denham (2007) afirma que reconhecer e apoiar as diferenças individuais de cada criança é essencial para promover o desenvolvimento emocional saudável das mesmas. A educadora cooperante quando questionada sobre a abordagem que promove para o desenvolvimento emocional refere que é através da *“observação que vamos criando as estratégias necessárias para que cada criança se sinta integrada no grupo, estável e segura, para poder verbalizar aquilo que sente”*. Esta resposta da educadora reflete uma abordagem individualizada e centrada na criança, que prioriza a integração, estabilidade e segurança emocional de cada criança. Ao criar estratégias adaptadas às necessidades de cada criança, a educadora procura garantir que todas se sintam aceites e capazes de se expressar os seus sentimentos. Isso demonstra compromisso em promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde a comunicação emocional é incentivada e valorizada. Lopes da Silva et al. (2016) complementa esta abordagem ao afirmar que a inclusão de todas as crianças exige práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às características individuais.

Este princípio destaca a importância de um planeamento pedagógico que considere tanto o grupo quanto as especificidades individuais das crianças, garantido que cada criança tem oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento social e emocional. Um exemplo concreto da aplicação deste princípio pode ser observado na nota de campo 7 que apresenta o momento em que uma das crianças tinha alguma relutância

em ir sozinha à casa de banho depois da sesta, mostrando alguns sinais de ansiedade. Eu ofereci companhia e ao me aperceber da necessidade de promover gradualmente a autonomia da F., comecei a oferecer apoio em etapas, incentivando-a a tentar sozinha em momentos subsequentes. Após estas práticas diárias a criança conseguiu efetivamente ir sozinha à casa de banho, demonstrando um progresso significativo e sem evidenciar ansiedade. O excerto da nota de campo apresentado em seguida demonstra isso mesmo.

“Estava de cócoras a atar um sapato quando sinto uma mão a bater-me nas costas. Olho para trás e vejo a F., dou-lhe um grande sorriso e ela diz “eu fui sozinha...eu consegui ir sozinha” imediatamente eu digo-lhe “eu sei eu vi...eu sabia que tu eras capaz parabéns” e dou-lhe um grande abraço apertado, cheio de mimos e alegria. A F. sorri muito e depois virou costas e foi calçar-se e arrumar a sua caminha.”
(Nota de campo 7 de 16 novembro – anexo III)

A F. expressou o seu orgulho ao verbalizar entusiasticamente que tinha conseguido ir sozinha à casa de banho a par com a demonstração de um sorriso radiante. A alegria foi evidente no seu comportamento, mostrando-se mais confiante e feliz. Ao reforçar positivamente essa conquista, com palavras de encorajamento e reconhecimento, promovi um maior aumento da sua confiança e autoestima, indo ao encontro do que Denham (2007) menciona, em que a reação dos profissionais às emoções das crianças deve ser apropriada e positiva. Estas observações e intervenções ilustram a aplicação prática deste princípio que enfatiza a necessidade de estratégias diferenciadas e adaptadas às características individuais de cada criança. Ao reconhecer resistência inicial da F. em ir à casa de banho sozinha e adaptar abordagens de apoio gradualmente, respeitamos e respondemos às necessidades emocionais específicas de cada criança. Este planeamento de estratégias que atende tanto ao grupo quanto às particularidades de cada criança, assegurando que todas têm oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e de apoio.

Assim, adaptar abordagens individuais não só ajuda a garantir que todas as crianças se sintam seguras e valorizadas, mas também promove um ambiente onde a expressão emocional é estimulada. Mediante estratégias personalizadas, os profissionais podem atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e um ambiente inclusivo. Este processo valoriza a criança como agente ativo, respeitando as experiências e capacidades, garantindo o seu direito à participação no processo educativo (Lopes da Silva et al. 2016).

Ensinar linguagem emocional

Ajudar as crianças a identificar e expressar as suas emoções é uma parte essencial do desenvolvimento emocional. De acordo com Denham (2007), a capacidade de reconhecer e nomear emoções é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças. Ao verbalizarem o nome das emoções e incentivar as crianças a compartilharem o que sentem em diferentes situações, os profissionais facilitam o reconhecimento e a expressão emocional.

A educadora cooperante destaca a importância de permitir que as crianças reflitam sobre os seus sentimentos e ações, promovendo uma compreensão mais profunda das suas emoções. Afirmo que criar oportunidades para que as crianças discutam as suas emoções não apenas ajuda no reconhecimento emocional, mas também fortalece a empatia e a comunicação entre elas. Quando questionada se intencionalmente incentivava as crianças a expressar as emoções respondeu *“Eu acho que tem de fazer parte da nossa planificação, se isto for uma prioridade, a planificação é feita de uma forma geral, não é eu planificar que naquele dia vou falar sobre a tristeza, também pode haver esses momentos em que nós estamos a fazer atividades específicas para o reconhecimento e identificação de emoções e podemos fazer expressões dramáticas, contar histórias, etc.”*

Lopes da Silva et al. (2016) referem que os profissionais devem ajudar as crianças a entenderem desde cedo os sentimentos, intenções e emoções dos outros, promovendo a compreensão das perspetivas alheias. Esta prática pode ser feita através do brincar e do jogo simbólico sendo que este desempenha um papel central no desenvolvimento das competências emocionais e sociais das crianças como afirmam Denham et al. (2002), Lightfoot et al. (2009), Maja et al. (2020) e Papalia et al. (2006).

No decorrer do estágio foram vários os momentos em que foi visível esta prática. As notas de campo 8, 9 e 10 – anexo III registam isso mesmo. Na primeira observação notei a interação de uma criança com a casinha de madeira e as figuras novas.

“O C. aproximou-se na mão trazia um camião de bombeiros. Olhou para a casinha e reparou nas figuras novas. Olhou para mim e disse “uma família” colocou o seu carro no chão, puxou as escadas que tinha no cimo do camião até chegar a uma das divisões da casa de madeira e disse “eu vou salvar vocês”. Eu disse-lhe “que sorte que passava Sr. o bombeiro, esta família estava mesmo a precisar de ajuda”. Olha para mim e sorri.”

Ao identificar as figuras como uma família e iniciar um jogo simbólico onde atuava como bombeiro a criança demonstrou capacidade de reconhecer e interpretar emoções e contextos emocionais o que está inteiramente alinhado com o que Wider (2017) menciona e de como o jogo simbólico é promotor do desenvolvimento emocional. A criança mostrou empatia e preocupação ao decidir que a família precisava de ser salva. Quando respondi à sua brincadeira dizendo que *“que sorte que passava Sr. o bombeiro, esta família estava mesmo a precisar de ajuda”*. Ele sorriu evidenciando uma conexão emocional positiva e o reconhecimento da sua ação no jogo. Apesar do C. não ter verbalizado diretamente emoções específicas, várias emoções estavam implícitas no seu comportamento. Mostrou empatia e preocupação ao querer salvar a família, orgulho e satisfação ao ser reconhecido como um herói, e alegria ao receber a minha validação. Estas emoções foram expressas de forma não verbal através de expressões e reações à minha interação.

A observação registada na nota de campo 9 – anexo III teve lugar no recreio em que foram disponibilizados roupas e acessórios às crianças, a brincadeira teve uma adesão imediata por parte do grupo. O excerto apresentado representa como se podem abordar emoções mais complexas através do jogo simbólico.

“Entretanto, o V. chega por trás de mim e diz “eu sou uma bruxa” eu olho para ele e pergunto-lhe “és uma bruxa das boas ou más?” ele reflete dois segundos e diz “muito má”, levantando os braços e utilizando uma voz grossa e forte. Eu abro muito os olhos e digo-lhe “aiii, que medo”. Ele coloca novamente as mãos no ar e diz “eu vou-te apanhar” e eu começo a correr e ele vem atrás de mim. A brincadeira termina comigo quando a M. lhe diz “não me vais conseguir apanhar bruxa má””.

Esta interação destacou como as brincadeiras podem ser utilizadas para explorar emoções mais complexas de forma segura e lúdica como mencionado por Wider (2007). O V. escolheu ser uma “bruxa muito má” e expressou essa identidade com uma voz grossa e forte, que são manifestações de emoções com poder, controle e talvez até agressividade. A minha resposta exagerada validou a sua escolha e incentivou a expressão dessas emoções de forma controlada e segura. Esta atitude reforça o que Maja et al. (2020) mencionam relativamente ao papel que os educadores têm na promoção do desenvolvimento emocional. A intervenção da colega, introduziu a ideia de desafio e resistência, mostrando que as crianças também podem aprender a lidar com e responder a essas emoções de forma positiva.

O excerto seguinte regista a outro momento observado no ginásio durante a sessão de ginástica.

“Estamos no ginásio o S. e várias crianças estão em cima de um dos aparelhos de ginástica o Bock de saltos (salto sobre o cavalo). A L. aproxima-se deles e olha para o S. que diz “olha agora não há espaço para subires, mas nós estamos quase a chegar à montanha e depois já podes entrar!” A L. responde “está bem, mas depois vais comigo?” o S. prontamente diz-lhe “sim, não precisas de ter medo que tenho uma espada”. A brincadeira continua.” (Nota de campo 10 – anexo)

O S. mostrou consideração pelas emoções da L. ao tranquilizá-la que logo haveria espaço para ela subir no aparelho da ginástica e que ele a protegeria com a sua “espada”. Esta interação não facilitou apenas a inclusão da L. na brincadeira, mas também evidenciou a capacidade das crianças de reconhecer e responder a uma eventual emoção da colega promovendo a empatia e a colaboração. Embora a L. estivesse possivelmente com medo de subir no aparelho, o S. interpretou que ela estava com medo de ‘monstro’ ou de algo imaginário na brincadeira. A resposta que este dá, afirmando que ele a protegeria com a espada, mostra como as crianças utilizam o jogo simbólico para expressar e lidar com as emoções. Esta capacidade de resposta empática e colaborativa é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, pois ensina-as a reconhecer e a atender às necessidades emocionais dos outros, promovendo um ambiente de apoio mútuo. Esta interação reafirmou o que Denham et al. (2002) referem que a construção de relacionamentos positivos e significativos através do jogo simbólico, são essenciais para o desenvolvimento emocional das crianças.

No decorrer do estágio, existiram diferentes momentos de leitura de histórias em que as emoções tiveram destaque. Especificando o trabalho por projeto que efetuei com as crianças tendo como base a histórias "As mãos não são para bater" de Martine Agassi. Este livro desempenhou um papel fundamental ao ajudar as crianças a identificar e a expressar as suas emoções de maneira adequada e não violenta. Ao trabalhar com esta história, foi possível observar como as crianças se envolviam e refletiam sobre os comportamentos e emoções das personagens. Durante a leitura, havia momentos com perguntas abertas e incentivadas reflexões, como, por exemplo, questionando “como achas que a personagem se sentiu?” ou “o que poderíamos fazer para ajudar?”. Estas discussões promoveram a empatia e a compreensão das emoções dos outros. Ao

refletirem sobre as emoções das personagens e discutirem alternativas comportamentais, as crianças desenvolveram uma maior capacidade de reconhecer, nomear e expressar as suas próprias emoções, alinhando-se com as práticas recomendadas por Denham (2007) e corroboradas por Denham et al. (2002), Lightfoot et al. (2009), Maja et al. (2020), e Papalia et al. (2006).

Além das histórias contadas pelos adultos, que abordavam explicitamente as emoções, também tinham à sua disposição uma seleção de livros específicos para que as crianças pudessem manusear, mesmo que ainda não soubessem ler. Entre esses livros, estavam cinco obras focadas em temas emocionais:

- "Pipo, o Urso que Não Queria Ficar Sozinho" de Clementina Almeida – Este livro trata do medo da solidão e como superá-los.
- "Tita, a Zebra que Não Queria Ter Riscas" de Clementina Almeida – Esta história aborda a aceitação de si e a importância da individualidade.
- "Duda, o Leão que Não Tinha Medo" de Clementina Almeida – Este livro fala sobre a coragem e como lidar com os medos.
- "A Rainha das Cores" de Jutta Bauner – Uma narrativa que utiliza as cores para expressar diferentes emoções e sentimentos.
- "Adivinha o Quanto Gosto de Ti" de Sam McBratney – Uma história sobre o amor e o afeto, explorando a expressão de sentimentos positivos.

Apesar de as crianças ainda não serem capazes de ler sozinhas, estes livros são uma ferramenta valiosa. As crianças podiam explorar as ilustrações e os adultos podiam também ler-lhes as histórias, ajudando-as a identificar e entender variadas emoções de forma visual e narrativa. Em suma, a combinação de leituras de histórias, atividades planejadas que promovam o jogo simbólico, disponibilização de livros específicos criam um ambiente rico e diversificado. Promovendo a aprendizagem das crianças não só a identificarem e expressarem as suas emoções, mas também interiorizassem esses conceitos, e isso ficou refletido nas brincadeiras e interações diárias.

Promoção de resolução construtiva de conflitos

Ensinar estratégias de resolução de conflitos é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Denham (2007) refere que aprender a resolver conflitos de forma eficaz é uma competência essencial. Praticar e modelar essas estratégias em contextos seguros permite que as crianças desenvolvam competências de resolução de

problemas que lhes serão úteis ao longo da vida. Todos os profissionais desempenham um papel fundamental neste processo de promoção da resolução construtiva de conflitos.

A auxiliar da sala quando questionada sobre as práticas que utilizava para a resolução de conflitos referiu que *“primeiro tentar perceber os dois lados, depois tento que eles verbalizem, que conversem e se entendam e assim consigam resolver; caso contrário vou intervir”*. Esta prática não resolve apenas o conflito imediato, mas também ensina competências importantes de comunicação e resolução de problemas, essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Lopes da Silva et al. (2016) mencionam que em caso de conflitos, o educador/a deve incentivar as crianças expressarem e a aceitar os diferentes pontos de vista, facilitando a negociação e a solução colaborativa de problemas.

A educadora cooperante referiu que uma intervenção autoritária, onde o adulto imponha uma solução, onde este *“interfere e diz logo, não tem de ser assim, ou tem de ser exato, porque eu acho que sim”*, resulta de uma regulação externa, em vez de promover uma regulação interna na criança. Este tipo de intervenção não contribui para o desenvolvimento da autonomia, da gestão emocional e da capacidade de resolução de conflitos.

Numa observação feita e registada no diário de bordo no dia 13 de dezembro que destaca a interação de duas crianças a brincarem com um jogo de construção com blocos de madeira. Uma delas queria fazer uma base larga para maior estabilidade, enquanto a outra preferia que a torre fosse alta e rápida de construir. A discussão ficou mais intensa, onde ambos elevaram a voz. Intervim calmamente, perguntando primeiro ao T. porque é que achava que a base larga era importante. Ele explicou que queria que a torre ficasse mais forte. Perguntei então ao colega porque preferia empilhar os blocos verticalmente, e ele disse que a torre fosse alta e rápida de construir. Sugeri então refletissem sobre a solução que podia haver para ficarem os dois felizes com a construção. Após pensarem um pouco a criança que queria a torre rápida diz que podiam fazer a base um pouco maior e o colega logo acrescenta e depois construímos muito alto.

Ambos concordaram e trabalharam em conjunto integrando a solução a que chegaram. Foi interessante observar como um pouco de mediação, as crianças encontraram uma solução colaborativa, demonstrando a importância de promover a regulação interna e a capacidade de resolução de conflitos.

A observação feita no dia 20 de outubro e registrado na nota de campo 11 -anexo III ilustra bem a sensibilidade necessária para lidar com as emoções das crianças promovendo a resolução construtiva de conflitos.

“A sala está escura e a educadora acabou de contar uma história. Começo a ouvir um choro olho para o lado e vejo que é a C. que está a chorar. A educadora apercebe-se também nesse preciso momento e questiona “o que se passa” ao que a C. responde “está escuro”. A educadora oferece a lanterna dizendo “tens uma luz só para ti...para te sentires segura” a C. estica os braços, pega na lanterna e abraça-a. O choro começa a abrandar e o seu olhar fica fixo na luz da mesma.”

Durante a atividade a educadora notou a forte reação emocional da C, ao escuro e, ao questionar prontamente para saber o que se passava, demonstrou um interesse genuíno pelo bem-estar emocional da criança. Oferecer a lanterna foi uma solução prática e sensível, que a ajudou a sentir-se segura. Esta ação exemplifica o que Murray (2017) e NSCDC (2023) mencionam sobre a importância de proporcionar estratégias eficazes para lidar com emoções mais intensas das crianças.

Em conclusão, para promover o desenvolvimento emocional das crianças, é essencial adaptar práticas educativas focadas na individualidade das crianças. Utilizando observações detalhadas, podemos identificar as características únicas de cada criança e criar estratégias personalizadas que garantam que todas se sintam integradas, estáveis e seguras. A transposição da teoria para a prática quotidiana envolve a implementação de atividades práticas que promovam a inteligência emocional, como *mindfulness*, jogo simbólico, leitura de histórias e dramatização. Estabelecer uma rotina de escuta ativa e mediação de conflitos é crucial para incentivar a expressão emocional e a resolução de conflitos. Além disso, é fundamental promover um ambiente de confiança e acolhimento, onde as crianças se sintam seguras para se expressarem e desenvolverem as suas competências emocionais. Assim, ao combinar uma compreensão profunda das necessidades individuais com a aplicação de uma prática intencional, os profissionais podem criar um ambiente de aprendizagem que não só ensina competências emocionais, mas também facilita um desenvolvimento emocional saudável e inclusivo para todas as crianças.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório foi essencial para aprofundar meu conhecimento teórico sobre as práticas para o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças em idade pré-escolar, sendo este um direito fundamental reconhecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. A combinação da prática supervisionada e conhecimento teórico foi essencial para uma melhor compreensão do desenvolvimento de competências emocionais em crianças de 3 e 4 anos. A reflexão sobre as situações vivenciadas durante a prática supervisora, associada à compreensão teórica profunda, permitiu-me melhorar as práticas para promover o desenvolvimento dessas competências em crianças.

A investigação e reflexão realizadas proporcionaram um entendimento mais profundo da importância da promoção de competências emocionais. Através da investigação e reflexão realizadas, foi evidenciada a vital importância para a promoção de um ambiente educativo que fomente o reconhecimento, expressão e regulação das emoções, enfatizando a empatia, comunicação aberta e suporte constante dos adultos. É essencial personalizar as práticas educativas para garantir o desenvolvimento emocional equilibrado das crianças, reconhecendo as suas características únicas, torna-se fundamental desenvolver estratégias personalizadas que atendam às necessidades individuais das mesmas. A implementação de atividades focadas na inteligência emocional, como *mindfulness*, jogo simbólico, leitura de histórias e dramatização, foram identificadas como sendo de grande importância para o desenvolvimento dessas competências. Estas atividades proporcionam oportunidades valiosas para as crianças explorarem e expressarem as suas emoções de forma segura e criativa.

Além disso, foi ressaltada a relevância de estabelecer rotinas de escuta ativa e mediação de conflitos como práticas fundamentais para encorajar a expressão emocional e a resolução de conflitos entre as crianças. Estas práticas não promovem apenas a compreensão mútua, mas também capacitam as crianças a lidar de forma construtiva com as suas emoções e conflitos interpessoais. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças expressem suas emoções e trabalhem na resolução de problemas, estamos a promover competências essenciais para o seu sucesso escolar e pessoal. O desenvolvimento emocional equilibrado não contribui apenas para relações sociais saudáveis, mas também para uma melhor compreensão de si mesmas e dos outros, preparando-as para enfrentar os desafios da vida de forma mais resiliente e feliz.

Durante a elaboração deste relatório, um ponto crucial de aprendizagem surgiu com clareza, a essencial necessidade de os educadores desenvolverem competências emocionais sólidas em si mesmos para promover efetivamente essas competências nas crianças. A competência emocional dos educadores desempenha um papel importante na capacidade das crianças para expressarem e explorarem as suas próprias emoções, o que, por sua vez, impulsiona um maior entendimento emocional. Esta consciência substancial destaca a influência significativa que os educadores têm no desenvolvimento emocional das crianças e enfatiza a importância de serem exemplos vivos dessas competências.

Assim, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para promover essas competências. A compreensão aprofundada desses aspetos é crucial para proporcionar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento seguro e estimulante para todas as crianças.

Durante o processo de elaboração deste relatório, enfrentei desafios significativos, principalmente na identificação do que era crucial salientar sobre o tema escolhido. Posteriormente, a dificuldade em articular de maneira clara a teoria com a prática vivenciada também se mostrou uma barreira a ser superada. No entanto, com o auxílio da orientadora, foi possível superar essas dificuldades de forma mais eficaz. A sua orientação foi fundamental para aprimorar a minha compreensão e formação, tornando a integração entre a teoria e a prática mais fluida e enriquecedora

Em conclusão, este relatório ressalta a importância fundamental das práticas educativas na promoção do desenvolvimento de competências emocionais nas crianças. A compreensão da relevância dessas competências é essencial para uma prática educativa mais eficaz e para o bem-estar e sucesso das crianças no futuro. A contínua formação e desenvolvimento profissional são essenciais para cultivar essas competências e proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante para todas as crianças. Como futura educadora, estou comprometida em aprimorar minhas competências emocionais para contribuir significativamente para o sucesso e bem-estar das crianças no seu processo de desenvolvimento e crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Agassi, M., (2018). *As mãos não são para bater*. Porto Editora
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*. 711-726.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Coelho, L., Guedes, M., Rodrigues, E. D., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(1), 87–100. <https://doi.org/10.14417/ap.1357>
- Comité Português para a UNICEF. (1989 revisto em 2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Assembleia Geral das Nações Unidas: UNICEF.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planing, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Damásio, A., (2013). *O sentimento de si*. Temas e Debates.
- Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., Caverly, S. (2002). Eemotions and social development in childhood. In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of child social development* (pp. 1-25). Blackwell Publishers.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers assocializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e psicologia da empatia pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. *Povos e Culturas*, 18, 159-174. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2014.8947>
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Temas & Debates
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The Development of Children*. Worth Publishers.
- Ljubetic M., Maglica T., Vukadin Ž. (2020). Social and emotional learning and play in early years. In N. Popov, C. Wolhuter, L. de Beer, G. Hilton, J. Ogunleye, E. Achinewhu-Nworgu, & E. Niemczyk (Eds.), *Educational Reforms Worldwide* (pp. 122–128). BCES Conference Book.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias Construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- NSCDC - National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains: Working paper No. 2*. www.developingchild.harvard.edu.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed
- Rebelo, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P., & Silva, F. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26(3), 591–598. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300019>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D.W. (2017). *Promoting self-regulation in early childhood: A practice brief*. OPRE Brief #2017-79. Office of Planning, Research, and

Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ulloa, M., Evans, I., & Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Psychological Writings / Escritos de Psicologia*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v9i1.13195>

Winer, S., (2017). The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens. *Topic in language Disorders* 37(3), 259-279. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.000000000000126>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications, Inc.

Anexos

Anexo I – Horário Semanal da sala.

	Segunda		Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00-09h30	Expressão Musical	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades Sala
09h30-10h00						Expressão Dramática
10h00-10h30				Fruta	Fruta	Expressão Físico-Motora
10h30-11h00		Fruta				
11h00-11h30		Recreio	Recreio		Recreio	Recreio
11h30-12h00						
12h00-13h00	Almoço					
13h00-14h00	Lanche					
14h00-14h30	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala	Atividades de Sala
14h30-15h00						
15h00-15h30						
15h30-16h00	Lanche					
16h00-17h30	Recreio da Tarde					

Anexo II - Transcrição Entrevistas

Transcrição 1 - Entrevista Educadora

Tatiana - Obrigada por me concederes esta entrevista. Tem como objetivo explorar o papel da educadora no desenvolvimento das competências emocionais nas crianças. Quero pedir-te autorização para gravar a entrevista, e garantir a confidencialidade e anonimato da mesma.

Educadora cooperante - Quero agradecer por me teres convidado para esta entrevista e claro que sim, autorizo a gravação.

Tatiana - Como é que descreverias a tua abordagem para promover o desenvolvimento emocional das crianças?

Educadora cooperante - Nós damos muito valor, e eu dou muito valor, ao estar e ao ritmo de cada criança. E quando nós aplicamos isso na nossa ação pedagógica, vamos estar atentas ao ritmo e às atitudes de cada uma. É através dessa observação que vamos criando as estratégias necessárias para que cada criança se sinta integrada no grupo, estável e segura, para poder verbalizar aquilo que sente. Assim, nós também podemos ir dando-lhes ferramentas para elas se autorregularem, tanto nos seus sentimentos como nas suas ações, estando num grupo de pares e aprendendo a socializar.

Nós fazemos os 3, 4, e 5 anos e costumamos seguir o grupo, quando as crianças nos chegam com 3 anos, ainda são crianças que estão a descobrir o mundo e a descobrirem-se a elas próprias. Portanto, até aquela idade, eles são mais egocêntricos. Nos 3 anos é a idade espetacular, a idade ótima para eles começarem a socializar com os pares, nesse momento eles vão se confrontar com uma série de situações com que ainda não se confrontaram.

Eles vão ter de conseguir comunicar com os amigos o que querem ou o que não querem, vão ter de conseguir gerir os conflitos, as suas frustrações, para além de todos os outros sentimentos, o que é normal, portanto eles vão explorar as suas capacidades a todos os níveis, principalmente a nível emocional.

Tatiana - Eu acho que já respondeste um bocadinho à segunda questão, mas vou colocá-la na mesma caso queiras acrescentar mais alguma coisa. Acreditas que a promoção de competências emocionais é uma parte essencial na educação de infância? Se sim, especifica porquê, em quê e de que modo?

Educadora cooperante - Qualquer um de nós só aprende bem, se estiver bem consigo e com os outros, no espaço em que está. Portanto, antes de nós pensarmos em passar qualquer tipo de aprendizagens formais, quer sejam coisas mais de motricidade, competências, seja o que for, nós temos de pensar na criança e no bem-estar da criança. Assim, é nossa prioridade dar primeiro à criança espaço para ela se descobrir e poder estar consigo própria e com os outros. Eu acho que tem que ser uma prioridade para qualquer educadora conhecer a criança e deixar-se conhecer.

Só quando nós somos uma referência para a criança, quando existe um elo afetivo, uma ligação emocional, é que nós vamos conseguir fazer com que a criança cresça e se confronte com desafios. Pois, se não tivesse este apoio poderia não estar preparada, não se sentiria segura. A gestão emocional é a base de tudo, o estar, aquilo que eles sentem,

como eles estão, como verbalizam, é importante nós termos um espaço na sala em que as crianças sintam que podem comunicar aquilo que sentem e o que precisam. Até para nós podermos aferir depois quais são os seus interesses, quais são as suas competências, quais são as suas capacidades e arrancar a partir daí.

Tatiana - Procuras intencionalmente incentivar as crianças a expressarem as suas emoções? Se sim, especifica então como e quando? Disseste mesmo agora que tem de haver espaço, em que situações mais especificadamente, o que é que encontras aí?

Educadora cooperante - Eu penso que sempre. Em todo o momento, em qualquer hora, é a altura para fazer com que uma criança verbalize, comunique a mim ou com os outros, aquilo que sente. Nós começamos sempre o dia com a reunião dos bons dias. Em que a criança pode ter, tem sempre, um espaço em que pode dar uma notícia, partilhar uma vivência, uma experiência, dizer como se sente, se vem mais triste de casa, mais cansada, se vem com muita energia, alegre, portanto, isto é, logo o começo do nosso dia.

É ouvi-los e estar com eles e senti-los, às vezes nem é preciso ouvi-los, basta olhar para eles com atenção que nós conseguimos avaliar e aferir, tirar inferências sobre o que se está a passar, tentar fazer um espelho e fazer uma correspondência ao que está a acontecer e depois poder integrar isso no grupo.

Uma criança que está mais triste vamos respeitar, se calhar precisa de um carinho do amigo ou do adulto. Vamos ver o que é que nós fazemos aqui, assim no momento dos bons dias, nós combinamos, fazemos um pouco de reflexão do que é que aconteceu, se ficou alguma coisa pendente, o que é que queremos fazer nesse dia, o que é que gostámos mais, o que é que gostaríamos de fazer. As crianças têm liberdade para expressar as suas ideias. Eu acho que assim começa-se logo bem o dia.

No decorrer do dia, nós temos vários momentos, ou em que nos sentamos com as crianças todas em grupo e falamos sobre como é que correu o dia, ou como é que correu o trabalho, ou vamos nós observar alguma coisa que um amigo fez. Pois, nós também valorizarmos esse amigo e aprendermos com ele, mas nem sempre estes momentos são feitos de uma forma planificada e de uma forma em grande grupo. Eu acho que tem de fazer parte da nossa planificação, se isto for uma prioridade, a planificação é feita de uma forma geral, não é eu planificar que naquele dia vou falar sobre a tristeza, também pode haver esses momentos em que nós estamos a fazer atividades específicas para o

reconhecimento e identificação de emoções e podemos fazer expressões dramáticas, contar histórias, etc.

Há momentos em que uma criança tem um conflito com um amigo, por exemplo, e está muito aflita, tem de haver aqui uma estratégia. Em que se cria uma relação, para que a criança possa vir a recorrer a um amigo ou a um adulto, e saber que vai ser ouvida e que vão tentar encontrar uma solução em conjunto. Ou seja, muitas vezes o que acontece é que o adulto, à partida, sabe o que aconteceu, e vai dizer imediatamente qual é a solução. Se nós não fizermos isso e levarmos a criança a pensar sobre a sua atitude e a pensar sobre a solução, ela vai criar uma aprendizagem interior, em que ela própria vai arranjar soluções, vai integrar esse conhecimento e o vai utilizar em situações diversas, porque percebeu qual é o processo.

Quando o adulto interfere e diz logo, não tem de ser assim, ou tem de ser exato, porque eu acho que sim, é uma regulação externa, não é uma regulação interna. Ele vai fazer porque está o polícia, quando o polícia não está ele vai ter a atitude que o polícia espera, porque não quer frustrar o adulto, porque gosta do adulto, porque quer o reconhecimento do adulto, porque quer corresponder ao que o adulto pretende da criança. Não é isso que nós queremos, nós queremos que a criança faça para se sentir bem, porque tem valores, porque está a pensar nos outros, porque está integrada num grupo, isso tem de ser feito ao longo do dia todo, em vários momentos.

De repente olha e vê uma taça com fruta e só lá está uma fruta, eu já comi, será que o meu amigo já comeu? Como é que isto se transmite para uma criança, é através do modelo, não é? Então tem de ser o nosso modelo, termos essa atitude para com eles, de respeito para com eles, de respeito para com os nossos colegas. Assim, as crianças vão sendo incentivadas por nós, através daquilo que lhes vamos dizendo, através do nosso exemplo, das regras que fomos criando com o grupo, para criar estas tais emoções e vivências, que depois lhes vão dar estas ferramentas.

Tatiana - Desenvolves intencionalmente na tua prática ações para ajudar as crianças a lidarem com os conflitos e frustrações? E que estratégias é que promoves para a resolução destes problemas?

Educadora cooperante - Eu acho que o essencial é nos sermos verdadeiros com as crianças, porque as crianças se reconhecem e valorizam quando nós somos verdadeiros e quando impomos limites. Quando nós dizemos o porquê das coisas, mas dizemos que é

assim e não há ali muito espaço para negociar, a criança sente-se segura. Depois temos o outro lado, estas coisas são faladas com eles e construídas com eles, portanto fazem-lhes sentido.

Sem ser esta parte de nós sermos honestos com eles, quando estamos zangados estamos zangados, mas estamos zangados com a atitude e não com a criança, nunca pôr a criança em causa. Não é, eu não gosto de ti, eu gosto sempre de ti, mas não gostei deste comportamento, vamos alterar este comportamento. Porque é que este comportamento não é aceitável? Acho que isso faz muita diferença? depois é essencial pôr a criança refletir, em vez de lhe dar respostas, colocar-lhes questões. Pensaste no assunto? O que é que pensaste? Porque é que tu achas que não podes fazer isso? Então o que é que achas que o outro sentiu? Coloca-los no lugar dos outros.

Quando as crianças conseguem descentrarem-se de si próprias e depois colocarem-se no lugar dos outros, vão ter uma atitude completamente diferente. Isto é, quando estamos a falar da atitude da criança para com os outros, depois há a outra parte, como é que a criança gere quando os outros são maus para ela, ou quando os outros são bons para ela, ou quando a criança está frustrada com ela própria? Mais uma vez é preciso tempo, é preciso disponibilidade para estar com aquela criança. Nós também não temos sempre a mesma atitude, nem sempre temos dias bons e há dias que temos menos paciência, o que é normal, mas também não pode ser uma inconstância, portanto dentro destas pequenas variações tem que haver um equilíbrio verdadeiro.

No fundo, quando nós permitimos e a criança sente que tem esse espaço onde pode verbalizar e ser ouvida, dá-lhe a segurança para qualquer situação que aconteça no futuro ela sabe que pode resolver sozinha porque já tem as ferramentas que nós vamos dando ao longo do tempo, ou sabe que tem sempre ajuda, ou dom adulto ou das outras crianças que lhe vão ajudar também. Eu acho que quando a criança sente isso é meio caminho andado para as questões, mais as de conflito, ficarem resolvidas e não tomarem uma dimensão enorme.

Eles tendo estas ferramentas todas estão hábeis a resolver as situações entre eles, porque estão habituados a verbalizar e sentem que são verdadeiramente suportados, eu acho que isso é fantástico, nós damos valor aquilo que eles sentem. Por vezes parece uma coisa sem importância nenhuma, ah, já passou, há, não faz mal, há, vai brincar, não, para eles foi importante. Aconteceu qualquer coisa que eles ficaram afetados

emocionalmente. Criou-se ali um desconforto, então porque não acolher esse desconforto? Claro que nós temos que relativizar às vezes, há crianças que depois levam isto a um extremo e nós temos que relativizar, mas é a criança que tem que perceber se foi assim tão importante, ou não, e nós temos que ajudá-la a perceber isso. Porque está a chorar à meia hora por causa de um brinquedo, vamos lá pensar, é mesmo tão importante assim para tu estares nesse estado? Vamos pensar então, o que é que podemos fazer, porque quando o adulto diz, olha não faz mal, isso não tem importância, o que é que a criança vai pensar, então eu falei e não deram valor nenhum, porque é que eu vou falar outra vez?

Tatiana - Quais é que são os conflitos mais frequentes e em que situações ocorrem?

Educadora cooperante - Nos três anos, que é a idade onde estamos, tem mais a ver com os brinquedos, a partilha dos brinquedos ainda é uma coisa difícil de fazer. É partilhar quando? E depois eu dou o meu e fico sem nenhum, então? E o tempo de espera, eles ainda não têm aquele tempo de espera. Perceber que às vezes, determinada criança quer ser a mãe, mas não, ele é que quer ser a mãe, lá está, é este tipo de gestão de brincadeiras, de faz de conta.

Depois há aqui uma outra dificuldade que eu acho que nós temos, não são só as crianças, nós adultos por vezes gostamos de ter uma regra clara para as coisas e neste tipo de situações a regra não se aplica sempre. Por exemplo, uma criança não deixa brincar, mas é bom brincarmos com os amigos, devem brincar todos juntos. Então quando é que se respeita que o amigo não quer brincar? Porque o amigo devia emprestar, ele já brincou muito, podia emprestar, mas o brinquedo é dele e se ele não quiser emprestar. Há estas pequenas coisas que até para nós é difícil. Podemos dizer, o amigo quer brincar, deves deixar o amigo brincar, o que é bom para a socialização, é integrar crianças, quanto mais crianças houver na brincadeira, mais rica a brincadeira fica, mas nem sempre é assim, não é?

Às vezes estão 4 meninos a brincar e não querem parar para estar a integrar outra criança, para estar a recomeçar tudo de início, vai estragar aquele momento, vai parar a dinâmica. Nós, como adultos temos essa precipitação de chegar e achar que sabemos o que é melhor e de impor logo uma regra, e nem sempre é assim, temos de conseguir ouvir um lado, depois o outro, e tentar negociar, é ensinar as crianças a negociar, para que todos fiquem bem. Se calhar, naquele tempo de recreio não querem, mas no próximo já podem

brincar todos juntos e encontrar outros amigos para brincar, tentar arranjar partes negociáveis.

Partilhar um brinquedo é mais difícil, até quando é que eu partilho? O tempo, quantos minutos é que eu tenho de emprestar? Será que fico sempre com ele? Esta regra não é sempre igual, e como não é sempre igual, a coisa mais difícil neste mundo é estar com outras pessoas. A maior parte dos conflitos é nesse sentido.

Tatiana - O desenvolvimento da empatia, é uma das partes importantes e sensíveis do meu trabalho gostava de te fazer duas perguntas em relação a esse tema. Desenvolves intencionalmente na tua prática, ações para promover o desenvolvimento da empatia da criança?

Educadora cooperante - Sim, eu acho que conseguimos trabalhar muito bem a empatia quando valorizamos a diferença, quando nós em vez de valorizarmos só as coisas que são melhores, valorizamos as conquistas de cada um, nas várias áreas. Quando promovemos que essa criança ensine essa coisa que tem de especial aos outros, as crianças vão sentir que podem contar umas com as outras, se não consegues cortar muito bem, vão pedir ajuda a um amigo que corta bem para ele ensinar. A criança que faz bem vai-se sentir orgulhosa, feliz e capaz por estar a ensinar uma criança que ainda não consegue e não vai julgá-la, não vai dizer, o teu desenho é feio. Porque vamos valorizar todos, vamos ver os desenhos de todos os amigos, olha tão bem que este fez não sei o quê, olha tão bem que este usou as cores, olha tão bem que este.... Então vamos valorizar coisas diferentes, não só o desenho, que é figurativo e que é mais bonito, estamos a valorizar vários aspetos dentro do mesmo trabalho.

Nós aqui na escola temos uma coisa muito boa que também ajuda, os nossos desafios normalmente são abertos. Ou seja, não temos aquelas fotocópias que os meninos têm todos de pintar o sol de amarelo e o telhado da casinha de vermelho, porque aí as crianças têm todas de responder ao mesmo desafio. E aí, há a comparação de quem fez melhor ou de quem fez pior, de quem fez direitinho como foi pedido, ou quem não fez. Como aqui as coisas são mais livres, nós temos um desafio, vamos lá ver como é que vocês nos vão dar a resposta. Por exemplo, vamos todos fazer um cão, e cada menino faz um cão à sua maneira. Depois é engraçado ver o que cada um faz, ele está a fazer o cão que está de gatas, aquele está a fazer um cão em pé, são desafios abertos e aí tu estás a

criar variedade na tua sala, estás a permitir que eles tragam as suas vivências e as suas experiências e as partilhem com o grupo.

Eu acho que isto é que promove mais a empatia, é respeitar a diferença do outro, colocarmo-nos no lugar do outro e pensarmos que gostaríamos que fizessem o mesmo connosco. Um dos momentos mais engraçados, por exemplo, na carrinha, estão todos a tirar os cintos, o amigo não consegue tirar o dele, ele vai ajudar a tirar para o amigo não ficar sentado à espera que o adulto o vá ajudar. Vai a descer a escada, o amigo está com dificuldade, dá a mão. Vamos arrumar, vamos todos arrumar, porque se arrumarmos todos juntos é mais rápido, podemos brincar mais tempo no recreio.

Estes momentos, fazem parte da nossa intenção pedagógica para o ano inteiro, para criar competências no final do ano, mas não é uma planificação de uma atividade. Porque eu hoje vou desenvolver empatia, não, porque eu acho que estas coisas se desenvolvem sempre, quando o amigo está sentado, já acabaste de almoçar, vou buscar pão para mim, queres o teu? Assim, trago para os dois, isto deve ser valorizado pelo adulto, olha que tão querido o amigo, disseste obrigado? Estas pequenas valorizações do adulto, depois afinam os comportamentos, e são muito valorizadas pelas crianças, sentem-se muito crescidas.

Tatiana - Tinha esta pergunta, quais são, para ti, as atividades, ações ou estratégias mais eficazes para cultivar a empatia? Afinal, já foste respondendo. Assim, passando para a próxima pergunta. Podes partilhar uma experiência especialmente gratificante, relacionada com o desenvolvimento emocional de uma criança?"

Educadora cooperante - Há muitas, mas só pedes uma, vamos lá a ver, eu acho que para mim é sempre gratificante quando uma criança que tem muitos medos, que tem dificuldade em separar-se dos pais de manhã, que não se sente bem a ficar na escola, não se sente segura. Acho que quando nós conseguimos trabalhar com a criança e de repente vemos a criança que ficou em casa a chorar, porque quer ir para a escola, porque adora a escola, esta passagem, aí é que eu digo, fiz o meu trabalho bem feito. Quando uma criança, como já aconteceu contigo, tem medo de ir à casa de banho, tem medo de almoçar sozinha, que quer um adulto para se sentar ao seu lado para almoçar, para adormecer e de repente chega ao pé de mim, vem-me dar um beijo, e te diz vou arrumar as minhas coisas, e vai arrumar as coisas, vai cantar, vai brincar com os amigos, e agora vou fazer massa, eu acho que isto para mim é o melhor exemplo.

Quer isto dizer que ela está feliz, que está a crescer saudável, que está emocionalmente estável. Isto para mim é a resposta. Ao invés de te estar a dar um exemplo específico, para mim ter um grupo que vai 15 dias de férias, e no primeiro dia quando voltam, largam todos os pais, não tenho nenhum a chorar, vêm e querem contar as notícias, e querem estar com os amigos, e querem fazer coisas giras na escola, para mim é a maior conquista.

Tatiana – Temos vindo a conversar sobre as estratégias que aplicas para o desenvolvimento das competências emocionais, mas quais são para ti, os maiores desafios que encontras nesse processo?

Educadora cooperante - Eu penso que há aqui dois aspetos, para mim é muito difícil quando uma criança tem uma necessidade educativa específicas, e uma das características é ser agressiva, aí é difícil. Porque a agressividade numa criança pequena nós conseguimos gerir bem, porque conseguimos chegar a ela através do entendimento, da comunicação, da socialização. Nestas crianças com necessidades educativas específicas, em que não é possível uma boa comunicação é mais difícil chegar a ela. Temos de arranjar muitas estratégias e é um desafio.

É um desafio porque quando consegues compreender uma criança, tu consegues ir aferindo o comportamento dela e o que a criança quer corresponder, uma criança quer sempre crescer. Portanto é fácil entrar para dar a volta, pode demorar mais ou menos tempo pois também tem a ver com o segundo ponto que eu queria falar.

A educação que tem em casa e as vivências que tem fora daqui. O estar aqui conosco não chega, porque as vivências que têm fora daqui trazem-lhes outros estares que muitas vezes influenciam os estar deles aqui. Muitas vezes é difícil chegar às famílias e transmitir isso aos pais e os pais terem vontade de mudar. Há pais que não gostam do determinado comportamento, mas acham que não têm que mudar nada.

Tatiana - Agora que estás a falar das famílias, que estratégias é que aplicas quando existe essa dificuldade para ajudar as famílias?

Educadora cooperante - Aqui o que nos facilita é podermos convocar os pais á escola. Poder ter os pais na escola, mas é preciso os pais quererem, eles podem vir almoçar à nossa sala, podem vir fazer uma atividade, eles veem o estar da sala, a dinâmica da sala. Aí, eles fazem uma autoavaliação, até se espantam. É dizer, espera aí, o normal é isto,

então a criança em casa estar aos murros ao rabo do pai não é muito normal, se calhar as birras que o meu filho faz em casa, que eu até deixo porque acho que ele é pequenino e que não faz mal, se calhar não é normal. Afinal, consegue comer sentado, comem tudo e até come a salada e em casa faz birra cada vez que vê salada no prato.

Às vezes nem sequer é a nossa comunicação verbal com os pais. Nós fazemos as reuniões em que falamos só com o pai e com a mãe da criança e comunicamos as nossas preocupações quando elas existem, mas muitas vezes nem é essa a questão, é ouvir os pais. Os pais hoje em dia têm poucas pessoas com quem conversar, poucas pessoas com filhos da mesma idade, que eles se possam fragilizar e dizer aquilo que sentem e as dificuldades que têm.

Então as nossas reuniões é mais a ouvir os pais e a tentar criar estratégias com eles, do que estar a dizer em que nível de desenvolvimento é que a criança está. No entanto, eu acho que o que faz mais impacto, mais do que a reunião é os pais verem uma aula aberta de ginástica, verem os filhos a brincar no recreio, verem-nos a almoçar e aí eu acho que eles parecem que entram noutra realidade.

É isto que me facilita, depois eu poder dar um conselho a um pai, poder dizer, olha, está a ver o seu filho aqui já está capaz disto, agora temos de trabalhar veste bocadinho, vamos fazer assim, vamos fazer assado. Há pais que aceitam o que é espetacular. Temos sempre que ter muito cuidado porque normalmente as famílias sentem-se culpadas. Quando há algum problema, nem é problema, mas é preciso é trabalhar algum aspeto na criança os pais sentem, ok, fui eu que não fiz alguma coisa bem, e não é essa a imagem que nós queremos passar aos pais.

A realidade é esta, o que é que vamos fazer com isto? Eu não quero estar a apontar dedos, não quero dizer, olha, o seu filho faz isto porque vocês fazem isto ou fazem aquilo. Eu não sei o que se passa lá em casa. A única coisa que eu posso fazer é, eu estou a observar isto nesta criança e no meio do grupo isso destaca-se e tem que ser trabalhado. Então vamos trabalhar em conjunto, eu apoio-vos e vocês apoiam-me. Somos uma equipa e não estamos uns contra os outros. Quando os pais se sentem apoiados e começam a ter confiança em nós então conseguimos levar a criança muito mais longe. Quando isso não acontece é muito mais dificultado o nosso trabalho.

Tatiana - Estamos a conversar sobre este tema que é muito importante termos entrado nesta questão das famílias, e de estratégias. Há algumas estratégias que possas dizer em

relação à equipa educativa. Há apoio nesse sentido, ajudam-se mutuamente para que isso aconteça, se houver por exemplo, quando tens uma criança com necessidades educativas especiais muito específicas, ajudam-se nesse sentido?

Educadora cooperante - Temos por hábito todas as semanas ter uma reunião. Terça feira temos a reunião pedagógica em que nós falamos principalmente das crianças que temos em sala e dos projetos que estamos a desenvolver, é aí que existe a maior troca. Além disso, nós entramos nas salas umas das outras, as salas não são fechadas, temos portas abertas e toda a gente vê o que se está a fazer. Fazemos trabalhos com os meninos, vamos à outra sala mostrar o que fizemos, temos esta abertura dentro da equipa pedagógica trocando experiências e vivências do que se passa na sala, ver o que funcionou ou não e vamos ouvindo as nossas colegas, depois temos o apoio do Psicólogo, estamos com ele de quinze em quinze dias e quando é necessário reunimos com as famílias, para dar outro apoio ou para indicar o seguimento que seja necessário. Temos uma equipa multidisciplinar que normalmente só dá mais apoio na passagem dos 5 anos para a primária, mas qualquer coisa que precisemos, vamos chamá-los.

Contamos sempre com o Diretor pedagógico da escola, que quando há problemas mais graves e é precisa a intervenção de outra pessoa, convocamos os pais, às vezes para esclarecer alguma norma que eles possam não estar a entender. Normalmente, não costumamos ter grandes problemas, como a escola é muito aberta e os pais se têm alguma questão, falam com a educadora e resolve-se logo ali, a educadora se percebe que há ali alguma fragilidade, tem de direcionar de outra maneira, muitas vezes não é só desmontar, temos de ouvir e agir sobre.

Tatiana - As competências emocionais, já falaste sobre isso, e como já referiste que por vezes os adultos por vezes estão bem, mas outras estão mal, de alguma forma, a escola, a direção preocupa-se com o estado emocional dos profissionais?

Educadora cooperante - Eu acho que isso tem mais a ver com as nossas parcerias de sala, claro que a direção faz tudo para que na escola todos se sintam bem. É uma preocupação da escola, mas por exemplo se eu não me sentir bem, não vou ter com a direção, vou ter com as minhas colegas. É este o caminho, só se eu não conseguir resolver, é que vou procurar ajuda. Por exemplo, se não dormi bem, se estou aborrecida, falo com as colegas e elas resguardam-me, outro dia é a vez delas, e assim vamo-nos compensando umas às outras, isso é o bom de trabalhar em parceria, duas salas com o mesmo ano, duas

educadoras e duas auxiliares, assim quando há algum problema, alguma ausência, algum apoio que é preciso, as outras estão lá para ela.

Tatiana - Para concluir, tens algo que gostarias de acrescentar que não foi abordado nas questões anteriores, que eu possa não ter perguntado?

Educadora cooperante - Acho que é preciso falar do teu estágio, que é uma coisa que poucas educadoras valorizam e nós aprendemos muito sobre as competências emocionais. Porque eu acho que qualquer tema tem de ser revisitado, temos de visitar os temas e temos de refletir sobre eles ao longo da nossa carreira para não deixar ficar nada para trás.

Muitas vezes são as histórias, a socialização e este tema da gestão emocional é um tema que não era tratada há muito tempo. Normalmente as educadoras vão fazer “workshops” de como resolver conflitos, e isto não é só resolução de conflitos, é como valorizar uma criança que está feliz, quando as coisas correm bem já não há gestão emocional.

Tu tens uma sensibilidade muito gira sobre este assunto, e eu gostei muito de ter a trabalhar com os meninos da minha sala, gostei muito da forma como abordaste uma série de situações. Foi muito engraçado, e tu és uma pessoa muito tranquila e calma e trouxeste muita tranquilidade à sala, que é uma coisa que se deve colocar quando se recebe uma pessoa nova na sala, essa pessoa também está a fazer uma gestão emocional. Nós também estamos a fazer uma gestão emocional ao integrar essa pessoa na sala, eu acho que isso devia ser pensado na faculdade. Enviam uma pessoa para um sítio, não conhece as educadoras, não conhece as crianças, o contexto a pessoa vai para o desconhecido e cria ali uma instabilidade emocional. A forma como a pessoa é recebida, como conversa, como é integrada na sala, se nós valorizamos isso nas crianças, também temos de valorizar nas estagiárias que recebemos.

Para mim, todas as pessoas deviam saber fazer isto e deviam receber estagiárias, todas as educadoras deviam fazer um estágio por ano, porque se agilizam, porque se confrontam com aquilo que sabem, mas também com o que não sabem, porque se confrontam com as atitudes que têm, porque têm de justificar pedagogicamente as suas atitudes e isso faz-nos crescer.

Por isso agradeço o teu estágio, acho que foste espetacular, muito calma, muito tranquila, a gerir muito bem os conflitos com os miúdos, a gerir muito bem as emoções

deles, os medos, as conquistas, mas também a valorizar as coisinhas que eles vão conseguindo fazer. Por isso é que eu gosto tanto de ser educadora, eu encanto-me quando eles descobrem as coisas, é um momento tão bom, é ótimo e traz-me imensa felicidade. Fazer isso com eles é quase reviver-nos a nós próprios. Eu acho que sentes o mesmo, por isso é que eu gostei tanto do teu estágio.

Tatiana - Obrigado pela tua colaboração e já tens alguma sugestão para futuras pesquisas sobre o tema?

Educadora cooperante - Não, tu deves ter mais do que eu. (risos)

Transcrição 2 - Entrevista Auxiliar

Tatiana - Primeiro que tudo, gostava de a informar que esta entrevista tem a ver com o trabalho que estou a realizar sobre o desenvolvimento das competências emocionais nas crianças. Peço autorização para gravar esta entrevista e garantir que vai ser mantida a confidencialidade e o anonimato da mesma.

Auxiliar - Sim, autorizo.

Tatiana - Procura intencionalmente incentivar as crianças a expressarem as suas emoções, se sim, como e quando?

Auxiliar - Tentando que elas sejam o mais elas possível e tentar orientá-las da maneira que eu acho que devo orientar.

Tatiana - Consegue especificar momentos em que isso tenha acontecido, que faz com que elas expressem as suas emoções?

Auxiliar - Por exemplo, quando se despedem dos pais e também durante as refeições, para mim é importante.

Tatiana - Desenvolve intencionalmente, na sua prática ações para ajudar as crianças a lidarem com os conflitos e frustrações. Que estratégias promove para a resolução dessas situações?

Auxiliar - Sim, isso acontece muito no recreio, faço muito recreio, e nele há por vezes pequenos conflitos e por vezes grandes.

Tatiana – Como é que resolve?

Auxiliar - Como tento resolver? Primeiro tentar perceber os dois lados, depois tentar que eles verbalizem, que conversem e se entendam e assim consigam resolver, caso contrário vou intervir.

Tatiana - De que forma é que intervém normalmente?

Auxiliar - Ouvindo as duas partes, tentando ser o mais justa e correta possível.

Tatiana - Quais são para si as situações mais típicas de dificuldade de gestão emocional? Pode dar-me alguns exemplos?

Auxiliar - Os momentos mais difíceis são com os pais de manhã.

Tatiana - Porquê?

Auxiliar - Porque eles querem estar com os pais, então no princípio do ano, como ainda não nos conhecem, acontece com muita frequência e é difícil. Temos que procurar entender o lado deles, dos pais e o nosso. Não podemos estar a impor nada, tem que ser ao ritmo deles, tentar perceber cada um, conhecê-los e depois aí gerir. É para mim o momento mais difícil, o da manhã.

Tatiana - Quais são os conflitos mais frequentes e em que situações é que ocorrem?

Auxiliar - Os mais frequentes acontecem na sala, quando querem o mesmo brinquedo, ou quando querem fazer a mesma coisa. Aí temos de falar com eles e fazer com que percebam que há momentos para fazer, mas também para esperar e respeitar.

Tatiana - Obrigado pela entrevista, mas ao longo do estágio que aqui fiz tomei muitas notas e apercebi-me da sua sensibilidade para com as crianças. Nesta entrevista isso não transpareceu, não ficou claro e eu acho que isso é muito importante, tem muito tato para resolver certas situações com as crianças, com palavras, mas também com colo. Gostava que me falasse desses momentos, como são importantes para si, porque eu acho que o faz de uma forma tão natural que nem se apercebe.

Auxiliar - Eu acho que em primeiro lugar temos de perceber e respeitar as crianças. Eu respeito muito as crianças, aprendo muito com elas e ao respeitá-las eu desço até elas, eu quero quase pensar como elas, perceber o que vai nas suas cabeças. Como tenho muitos anos de prática acabo por perceber, não sei como, sai-me de uma forma muito natural.

Anexo III - Notas de Campo

Nota de campo 1

Data – 24 de novembro
Local - Sala
Hora – 15h30
Duração da Observação – Ao lanche na Sala
Intervenientes – crianças e estagiária
Notas Descritivas Estamos na sala, as crianças estão a colocar as mochilas nas cadeiras e a tirar o lanche para se sentarem a comer. Eu estou a ajudar quem precisa, entretanto, o V. vem ter comigo e diz “não encontro o pão” vou à mochila dele procurar. Não encontrei o pão e digo “V. a mamã não mandou pão, tens os cereais e o leite”. Ele olha para mim com uma cara séria, e diz – “mas a mãe disse que ponha”. Procurei outra vez na mochila e digo-lhe “V. não está cá nada” Ele olha para mim, começa a fazer beicinho e em seguida começa a chorar com intensidade. No meio do choro dizia “eu quero pão”. Eu abro os braços e digo “a Tati não tem”. Ele encosta a cabeça no meu ombro e continua a chorar. Dou-lhe um abraço e vejo a A., que estava sentada ao lado dele, a olhar para o seu lanche, pegou em dois pedaços de pão e colocou na lancheira do V. e continua a lanchar. Eu digo “olha o que a tua amiga te deu”. O V. roda o corpo muito devagarinho para a lancheira quando vê o pão, olha para mim, sorri, o choro desaparece e senta-se na cadeira. Olha para a amiga e dá um sorriso. A A. olha para ele, sorri e continuam a lanchar.
Notas Inferenciais <u>Análise e Interpretação</u> O V. é uma criança que raramente chora, ao perceber que o pão não estava na mochila, demonstrou frustração e começou a chorar intensamente. Eu apoiei emocionalmente o V. num abraço mostrando compreensão pelo que sentia. A A. mostrou empatia ao oferecer o seu próprio pão para o amigo, ajudando-o a superar a frustração. A estratégia que a A. adotou foi extremamente eficaz para que o V. conseguisse superar o que sentia. O V. por sua vez expressou a sua gratidão por meio de um sorriso. No final dei os parabéns à A. pela sua atitude. <u>Recomendações e Próximos Passos</u> Continuar a incentivar e reconhecer atitudes empáticas entre as crianças, destacando a importância de interajuda. Posso de forma informal pedir à família para comunicarem com o V. de forma clara para que ele não passe outra vez por esta frustração.

Nota de campo 2

Data – 2 de novembro
Local - Sala
Hora – 10h
Duração da Observação – 5 minutos
Intervenientes – 3 crianças, educadora, auxiliar e estagiária
Notas Descritivas

No momento do cancionero o D., o S. e M. estavam na brincadeira uns com os outros. A determinado momento a brincadeira ficou mais intensa onde se empurravam mutuamente com força. Chamei os três a atenção “parem com a brincadeira ainda se magoam e para além disso o professor de música está a falar”. O professor estava a falar com a educadora neste momento. Esta situação repete-se mais de três vezes na última vez disse “vou vos separar se não acabam com a brincadeira”. A determinado momento o S. empurra o M. e este cai para trás e dá com a cabeça no chão. Olha para mim põe a mão na cabeça e sorri. A educadora e a auxiliar chamam a atenção, mas a brincadeira continua. Neste momento o professor está a cantar uma música, mas quando de repente se houve um choro com um volume muito alto, quando olhámos todos era o M. agarrado à cabeça tinha acontecido novamente. As educadoras e auxiliares só responderam “pois estás a ver eu bem te avisei” ninguém naquele momento foi ao encontro do M. O S. sentou-se e agarrou os joelhos e encostou-os ao peito apertando com força e colocou a cabeça entre os mesmos. Levanta a cabeça olha para mim abanando a cabeça de um lado para outro e disse “foi sem querer eu não quero me portar mal”. Eu aceno com a cabeça de um lado par o outro e digo-lhe “está tudo bem o disparate já está feito agora acalma-te e ouve o professor”. O M. olha para as educadoras paras as auxiliares quando olhou para mim encolhi primeiro os ombros e fiz um sorriso de lado, em seguida abri os braços e disse-lhe “vem cá”. Espreitei a cabeça para ver se não tinha sido nada mais grave. Disse-lhe que não tinha nada e que tinha sido mais um susto, dei-lhe um grande abraço e o meu colo. O M. acalmou o choro e a respiração e depois de estar calmo voltou a sentar-se junto dos amigos.

Notas Inferenciais

Análise e Interpretação

A brincadeira intensa entre as crianças teve consequências de lesão por parte de uma delas, apesar dos alertas iniciais. O acidente resultante em o M. bater com a cabeça, evidenciou a necessidade de uma intervenção mais efetiva por parte das educadoras. A expressão de arrependimento por parte do S. indica um entendimento do impacto das suas ações.

Recomendações e Próximos Passos

A supervisão dos adultos em sala deve ser mais atenta, de forma a garantir a segurança das crianças e intervindo prontamente para evitar lesões.

Tentar ter uma comunicação mais clara e assertiva no momento interventivo em vez de tanto aviso devia ter separado logo os três. Reforçar as regras de postura que o grupo deve ter quando estamos em sala.

Nota de campo 3

Data – 2 de novembro
Local – Recreio
Hora – 11h20
Duração da Observação – 5 minutos
Intervenientes – 2 crianças e estagiária
Notas Descritivas O R. chegou ao pé de mim e disse “quero ir fazer xixi seguras o meu carrinho” respondi “que sim” e ele disse “ficas aqui?” – “sim” respondi. O R. sobe as escadas e vai à casa

de banho, entretanto o F. aproxime-se de mim e diz “eu quero” esticando o braço pra agarrar o carrinho que eu tinha na mão. Eu disse “não” e perguntei o que é que ele queria, ao que respondeu que queria brincar com o carro. Eu disse que não podia emprestar o carro porque não era meu e ele perguntou de quem era, eu disse que era do R. e ele disse “onde está” “foi à casa de banho” respondi-lhe eu, mas ele já vem para baixo, podes lhe perguntar se ele te empresta para brincar. O F. baixa a cabeça e encolhe os ombros, eu pergunto se precisa de ajuda para conversar com o amigo. Ele levanta a cabeça e olha para mim e sorri. O R. chega nesse momento eu estico o braço e entrego-lhe o carro. Olho para o F. e inclino a cabeça na direção do R.; ele pergunta “emprestas-me o carro?” o R. acenou com a cabeça para cima e para baixo estica a mão com o carro na direção do F. Este recebe o carro diz obrigado ao R., olha para mim e sorri eu sorrio de volta.

Nota de campo 4

Data – 9 de novembro
Local - Recreio
Hora – 11h15
Duração da Observação – 5 minutos
Intervenientes – Estagiária e crianças
<p>Notas Descritivas</p> <p>O T. vinha na minha direção num passo muito acelerado e a chorar. Disse várias palavras muito rápidas que ficou impercetível. Baixei-me coloquei a minha mão no peito dele e disse-lhe que não estava a perceber e que precisava que ele respirasse fundo para conseguir dizer o que precisava. O T. respirou fundo o choro foi ficando mais lento e fraco. “Agora tenta dizer novamente” disse-lhe eu - “o S. está a tirar-me as peças. E eu perguntei-lhe e “tu não gostaste que ele te fizesse isso?” e ele “não”. Perguntei-lhe “e já disseste isso ao Santiago”, abana a cabeça de um lado para o outro vira as costas afastasse de mim e vai ter com o Santiago. Ao longe vejo o Tomás a dizer alguma coisa ao S. e este entrega a peça que tinha na mão. O T. olha na minha direção e sorri e eu estico o braço com o punho fechado com o dedo polegar virado para cima ele corre e continua a sua brincadeira. O S. também olha para mim eu repito o gesto e este repete também sorrindo.</p>
<p>Notas Inferenciais</p> <p><u>Análise e Interpretação</u></p> <p>O T. inicialmente estava emocionalmente perturbado e com dificuldades em expressar o que estava a sentir. Ao intervir para que acalmasse a respiração demonstrou sensibilidade e interesse no que ele me queria dizer ajudando-o consequentemente a acalmar e a comunicar de forma mais clara e eficaz. Quando o T. comunicou o seu desagrado o S. demonstrou compressão e empatia pelos sentimentos do colega.</p>
<p><u>Recomendações e Próximos Passos</u></p> <p>Promover a comunicação aberta e assertiva, incentivando as crianças a expressarem os seus sentimentos e necessidades. Continuar a desenvolver competências sociais, ajudando-as a resolver conflitos de maneira construtiva e com respeito pelos outros. Continuar a reforçar e a elogiar comportamentos positivos, como a coragem do T. em expressar os seus sentimentos e a cooperação do S. ao responder de forma adequada.</p>

Promover um ambiente que garante um sentimento de segurança para as crianças onde podem expressar os seus sentimentos e preocupações, criando um ambiente acolhedor e de confiança.

Nota de campo 5

Data – 9 de novembro
Local - Sala
Hora – 8h50
Duração da Observação - 3 minutos
Intervenientes – Estagiária, criança e mãe.
Notas Descritivas 1º fase (Contextualização) A educadora chegou esta semana à escola e tem como prática chegar mais cedo à sala para falar com as famílias, para as conhecer melhor. Hoje, estive a conversar com os pais do Z. durante bastante tempo o que não costumava ser habitual. O Z. é a criança com NEE. Durante este tempo o Z. esteve a brincar na sala e de vez em quando ia ter com a educadora, a mãe e comigo, pois eu estava a fazer um trabalho com a educadora ao mesmo tempo que esta ia conversando com a mãe. A determinado momento os pais tiveram que se ir embora. 2ª fase (Observação) Entram muitos pais ao mesmo tempo na sala ficou muito barulho e o Z. deixou de ver a mãe. Ele olhou em volta da sala olhou para todos os adultos. Entretanto eu reparo que a mãe está de costas a dirigir-se para a porta. A educadora começa a conversar com outra mãe. Eu vou ter com o Z., baixo-me agarro a sua mão e digo-lhe para vir comigo buscar um livro. O Z. faz o movimento de forma a ir na direção oposta aos livros e na direção da porta. Eu olho nos seus olhos sorrio e digo-lhe “vamos ver uma história linda Z.”. No mesmo momento olho para cima e mais ao longe vejo a mãe a olhar para nós. O Z. começa a andar na direção da prateleira dos livros. Olho novamente para a mãe que está mesmo na porta de saída e só a espreitar com a cabeça, sorri para mim eu sorrio de volta. O Z. pega no livro senta-se no chão e começa a folhear.
Notas Inferenciais <u>Análise e Interpretação</u> O Z. parece ter sentido algum desconforto devido ao barulho e à ausência repentina da mãe. Demonstrou sempre muita vontade de ir buscar uma história para ler, aquele seu primeiro impulso de querer ir para a porta era quase de certeza para encontrar o conforto na mãe. Eu percebi que a mãe não se queria estar a despedir do Z. porque seria mais complicado, mas também queria perceber se este ficava bem. Ter redirecionado a atenção do Z. para os livros demonstrou ser uma intervenção eficaz, pois retirou-lhe o foco de saber onde a mãe estava.
<u>Recomendações e Próximos Passos</u> Continuar a utilizar abordagens positivas, como propor atividades atrativas, para redirecionar a atenção das crianças em situações desafiadoras. Conversar com a auxiliar da sala para que nestes momentos em que as famílias chegam ao mesmo tempo ajudar a olhar pelo Z., pois caso eu não tivesse lá o Z. poderia ter

saído da sala e ter ido para o recreio atrás da mãe e não sabemos se iria também pelo portão da escola.

Nota de campo 6

Data – 10 de novembro
Local - Sala
Hora – 9h15
Duração da Observação – Durante o acolhimento em roda
Intervenientes – crianças, educadora e Auxiliar
Notas Descritivas 1º fase (Contextualização) Os três acontecimentos abaixo descritos aconteceram no momento da roda no acolhimento do grupo. Estávamos todos sentados em roda no chão da sala. A educadora só está com o grupo há uma semana. 2ª fase (Observação) O pai da Sara entra na sala com a Sara ao colo e diz bom dia de forma a não incomodar a chamada que está a ser feita pela educadora. O pai pergunta à Sara se esta quer comer os cereais ao que responde que sim. O pai senta-se numa cadeira e coloca a filha no seu colo. A Sara come os seus cereais, mas observa atentamente o que se passa na roda. Passado um minuto o pai diz à Sara que tem de se ir embora e diz “ficas agora aqui ao pé da Dalila (educadora) a Sara encolhe-se e diz que ao pai “quero a Sandra (auxiliar)”. O Frederico chega com a mãe à sala e a Dalila diz-lhe “bom dia menino lindo” abre os braços e diz “vem aqui para o colo da Dalila”. O Frederico diz que não e diz que quer ir para o pé da Sandra. A educadora acena com a cabeça para cima e para baixo e diz “claro, vai para a Sandrinha”. A Leah chegou com o pai à sala e observou que estávamos em roda e deu um beijinho à filha e disse “até logo”. A Leah com o seu boneco encostado à boca olha para a roda, olha para todas os crescidos quando viu a Sandra sentou-se ao lado dela e encostou a cabeça ao seu braço.
Notas Inferenciais <u>Análise e Interpretação</u> As crianças demonstraram preferência para serem acolhidas pela Sandra ao invés da educadora por que a veem como a pessoa de referência existe um vínculo afetivo muito claro. <u>Recomendações e Próximos Passos</u> Como educadora e com a necessidade de me aproximar das crianças devo continuar a observar as interações e preferências das crianças em relação aos adultos. Reconhecendo e respeitando as suas escolhas individuais. Tentar criar oportunidades para desenvolver vínculos mais próximos com todas as crianças, através de atividades que à partida já sei que gostam. Colaborar de perto com a auxiliar de forma a garantir uma abordagem coesa para apoiar as preferências e necessidades individuais de cada criança.

Nota de campo 7

Data – 16 de novembro
Local – Sala
Hora – 14h
Duração da Observação – 5 minutos
Intervenientes – criança e Auxiliar
Notas Descritivas 1º fase (Contextualização) A F. tinha receio de ir à casa de banho sozinha depois de acordar da sesta, ao longo dos dias e quando sou eu que acordo vejo a F. a acordar converso com ela e digo hoje a Tati vai contigo, mas só até à porta da casa de banho e continuava a falar com ela na vez seguinte fiquei na porta da sala e continuava a falar com ela depois fiquei mais dentro da sala, mas a olhar para ela todo o caminho até à casa de banho a reforçar positivamente “tu consegues”. 2ª fase (Observação) A F. acorda e senta-se na cama com a chucha na boca e o boneco na mão. Eu olho para ela pisco-lhe o olho e digo-lhe “vai fazer xixi” ela pousa a chucha e o boneco na cama olha para mim e diz “está bem” e vira costas e vai até à casa de banho. Eu esperei uns segundos para espreitar. Quando espreito já não vejo a F. sorrio e vou ajudar outra criança. Estava de cócoras a atar um sapato quando sinto uma mão a bater-me nas costas. Olho para trás e vejo a F., dou-lhe um grande sorriso e ela diz “eu fui sozinha...eu consegui ir sozinha” imediatamente eu digo-lhe “eu sei eu vi...eu sabia que tu eras capaz parabéns” e dou-lhe um grande abraço apertado e cheio de mimos e alegria. A F. sorri muito e depois virou costas e foi calçar-se e arrumar a sua caminha.
Notas Inferenciais <u>Análise e Interpretação</u> A F. hoje demonstrou um passo significativo em direção à sua autonomia ao decidir ir para a casa de banho sozinha. Demonstra que as estratégias utilizadas por mim até ao momento resultaram. No momento em que me veio dizer que tinha conseguido demonstrou vontade de partilhar a sua conquista pessoal assim como reconhecimento da mesma. Ao ter uma reação positiva e calorosa com ela elevou-lhe a autoestima, confiança e o senso de competência. <u>Recomendações e Próximos Passos</u> Continuar a observar a F. e manter esta estratégia de reforçar positivamente as conquista encorajar nos momentos mais desafiantes.

Nota de campo 8

Data – 3 de janeiro
Local - Sala
Hora – 8h45
Duração da Observação – 3m
Intervenientes – crianças/estagiária
Notas Descritivas

Observava a casinha de madeira na sala que tinha umas mobílias e umas figuras novas. O C. aproximou-se na mão trazia um camião de bombeiros. Olhou para a casinha e reparou nas figuras novas. Olhou para mim e disse “uma família” colocou o seu carro no chão, puxou as escadas que tinha no cimo do camião até chegar a uma das divisões da casa de madeira e disse “eu vou salvar vocês”. Eu disse-lhe “que sorte que passava Sr. ° bombeiro, esta família estava mesmo a precisar de ajuda”. Olha para mim e sorri. Entretanto, aproxima-se a C. que diz “eu sou a mãe”. Ao que o C. responde “está bem, mas agora estou a salvar o filho”. O T. que estava ali ao lado logo refere “eu sou, eu sou”. Foram várias as crianças que exploraram a casinha brincando às “mães e aos pais”. Foram se aproximando mais crianças e a brincadeira continuou.

Notas Inferenciais

Análise e Interpretação

O C. ao ver as novas figuras que estavam na casinha de madeira, despertou logo para o jogo simbólico, assim como as restantes crianças envolvidas. Assumiram imediatamente diferentes papéis dentro da brincadeira, esses papéis refletem uma interpretação das relações familiares e sociais. (Sem certeza, mas pode também ter existido uma associação à identidade de género em que a C. menina, é a mãe e o T. menino se disponibiliza logo para o papel de filho).

A brincadeira atrai mais crianças conforme progride, indicando uma socialização saudável, em que as crianças aprendem a interagir e a se comunicar enquanto constroem uma história em grupo.

Recomendações e Próximos Passos

Proporcionar oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades em grupo. Oferecer materiais e recursos que incentivam o jogo simbólico, como brinquedos de faz conta, que permitam às crianças representarem diferentes papéis e situações da sua realidade. Encorajar a inclusão de todos os participantes na brincadeira, respeitando as diferenças individuais para promover a aceitação mútua.

Nota de campo 9

Data – 12 de janeiro

Local - Recreio

Hora – 10h30

Duração da Observação – 5m

Intervenientes – várias crianças

Notas Descritivas

Estamos no recreio a brincar com diferentes materiais, bolas, arcos e cordas. Entretanto, a auxiliar chega com um cesto cheio de roupa e acessórios. Despeja os mesmos no chão e diz “quem quiser brincar com as ‘mascaradas’ está aqui”. Imediatamente várias crianças largaram os materiais com que brincavam e dirigem-se até ao local. De uma forma geral as meninas vestiam vestidos e fatos de bailarina, os meninos colocavam as máscaras de lobo, tigre ou de heróis. “Entretanto, o V. chega por trás de mim e diz “eu sou uma bruxa” eu olho para ele e pergunto-lhe “és uma bruxa das boas ou más?” ele reflete dois segundos e diz “muito má”, levantando os braços e utilizando uma voz grossa e forte. Eu abro muito os olhos e digo-lhe “aiii, que medo”. Ele coloca novamente as mãos no ar e diz “eu vou-te apanhar” e eu começo a correr e ele vem atrás de mim. A brincadeira termina comigo quando a M. lhe diz “não me vais conseguir apanhar bruxa má”.

Notas InferenciaisAnálise e Interpretação

A rápida adesão das crianças à introdução das roupas e acessórios pela auxiliar, destaca o quanto esta brincadeira os entusiasma. Destaca também a importância da interação social e da participação coletiva em brincadeiras, estão a compartilhar experiências e vivências, colaboram e criam juntas, promovendo laços sociais, cooperação e comunicação.

Recomendações e Próximos Passos

Continuar a oferecer oportunidades diversificadas para as crianças participarem de atividades de jogo simbólico. É importante reconhecer e valorizar o papel dos adultos como facilitadores das brincadeiras das crianças, incentivando a sua interação e envolvimento ativo no processo de jogo.

Nota de campo 10**Data** – 17 de janeiro**Local** - Sala**Hora** – 10h30**Duração da Observação** – 5m**Intervenientes** – crianças**Notas Descritivas**

“Estamos no ginásio o S. e várias crianças estão em cima de um dos aparelhos de ginástica o Bock de saltos (salto sobre o cavalo). A L. aproxima-se deles e olha para o S. que diz “olha agora não há espaço para subires, mas nós estamos quase a chegar à montanha e depois já podes entrar!” A L. responde “está bem, mas depois vais comigo?” o S. prontamente diz-lhe “sim, não precisas de ter medo que tenho uma espada”. A brincadeira continua.”

Notas InferenciaisAnálise e Interpretação

Para além do jogo simbólico que aqui existiu, a resposta que o S. deu à L., em que afirma que vão juntos e que ele tem uma espada para a proteger, sugere que se importa e considera os sentimentos e preocupações da colega durante as brincadeiras em grupo. Estas interações entre as crianças promove o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, colaboração e empatia

Recomendações e Próximos Passos

Incentivar as crianças a trabalharem juntas e a apoiarem-se umas às outras durante as brincadeiras. Reconhecer e valorizar as diferentes formas de brincar e os interesses individuais das crianças, criando um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam confortáveis para explorar, experimentar e expressar-se livremente.

Nota de campo 11**Data** – 20 de outubro**Local** - Sala

Hora – 10h
Duração da Observação – 1 minuto
Intervenientes – Criança e Educadora
<p>Notas Descritivas</p> <p>A sala está escura e a educadora acabou de contar uma história. Começo a ouvir um choro olho para o lado e vejo que é a C. que está a chorar. A educadora apercebe-se também nesse preciso momento e questiona “o que se passa” ao que a C. responde “está escuro”. A educadora oferece a lanterna dizendo “tens uma luz só para ti...para te sentires segura” a C. estica os braços, pega na lanterna e abraça-a. O choro começa a abrandar e o seu olhar fica fixo na luz da mesma.</p>
<p>Notas Inferenciais</p> <p><u>Análise e Interpretação</u></p> <p>A educadora demonstrou muita sensibilidade ao notar a forte reação emocional à escuridão onde a C. expressou o seu medo através do choro. Ao questionar prontamente a criança demonstrou interesse pelo seu bem-estar emocional. Oferecer a lanterna contribui para que sentisse mais segura, tendo demonstrado através do seu comportamento, que foi uma solução eficaz.</p> <p><u>Recomendações e Próximos Passos</u></p> <p>Oferecer apoio e conforto sempre que enfrentar situações desconfortáveis. Explorar estratégias para ajudar a lidar com o medo do escuro, como história que abordam o tema ou atividades que envolvam escuro/iluminação.</p>

Anexo IV – Guião de Entrevista

Apresentação

Saudação e agradecimento pela participação.

Breve explicação do objetivo da entrevista, que é explorar o papel da educadora no desenvolvimento das competências emocionais nas crianças.

Pedir autorização para gravar a entrevista referindo que está garantida a confidencialidade e anonimato da mesma.

Blocos de Informação	Perguntas	Objetivo	Perguntas de recurso
<p>Como expressam reconhecem e regulam as emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreveria sua abordagem para promover o desenvolvimento emocional das crianças? - Acredita que a promoção de competências emocionais é uma parte essencial na educação de infância? Se sim, especifique porquê, em que e de que modo. - Promove intencionalmente na sua prática ações para promover a identificação e reconhecimento de emoções com as crianças? Especifique quais estratégias, como e quando. Quais as emoções que procura abordar com as crianças desta faixa etária? - Procura intencionalmente incentivar as crianças a expressarem as suas emoções? Especifique como, quando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como a educadora vê e trabalha o desenvolvimento emocional das crianças, fornecendo uma visão geral da sua prática e filosofia. - Perceber se considera as competências emocionais como parte essencial na educação, solicitando uma explicação detalhada sobre a sua importância e de como as integra na sua prática educativa. - Compreender se o entrevistado adota ações específicas para ajudar as crianças na identificação e reconhecimento de emoções, pedindo exemplo concretos. - Se promove ativamente nas crianças a expressarem as suas emoções e de que forma o concretiza. 	

Blocos de Informação	Perguntas	Objetivo	Perguntas de recurso
<p>Estratégias/Papel profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve intencionalmente na sua prática ações para ajudar as crianças a lidarem com conflitos e frustrações? Que estratégias promove para a resolução desses problemas? - Quais são as situações mais típicas de dificuldade de gestão emocional? Pode dar-me alguns exemplos? - Quais são os conflitos mais frequentes e em que situações ocorrem? <p><u>Desenvolvimento da empatia.</u> (Pequena introdução ao tema).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve intencionalmente na sua prática ações para promover o desenvolvimento da empatia nas crianças? - Quais são, para si, as atividades, ações ou estratégias mais eficazes para cultivar a empatia? - Pode partilhar uma experiência especialmente gratificante relacionada com o desenvolvimento emocional de uma criança? 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como a educadora aborda e lida com os conflitos e frustrações e quais os métodos que utiliza para apoiar as crianças com dificuldades emocionais. - Compreender quais os desafios específicos que as crianças enfrentam no contexto escolar e como é que a educadora lida com essas situações. - Entender como é que a educadora promove práticas para desenvolver a empatia nas crianças. - Proporcionar um exemplo concreto de como as práticas da educadora tiveram um impacto positivo e bem-sucedido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual poderá ser a origem desse conflito ou frustração e como poderá ser facilitada essa gestão? - Quais são para si os maiores desafios que encontra ao tentar desenvolver competências emocionais nas crianças? - Que resultados ou mudanças observou que a deixaram especialmente satisfeita?
<p>Conclusão</p> <p>Há algo que gostaria de acrescentar ou partilhar que não foi abordado nas questões anteriores? Tem alguma sugestão para futuras pesquisas sobre este tema?</p>			
<p>Agradecimento Final</p> <p>Agradecimentos pela colaboração e contribuição valiosa para o meu trabalho de investigação.</p>			