



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Relação do Adulto com a Criança em Contexto Pré-Escolar

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2023, Joana da Silva Costa



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Joana da Silva Costa

A Relação do Adulto com a Criança em Contexto Pré-Escolar

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do
grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Maria Manuela Ribeiro Carrito

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

maio de 2023

Agradecimentos

À minha família por todo o suporte e apoio durante todos estes anos. Por fazerem com que esta caminhada fosse possível e por acreditarem em mim.

À minha amiga e colega de estágio Inês pela amizade, companheirismo e partilhas não só durante os estágios, mas ao longo destes cinco anos. Pelas longas conversas ao telefone, pelas boleias e por todos os momentos de apoio, de confiança e de suporte que ajudaram a não desistir. Nunca deixes de ser como és, com toda a certeza, para que que vás, alegria não há-de faltar!

À minha Zezinha, que apareceu na minha vida neste último ano, mas é uma das melhores pessoas que tenho comigo. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos e pelas noitadas de trabalho. Sem dúvida uma amizade para levar para a vida.

À Joana e à Catarina pelas conversas, pelas discussões que fizeram fortalecer a nossa amizade, pelos estudos e trabalhos conjuntos, por todos os momentos que passámos e por todos os obstáculos que superámos juntas. Obrigada por todos os momentos que partilhámos, ficarão sempre na memória!

À educadora Tita, por todos os momentos de partilhas e de aprendizagem, que me farão, com certeza, ser uma melhor pessoa e profissional.

À Professora Doutora Vera do Vale, minha orientadora, pela disponibilidade, conhecimento, acompanhamento e apoio no decorrer deste percurso.

A todos os professores e restantes colegas da Escola Superior de Educação de Coimbra por também me terem acompanhado neste percurso.

A todos, muito obrigada!

A relação do adulto com a criança em contexto pré-escolar

Resumo: O presente relatório final resulta de um projeto de investigação-ação, realizado durante o estágio curricular, no ano letivo de 2020/2021, pertencente ao ciclo de estudo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. O estudo ocorreu numa sala de jardim de infância com 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Este estudo tem como objetivo compreender como a relação do adulto com a criança influencia o ambiente emocional. O propósito deste estudo, baseou-se na promoção de relações positivas entre a comunidade educativa e as crianças para favorecer o bem-estar emocional das mesmas. Após observação e registo do clima emocional da sala, em que se registava a ausência de uma relação eficaz entre o adulto e a criança, foram exploradas algumas estratégias a fim de melhorar essa relação e contribuindo para um melhor clima emocional.

No final do processo, verificou-se uma melhoria nas relações de todos os envolvidos. Neste sentido, com as estratégias utilizadas, percebeu-se o surgimento de efeitos positivos, que contribuíram para se estabelecer relações positivas entre o adulto e as crianças e melhorar o ambiente emocional da criança.

Palavras-chave: Relação adulto-criança; ambiente emocional; bem-estar emocional; relações positivas

The relationship between the adult and the child in a pre-school context

Abstract: This final report is the result of an action-research project, carried out in the master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Teaching Basic, during the curricular internship, in the academic year 2020/2021. The study took place in a kindergarten room with 25 children aged between three and five years.

This study aims to understand how the relationship between the adult and the child influences the emotional environment. The purpose of this study was based on the promotion of positive relationships between the educational community and the children in order to favor their emotional well-being. After observing and recording the emotional climate in the room, in which the absence of an effective relationship between the adult and the child was recorded, some strategies were explored to improve this relationship, contributing to a better emotional climate.

At the end of the process, there was an improvement in the relationships of all those involved. In this sense, with the strategies used, the emergence of positive effects was perceived, which contributed to establish positive relationships between the adult and the children and to improve the emotional environment of the child.

Keywords: Adult-child relationship; emotional environment; emotional well-being; positive relationships

Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. O desenvolvimento socioemocional	13
1.1. Competência social.....	14
1.2. Bem-estar emocional	16
1.3. Relação entre o adulto e criança	17
1.4. O modelo educativo da Disciplina Positiva	20
1.4.1. O educador positivo - atitudes	22
CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA	23
1. Identificação da problemática e objetivos	25
2. Metodologia de Investigação	26
3. Intervenientes no estudo	27
4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	27
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	29
1. Apresentação dos dados recolhidos	31
1.1. Intervenção.....	32
1.1.1. Atividades desenvolvidas.....	32
1.1.2. Apresentação dos resultados obtidos	39
2. Discussão dos resultados	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXOS	61
APÊNDICES	71

Lista de abreviaturas

DP – Disciplina Positiva

Jl – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SSTEW - *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being*

Lista de figuras

FIGURA 1 - PORTA DA SALA COM OS CUMPRIMENTOS MATINAIS	34
FIGURA 2 - RESULTADOS DOS CUMPRIMENTOS MATINAIS.....	34
FIGURA 3 - DESENHO DO AUTORRETRATO E VALORIZAÇÃO NO QUE SÃO BONS	35
FIGURA 4 - REGISTO DAS "PALAVRAS MÁGICAS"	37
FIGURA 5 - RESPOSTAS SOBRE COMO SE SENTEM QUANDO SÃO ELOGIADAS	38
FIGURA 6 - JOGO DA MIMICA DAS EMOÇÕES.....	38

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 - RELAÇÃO COM AS EDUCADORAS	39
GRÁFICO 2 - RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	40
GRÁFICO 3 - RELAÇÃO COM AS ASSISTENTES OPERACIONAIS.....	41
GRÁFICO 4 - CONSIDERAÇÃO DOS INTERESSES DAS CRIANÇAS	42
GRÁFICO 5 - TOMADA DE DECISÕES EM CONJUNTO COM AS CRIANÇAS	42
GRÁFICO 6 - ENCORAJAR AS CRIANÇAS A EXPRESSAR O QUE SENTEM.....	43
GRÁFICO 7 - UM AMBIENTE CALMO É PROPÍCIO PARA O BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS	43
GRÁFICO 8 - LIBERDADE PARA AS CRIANÇAS TOMAREM AS SUAS DECISÕES	44
GRÁFICO 9 - AS CRIANÇAS DEVEM SER CONSULTADAS, MAS A DECISÃO FINAL É DOS ADULTOS.....	45
GRÁFICO 10 - MONITORIZAR E MODIFICAR ÁREAS	45

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surgiu no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, presentes no ciclo de estudo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O tema abordado neste relatório acerca das relações entre o adulto e a criança surgiu pelo reconhecimento da importância que estas relações podem ter no desenvolvimento socioemocional da criança e como afetam o ambiente emocional. Durante o período de estágio, que decorreu em contexto de pré-escolar, foi possível observar algumas lacunas na comunicação entre os próprios adultos, que afeta a posterior relação com as crianças e o próprio ambiente educativo.

A fim de estruturar este relatório, optou-se por dividir o presente trabalho em quatro partes distintas. Na primeira, designada por “Capítulo I – Enquadramento Teórico”, encontra-se a contextualização teórica com a informação que sustentou o desenvolvimento deste estudo, tendo por base autores de referência. Ao longo deste capítulo, explanam-se tópicos como o desenvolvimento socioemocional; a competência social; o bem-estar emocional; a relação entre o adulto e a criança; o modelo educativo da Disciplina Positiva e, por fim, as atitudes de um educador positivo.

Na segunda parte, denominada por “Capítulo II – Componente investigativa”, expõe-se o percurso realizado no estudo, desde a identificação da problemática e objetivos, a metodologia de investigação utilizada, a caracterização dos intervenientes do estudo até os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Na terceira parte, designada por “Capítulo III – Análise e interpretação dos dados”, apresentam-se os dados recolhidos bem como a sua análise. Faz ainda parte deste capítulo a intervenção desenvolvida, em contexto de prática pedagógica, e a discussão dos resultados.

Por fim, apresenta-se a quarta parte, que corresponde às considerações finais. Este destina-se à reflexão final de todo o percurso realizado, considerando os momentos de aprendizagem mais pertinentes e algumas dificuldades sentidas ao longo da investigação. Em seguida, são apresentadas as referências bibliográficas dos autores consultados, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“(...) a pesquisa documental assume-se como passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos.” (Carmo e Ferreira, 2008, p.73)

Neste capítulo serão apresentados pontos, previamente pesquisados, que sustentam teoricamente a pertinência do tema desenvolvido neste estudo. Essa pesquisa permite ter uma melhor e maior compreensão em relação às expectativas e objetivos a desenvolver nesta investigação.

1. O desenvolvimento socioemocional

Relacionando as duas palavras social e emocional, o desenvolvimento socioemocional abrange várias competências fundamentais ao indivíduo, que possibilita que este construa relacionamentos saudáveis tanto consigo mesmo como com os outros, expresse as suas emoções e conhecimentos em contexto social (Vale, 2012).

Sendo a escola o primeiro contexto, após a família, com o qual as crianças criam relações, é importante que, para além do desenvolvimento cognitivo, também se fomente o desenvolvimento social e emocional (Costa e Faria, 2013), pois como salienta Vale (2012) “as competências socioemocionais são tão importantes para o sucesso escolar como as competências cognitivas” (p.134). Como se pode verificar, o desenvolvimento socioemocional acontece ao longo da vida, mas é nos primeiros anos de vida que se constroem as competências socioemocionais, através das relações e experiências vividas pelo indivíduo (Vale, 2012). Por isso, tendo a escola um papel crucial na vida das crianças, esta deve criar condições que facilitem o adequado desenvolvimento social e emocional.

Quando a criança entra no pré-escolar, a primordial tarefa que lhe é imposta passa precisamente pela competência emocional para conseguir gerir as suas emoções. Por sua vez, esta competência está relacionada com as interações sociais, que são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com os outros (Saarni, 1990, referido em Vale, 2009). Contudo, para potencializar a competência social é preciso entender como é que a competência emocional possibilita a criança de se relacionar com os outros, recorrendo a recursos pessoais e ambientais. Uma criança quanto melhor entender as emoções, mais facilmente consegue estabelecer relações positivas com os seus pares. Como Vale (2009) refere “Esta percepção emocional ajuda a criança a reagir

adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-a a ter mais sucesso junto dos pares.” (pp.130-131). Assim, a educação pré-escolar (EPE) aparece como uma estratégia crucial de prevenção para auxiliar as crianças a desenvolverem as suas competências sociais e emocionais com segurança.

A conjugação de vários contextos que fomentem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo são importantes para que o ser humano se possa desenvolver de forma integral, por isso, não há como separar as duas dimensões, social e emocional.

1.1. Competência social

Apesar da discordância em torno das definições deste conceito, Katz e McClellan (2006), defendem que a competência social, “envolve a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas.” (p.13), ou seja, esta competência centra-se no indivíduo e na sua capacidade de alcançar resultados a nível social. Caballo e Moreira (1987; 2004, referidos em Silva, 2022) vão mais além e referem que esta competência se caracteriza pelo conjunto de comportamentos que um indivíduo apresenta num ambiente interpessoal. Estes podem ser demonstrados através de opiniões, sentimentos, respeito pelos outros, desejos, a capacidade de resolver problemas momentâneos.

Nesta competência, é possível distinguir comportamentos sociais de capacidades sociais. Os primeiros são a base da competência social, sendo estes observados através de atitudes comportamentais discretos. Já as capacidades sociais podem ser observadas através de comportamentos sociais como resposta a ações diárias. A junção destas duas vertentes favorece a criação de relações positivas e a aceitação no meio social (Walker et al., 1995, referido em Silva, 2022).

Para os adultos pode parecer uma tarefa relativamente simples, mas para as crianças é um tanto complexo, visto que para além da aprendizagem elas têm de compreender quando, como, onde e quais as competências devem utilizar consoante a situação e o contexto onde estão. Por isso, existem crianças que no pré-escolar, às vezes, encontram algumas dificuldades a nível social. Katz e McClellan (2006) identificam algumas causas implícitas que podem originar essas mesmas dificuldades. Como já se verificou anteriormente, a competência social relaciona-se com a componente emocional, tendo esta alguma importância para o seu desenvolvimento. Neste sentido,

há crianças que não conseguem comunicar com os seus pares eficazmente por ainda não serem capazes de expressarem, de forma clara, os seus sentimentos ou desejos. Esta dificuldade social também se pode verificar devido à pouca ou falta de experiência que a criança tem em interagir com os seus pares, seja da sua parte ou da parte dos outros. Algumas, apesar de já terem algumas capacidades sociais ainda podem não ter confiança suficiente para conseguir criar uma relação positiva com os outros. Por vezes, ainda não lhes foi ensinado como devem expressar as suas opiniões. Outras dificuldades relacionam-se com a falta de controlo, ainda não atingida, que a criança tem na negociação para resolver conflitos. Há ainda criança que são dependentes do adulto, o que dificulta a sua interação com os seus colegas nas brincadeiras, pois estão constantemente à espera do auxílio do adulto. Outras são regularmente rejeitadas para participar em brincadeiras, embora se esforcem para interagir com os colegas. Contudo, existem sinais que mostram que a socialização está a ser bem-sucedida como o de conseguir criar e manter as relações sociais, ser participativo e colaborativo nos diversos contextos em que está inserido, não prejudicar os outros e ter atitudes que evitem situações que levem a consequências negativas (Vale, 2012). Assim, uma criança é considerada socialmente competente quando consegue estabelecer interações com os outros, ou seja, tanto com os seus pares como com os adultos.

A competência social é vista, para alguns autores, como algo adquirido, aprendido e tem de ser reforçado através de processos interativos, sendo esta influenciada por vários fatores subjacentes às diversas interações das crianças com os outros. É, principalmente, através da imitação e da observação que as crianças adquirem competências sociais, sendo necessário que estas tenham iniciativas e respostas apropriadas. O educador sendo visto como um modelo positivo deve manter uma coerência entre o que diz e as suas atitudes, ou seja, deve existir uma correspondência e coordenação de comportamentos específicos, por isso, os comportamentos verbais e não verbais são considerados, também como fatores importantes na interação social. Outro fator considerado essencial para a interação está relacionado com a idade, género e estatuto social do indivíduo (Katz e McClellan, 2006; Vale, 2012).

A cultura é outro fator que influencia o comportamento social, isto porque os valores sociais variam de cultura para cultura, ou seja, a intensidade, a importância a forma como os sentimentos são expressos são diferentes (Katz e McClellan, 2006). Assim,

importa ressaltar a importância de as crianças desenvolverem a competência cultural, pois com ela estarão a ser adquiridas algumas capacidades como o respeito com o outro, a empatia ao permitir que a criança se sinta à vontade para interagir com pessoas de etnias e meios sociais diferentes. Também faz com que a criança reflita, reconheça e questione determinadas situações injustas e que o faça atuar de forma considerada socialmente justa. De forma que as crianças estejam recetivas a novas informações, nomeadamente a diversidade cultural e de pessoas, é importante que estas sejam encorajadas a refletirem sobre os seus sentimentos e ações (Vale, 2012). No que diz respeito aos educadores, não se deve esperar que estes conheçam todas as normas e valores de cada grupo cultural das crianças da sua sala, porém é relevante que este tenha alguma noção de que existem variações, dado que o poderá ajudar “a interpretar corretamente o comportamento, sentintos e necessidades das crianças” (Katz e McClellan, 2006, p. 20).

Os primeiros anos da criança são cruciais para o seu desenvolvimento. Deste modo, os melhores anos para que a criança crie laços positivos nas suas relações sociais são os que são passados no jardim de infância. O educador sendo uma referência para as crianças, pode proporcionar ao grupo modelos de capacidades de interação, definir padrões para interagirem uns com os outros na sala e ajudar as crianças que ainda se encontram a desenvolver a sua compreensão e capacidades sociais (Katz e McClellan, 2006).

1.2. Bem-estar emocional

Ao longo dos últimos séculos o conceito de bem-estar vem a ser estudado por diversas áreas científicas, que com a evolução da sociedade e da ciência tem adquirido diferentes nomes. O mais reforçado foi o bem-estar subjetivo, que surgiu nas décadas de 1980, que engloba dimensões de afeto e satisfação com a vida. Mais tarde chegou-se a outra definição relativamente a que corresponde o bem-estar subjetivo. Assim, segundo Galinha e Ribeiro (2005, referidos por Vale, 2012) este tipo de bem-estar integra duas dimensões, a cognitiva e a emocional, que se relacionam entre si e que incluem “as respostas emocionais, domínios de satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida” (p.97). Apenas por volta dos anos 2000 é que surge o conceito de bem-estar social e emocional, onde Stewart-Brown o define como sendo um estado holístico e subjetivo exibido quando um conjunto de sentimentos juntos estão em equilíbrio. Esses

sentimentos podem ser a energia, esperança, confiança, alegria e calma, ou seja, do ponto de vista do autor, se alguns destes sentimentos, por exemplos, em alguma situação forem combinados e estiverem em equilíbrio, o indivíduo estará bem social e emocionalmente.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) o conceito de bem-estar é caracterizado como sendo um estado de conforto emocional da criança, que advém das suas necessidades básicas, de se sentir competente, de se sentir bem consigo mesma e com os outros. Ainda se refere que quando o indivíduo se sente bem, age espontaneamente, exprimem tranquilidade, confiança e vivem bem com as suas emoções e sentimentos, então existe bem-estar.

Num estudo realizado pela UNICEF em 21 países onde se compara a qualidade de vida das crianças, foram tidos em conta seis dimensões do bem-estar: material, saúde e segurança, bem-estar educativo, relação com a família e os pares, comportamentos de risco e bem-estar subjetivo. Com os resultados obtidos na quarta dimensão, isto é, a relação com a família e os pares pode concluir-se que as relações estabelecidas com a família e com outras crianças são importantes para o seu desenvolvimento a longo prazo. Contudo à medida que as crianças vão amadurecendo, as relações criadas fora do seio familiar, vão tornando-se cada vez mais importantes. Ainda, com este estudo inferiu-se que um fator que pode influenciar o bem-estar da criança é pobreza, principalmente quando esta é prolongada. Segundo o relatório feito do estudo, a pobreza pode afetar “a saúde, o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar, as aspirações, as auto-percepções, os relacionamentos, os comportamentos de risco e as perspectivas de emprego das crianças.” (UNICEF, 2007, p. 39).

“A verdadeira medida do estado de uma nação está na forma como cuida das suas crianças – da sua saúde e protecção, da sua segurança material, da sua educação e socialização, e do modo como se sentem amadas, valorizadas e integradas nas famílias e sociedades onde nasceram.” (UNICEF, 2007, p.1)

1.3. Relação entre o adulto e criança

Independentemente da metodologia utilizada pelo educador, a relação que este estabelece com a criança é importante para o desenvolvimento da mesma, dado que o adulto é visto como um alicerce na educação da criança. Assim, se a relação for positiva, o desenvolvimento emocional também será positivo e fará com que a criança se sinta

confortável, protegida e segura. Ademais, as relações que a criança estabelece com os outros são baseadas nas relações construídas entre si e o educador, tal como acontece na sua relação de vinculação primária (Vale, 2012). Neste sentido, as crianças sendo pequenos e eternos exploradores, precisam de sentir que podem confiar não só na família, mas também noutros agentes educativos. Esse sentimento aparece através das interações da criança com o outro (Martins, 2021).

Posto isto, para Postic (1990) a relação educativa é definida como sendo um conjunto de relações sociais que o educador estabelece com as crianças que educa, de forma a atingir objetivos educativos. Essas relações devem abranger características cognitivas e afetivas.

Um dos tópicos apresentados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) corresponde às relações entre os diferentes intervenientes, em que se destaca a importância do ambiente educativo, visto que nele podem ser proporcionadas às crianças várias formas de relações recíprocas e do papel do educador que é quem promove essas relações. Tendo em conta que o indivíduo influencia como é influenciado pelo meio em que está inserido, pode dizer-se que existe uma interdependência nas relações educador-criança, o que mostra “que não existe docência sem discência” (Martins, 2021, p.45).

No que diz respeito às relações entre as crianças e os adultos é dito que a relação que o educador cria com as crianças e a forma como este as incentiva a participarem ajuda a que as crianças estabeleçam uma entre elas e que cooperem umas com as outras. A ação do educador é importante, no sentido em que este pode possibilitar que as crianças contactem com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos. Ou seja, ao facilitar que as relações das crianças se expandam, possibilita que estas estejam mais envolvidas nas atividades com outras crianças, que aprendam a negociar, a partilhar, a ter cuidados com os mais novos e sintam o apoio dos mais velhos. Todas estas situações são uma mais-valia para a criança, pois possibilita que estas desenvolvam a sua aprendizagem e as suas competências sociais (Silva et al., 2016).

O educador deve criar uma relação positiva com as crianças e esta deve assumir várias formas e, tendo em consideração a situação, devem ser pensadas e adaptadas. É essencial escutar e observar as crianças para que se possa conhecê-las melhor e, assim, adaptar a ação educativa, de modo, a ir ao encontro dos seus interesses. O educador deve, ainda, ter em conta as propostas das crianças para, em conjunto, negociar o que se pode

ou não fazer. É fundamental que, neste processo relacional, o educador apoie as atividades escolhidas pelas crianças; valorize empaticamente os seus trabalhos, as suas descobertas e as soluções encontradas para a resolução de problemas e das dificuldades; estimule as crianças que apresentam mais dificuldade em exprimir as suas opiniões e faça propostas que façam com que as crianças tenham vontade de melhorar (Silva et al., 2016). Deste modo, a maneira como é estabelecida a relação do educador com as crianças e apoia as suas interações e relações com os outros, facilita o desenvolvimento da autoestima da criança e promove o sentimento de pertença, importante para a tomada de consciência de si própria em relação aos outros (Silva et al., 2016).

As respostas comportamentais e as reações emocionais do educador influenciam o desenvolvimento emocional da criança, assim a qualidade das relações que este cria com as crianças torna-se importante não só para esse desenvolvimento, mas também para o seu comportamento durante a interação com os seus pares e o educador. Nesse sentido, os profissionais de educação devem ter alguma noção acerca das relações do adulto com as crianças e a sua influência nos mais pequenos. Isso ajudará o adulto a compreender que a qualidade dessa relação influencia a exibição de emoções, as competências de negociação e a regulação emocional. Assim, o educador ao ter algum conhecimento neste tema, conseguirá identificar as crianças que têm relações seguras e equilibradas a nível do afeto e que são capazes de exprimir as suas emoções. Tal como vem sendo ressaltado, quando as relações estabelecidas são positivas são uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. Se essas relações forem marcadas pelo recíproco envolvimento, altos níveis de proximidade e baixos de conflito, pela sensibilidade e responsividade do educador, mais facilmente a criança desenvolve comportamentos sociais adequados (Vale, 2012).

O educador deve ser capaz de estar envolvido no contexto, de forma a conseguir entender e apoiar as crianças, mas ao mesmo tempo de ser capaz de se distanciar de algumas situações, de modo a analisá-las imparcialmente sem afetar as relações, o seu papel e funções como educador. Assim, o adulto deve investir numa relação consciente e ativo para criar um bom ambiente educativo, onde as crianças são ouvidas e compreendidas (Sanches, 2001). É necessário ter a consciência que é a partir desta relação construtiva e transformadora entre o educador e a criança, que o adulto incentiva a

criança a evoluir e a tornarem-se cidadãos competentes e cientes das suas capacidades (Silva e Navarro, 2012, referido em Martins, 2021).

Em suma, durante todo este processo a criança, a partir da relação com o educador onde há troca de conhecimentos de ambas as partes, vai desenvolver a sua personalidade. Ainda, para que o grupo veja a figura do educador como um companheiro, este deve acreditar nas crianças e na sua evolução, reconhecer o valor de cada uma, confiar e ouvi-las, sendo sincero e leal quando interage com elas (Martins, 2021). Desta forma, é visível como o papel do educador pode fazer diferença na criança, quando este se dedica e investe no desenvolvimento das relações entre si e as crianças e entre as próprias crianças, principalmente se estes forem positivas.

1.4. O modelo educativo da Disciplina Positiva

Inspiradas pelo trabalho realizado por Alfred Adler, um médico e psicoterapeuta, e Rudolf Dreikurs, pelo psiquiatra e educador, as psicólogas norte-americanas Jane Nelsen e Lynn Lott criaram, na década de 80 do século XX, o modelo educativo da Disciplina Positiva (DP) (Martins, 2019). Outros autores definem a disciplina positiva de forma diferente. Vega (2020) considera a DP “como uma filosofia educativa ou uma filosofia de vida” (p. 81), visto que esta abrange mais do que uma classe de idade, isto é, pode ser aplicado não apenas com crianças, mas também com adultos. Por sua vez, Spodeck e Saracho (1998, referido em Vale, 2012) defendem que a DP corresponde a “um processo no qual o professor emprega estilos positivos de resposta, define limites e mantém-nos” (p.90). Já Posada e Pires (2001, referido por Vale, 2012) consideram-na como sendo um programa ou um conjunto de atividades que visa algumas atitudes dos cuidadores, isto é, os pais e educadores com objetivos a nível da formação da criança, seja académico, social e pessoal. Vale (2012) vai ao encontro da ideia defendida por Posada e Pires, ou seja, define a DP “como uma proposta e um modo de actuar que tem em vista a construção de formas adequadas de comportamento” (p.90), considerando, assim, este modelo como um processo construtivista.

Este modelo baseia-se em quatro princípios, que procuraram encontrar um equilíbrio entre o modelo educativo autoritário e o permissivo. Posto isto, é relevante descrever cada um dos princípios enunciados por Jane Nelsen e Lynn Lott. Para começar, a DP ajuda as crianças a sentir uma sensação de conexão, ou seja, permite que as crianças

desenvolvam o sentimento de pertença e importância. Tendo em consideração a pirâmide de Maslow, a teoria onde são hierarquizadas as necessidades humanas, o sentido de pertença encontra-se na terceira posição como uma das necessidades mais importantes para o ser humano, logo a seguir às necessidades fisiológicas e de segurança. O facto de sentir que se pertence a um grupo e, ao mesmo, que sentir que é ouvido e participa nas contribuições desse grupo é importante, no que diz respeito ao bem-estar e autoestima do indivíduo (Vega, 2020). O segundo princípio é um tanto desafiante, uma vez que é, ao mesmo tempo, respeitoso e encorajador, isto é, o adulto encontra um ponto de equilíbrio onde é firme, mas também carinhoso. Por essa razão e por não apresentar resultados imediatos, educadores e pais tendem a desistir deste modelo “por considerarem que não é eficaz” (Vega, 2020, p.89). É neste ponto que entra o terceiro princípio, isto é, apesar de não se observar no imediato a mudança no comportamento que se pretende, a aplicação da DP tem resultados a longo prazo. Como refere Vega (2020), este princípio foca-se na “interiorização de padrões de conduta, valores, pensamentos e sentimentos benéficos para a criança e para o seu desenvolvimento como ser social” (p. 92), onde o adulto surge como um guia, que permite que a criança “experimente as consequências dos seus atos, cometa erros, erre e aprenda de forma autónoma, e que reflita sobre como o seu comportamento incide de forma negativa ou positiva nos outros” (p. 92). Por último, este modelo ensina importantes habilidades sociais e de vida como o respeito e o interesse pelos outros, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e cooperação e a responsabilidade.

Vale (2012) salienta alguns autores que realizaram estudos onde foram provadas as potencialidades deste modelo. Desses estudos concluiu-se que a disciplina positiva ajuda a controlar os problemas de comportamentos dos alunos perturbadores, reduzindo esses mesmos comportamentos e, ao mesmo tempo, que houvesse um maior interesse e envolvimento nas atividades realizadas. Para conciliar, foi possível verificar que a utilização da DP " aumenta a confiança dos alunos em si mesmos, promove o aumento da responsabilidade, bem como o estabelecimento, com êxito, de relações sociais." (p.90).

1.4.1. O educador positivo - atitudes

Para além do contexto familiar, a escola ocupa um grande espaço, no que diz respeito à vida da criança. Neste sentido, tendo em consideração o papel que o educador vai ter na vida da criança, é importante que criar uma relação positiva com a mesma.

Desta forma, Posada e Pires (2001, referido por Vale, 2012) caracterizam o educador positivo como alguém que, sem castigar, compreende e aceita as razões que leva a criança a ter determinado comportamento. Este, por seu lado, guia a criança de forma que esta possa entender que o seu modo de agir não foi a mais correta. Para além disso, o educador positiva deve ter uma postura de orientador, que indica que caminho da criança deve seguir, respeitando a sua liberdade e, tendo sempre em conta que é um modelo para as próprias crianças e, por isso, tem de existir condutas a seguir, mas que estas não devem ser impostas.

A criança deve sentir que é ouvida, valorizada e que tem participação nas decisões tomadas, por isso, é importante que o educador apresente alternativas e as suas possíveis explicações, permitindo que a criança contribua para o seu direito à cidadania. Ainda, aquando da interação com as crianças a atitude do educador deve ser positiva, evitando a crítica e determinadas acusações que, de certa forma, pode ser vistas como humilhações para a criança. É de ressaltar que a postura positiva do educador pode favorecer, nas crianças, o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmas. A promoção da motivação intrínseca é um dos principais objetivos na atuação de um educador positivo, uma vez que é fundamental que se estimule, desde pequenas, as crianças a tomarem as suas próprias decisões e que assumam as consequências destas (Vale, 2012).

É importante que as crianças possam e consigam expressar as suas emoções, por isso, é crucial que se crie um clima emocional adequado e que lhes transmita segurança. Estabelecendo esse clima, o educador consegue entender melhor as crianças. Estas, por consequência têm uma melhor integração no grupo e uma melhor predisposição para aprender. Ademais, a nível do sistema de relacionamentos cria-se um maior equilíbrio e há um aumento da autoestima e do bem-estar geral (Vale, 2012).

É de salientar ainda que o educador deve ser claro e firme quando pretende transmitir mensagens ao grupo. No sentido de fomentar a autonomia e independência das crianças, este deve prepará-las para as mudanças de acontecem ao longo da atividade educativa bem como deve promover momentos de busca e descoberta (Vale, 2012).

CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

“A investigação pode ser considerada um processo social, através do qual os grupos humanos modificam o conhecimento que têm da realidade, transformando, ao mesmo tempo, a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade” (Vielle, 1981, referido em Cardoso, 2014, p. 28)

Neste capítulo prossegue-se com a descrição da metodologia de investigação, onde se identifica a problemática em estudo, como esta surgiu e os objetivos gerais e específicos. Faz-se ainda uma breve descrição da população sobre a qual incidiu o estudo e explana-se os procedimentos, instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados.

1. Identificação da problemática e objetivos

O tema deste estudo surgiu em contexto de estágio em jardim de infância (JI). Ao longo das primeiras semanas pude observar, vivenciar e acompanhar as rotinas diárias, as relações e as interações entre os diferentes elementos da equipa educativa e as crianças, tendo daqui surgido a problemática em estudo.

Durante esse tempo de observação foi notada a ausência de uma relação eficaz entre o adulto e a criança em determinadas alturas do dia, nomeadamente, a entrada e a saída no JI. Também foi possível observar algumas lacunas na comunicação entre os próprios adultos, que afeta a posterior relação com as crianças no ambiente educativo. Por vezes era sentida falta de empatia para com as crianças, estas não eram escutadas e não se tentava compreender o seu ponto de vista em determinadas circunstâncias. Esta forma de estar não era benéfica para a relação dos adultos com as próprias crianças, embora sentisse que a relação destas com as assistentes operacionais fosse relativamente estável, provavelmente, por já se relacionarem há mais tempo.

Neste sentido, o estudo desenvolvido, através de uma intervenção fundamentada, pretende compreender e melhorar as relações e interações dos envolvidos no processo educativo das crianças da sala onde estagiei. Exposta a situação problemática, a questão de partida delineada, que serviu de ponto de partida para a presente investigação, traduz-se em: Como é que, em contexto pré-escolar, a relação do adulto com a criança pode influenciar o ambiente emocional?

De forma a conseguir responder a esta questão foram formulados objetivos específicos que irei apresentar em seguida:

- Compreender as práticas da educadora relativamente à dimensão das relações e interações;
- Perceber a importância dada às relações e interações;
- Desenvolver estratégias para melhorar as relações.

2. Metodologia de Investigação

A metodologia utilizada no presente estudo enquadra-se no modelo de investigação-ação. De acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente, esta opção metodológica foi a que pareceu ser a mais indicada aos objetivos de melhorar a interação dos adultos com as crianças, contribuindo não só para um melhor desenvolvimento emocional destas, como também um melhor clima educacional.

Cohen e Manion (1980, citados em Cardoso, 2014), uns dos primeiros autores a definirem esta metodologia, dizem que “a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (p. 33). Ledoux (1983, citado em Cardoso, 2014) complementa este pensamento onde afirma que a investigação-ação é uma metodologia ligada à produção de conhecimentos associada “à modificação de uma realidade social dada, com a participação ativa dos interessados” (p.34). Das definições apresentadas pode verificar-se que a investigação-ação é uma metodologia que visa, primeiramente, a mudança de uma situação particular, no contexto da intervenção. Tem ainda carácter prático e colaborativo, onde há participação ativa dos interessados, incluindo a do investigador.

No que diz respeito à investigação-ação na educação, Elliott (1991, citado em Cardoso, 2014, p. 34) defende que se trata do “estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, indo também ao encontro das definições anteriormente expostas. Neste âmbito, esta metodologia é vista como uma forma de apoiar os profissionais “a lidarem com os desafios e problemas da prática e a implementarem inovações” (Cardoso, 2014, p. 34)

Atendendo às quatro fases da investigação-ação, a pesquisa desenvolvida em contexto educativo, incluiu planificação, ação, observação e reflexão, com vista a melhorar a ação pedagógica e a responder às necessidades do grupo e individuais das

crianças. Durante o processo houve a preocupação de construir o saber, através da reflexão, que, conseqüentemente, permitiu o aumento do conhecimento e o melhoramento da prática pedagógica (Amado e Cardoso, 2014).

3. Intervenientes no estudo

O corrente estudo realizou-se num JI, integrado num Centro Escolar, da rede de escolas públicas, situada no concelho de Coimbra. O grupo com quem tive a oportunidade de intervir era constituído por 25 crianças, 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Tendo em conta o objetivo do estudo, para além das crianças da sala também a educadora cooperante e as quatro assistentes operacionais foram intervenientes no mesmo.

4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Antes de iniciar a minha intervenção, foi entregue aos encarregados de educação um pedido de autorização com o objetivo de estes tomarem conhecimento da investigação que iria decorrer na sala dos seus educandos e do seu consentimento para a participação, ou não, do seu educando no estudo bem como o de recolher imagens. De igual forma, as crianças também foram questionadas se queriam participar no estudo.

Com base em alguns estudos observar consiste em “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais (...), a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.” (Carmo e Ferreira, 2008 p.111). Assim, a observação permite contactar diretamente com os acontecimentos tal e qual como eles ocorrem, ajudando a entender o contexto e as interações que nele se verificam (Máximo-Esteves, 2008).

Para fazer o registo das observações foram tidos em conta três itens da escala de *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being* (SSTEWE), de Siraj, Kingston e Melhuish (2015) (anexo 1 e 2), de forma a perceber em que nível se encontrava o grupo em estudo, para cada item. Esse registo foi realizado antes e depois da intervenção, no sentido de se poder comparar o efeito da mesma. Os itens utilizados que pertencem à subescala 1, que diz respeito à construção da responsabilidade, da confiança e da independência, foram o de encorajar as escolhas e o brincar independente; e o de planear

para grupos pequenos e interações individuais/implantação do adulto. O outro item está incluído na subescala 2, que corresponde ao bem-estar social e emocional e diz respeito ao apoiar o bem-estar socioemocional.

Ao longo da intervenção recolheram-se dados através de registos fotográficos, no sentido de ficarem registados interações e produções das sessões realizadas. Esses registos permitem, numa fase posterior, analisar e compreender alguns momentos e refletir acerca da prática pedagógica. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p.183). Ainda para estes autores, a utilização do registo fotográfico é mais frequente em conjugação com a observação participante, sendo esta técnica aplicada como uma forma de lembrar e estudar detalhes que poderiam não ter sido tidos em conta ou esquecidos caso não tivessem sido registados numa imagem fotográfica. Esta técnica pode simplificar a recolha da informação factual e apesar de que as fotografias possam não provar nada conclusivo, quando aliadas a outros dados podem fornecer uma grande quantidade de provas. Assim, as fotografias quando são tiradas pelos próprios investigadores fornecem “imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.189).

Para obter informações sobre a perceção da educadora cooperante e das assistentes operacionais acerca do tema a ser estudado, foi realizado um inquérito por questionário. Para Carmo e Ferreira (2008), um inquérito é designado como os processos de recolha sistemática, no terreno, de dados que possam ser comparados e respondam a um determinado problema. Neste sentido, um inquérito por questionário é um processo de recolha de dados feita através de um conjunto de questões que procura obter opiniões individuais, interpretá-las e generalizá-las. Este para além de ser constituído por perguntas, também pode incluir “testes e escalas de atitudes e opiniões, que visam aferir um certo tipo de comportamentos-reacções, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude” (Dias, 1994, p. 5). É, ainda, uma técnica que não é necessário a presença do investigador (Dias, 1994).

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados obtidos através das observações e dos inquéritos por questionários realizados à educadora cooperante e às assistentes operacionais.

1. Apresentação dos dados recolhidos

Para ser possível enquadrar a situação em estudo na escala de SSTEW, houve um período de observação, que decorreu ao longo de três meses, sendo que durante esse tempo a observação foi participante.

Para se encontrar o nível adequado em que está o meio em estudo é necessário que este responda a todos os parâmetros presentes nesse mesmo nível. Desta forma, tendo em conta a escala, no que diz respeito ao primeiro item (anexo 1), de encorajar as escolhas e o brincar independente, considero que a situação da instituição onde foi desenvolvido o estudo, mais especificamente a sala onde se realizou a intervenção, enquadra-se no nível 2, isto é, entre o inadequado e o mínimo. Não foi possível enquadrar no nível 3, uma vez que durante o período de observação constatei que todo o grupo tinha de realizar a mesma atividade, mesmo que alguma criança preferisse uma diferente da do restante grupo. Embora os livros, brinquedos e alguns recursos estivessem acessíveis às crianças, não era permitido que estas os utilizassem de forma diferente da sua finalidade. Relativamente aos horários e rotinas, não existia flexibilidade suficiente que permitisse ter em atenção os interesses das crianças, contudo, algumas vezes, no período da tarde, o grupo tinha liberdade para escolher a área em que quisesse brincar.

No que diz respeito ao item referente ao “Planear para grupos pequenos e interações individuais/implantação do adulto” (anexo 1), a situação em estudo encontra-se no nível 4, entre o mínimo e o bom. Embora os adultos se posicionassem nas áreas, de forma a poderem ver toda a área e trabalharem também com pequenos grupos ou individualmente, as crianças não eram envolvidas nas escolhas de decisão acerca das áreas, espaços e recursos. Apesar de os espaços serem controlados em relação à limitação de crianças, estes não eram monitorizados de forma a identificar os que eram mais ou menos populares. Nesse sentido, não existia uma remodelação das áreas, de modo a adaptar aos interesses do grupo e de apoiar as crianças a interagir com áreas, anteriormente, menos populares.

O último item a ser tido em conta, o apoiar o bem-estar emocional (anexo 2), a situação de estudo enquadra-se no nível 2, entre o inadequado e o mínimo. No que diz respeito à equipa, esta demonstra empatia com as crianças, porém não observei nenhum momento em que houvesse, pelo menos, um esforço, para ajudá-las a lidarem com os seus sentimentos. A equipa educativa encoraja as crianças a brincar umas com as outras, mas devido às restrições da situação pandémica não era possível fornecer brinquedos, colocar adereços ou recursos que pudessem dar continuidade às brincadeiras das crianças. Ainda assim, a equipa apoiava as crianças na entreatajuda e na partilha. Em contrapartida, a atenção prestada quando era positiva não acontecia regularmente e não era direcionada à maioria das crianças. Durante as observações verifiquei que a equipa educativa, cada elemento à sua maneira, era calorosa e amiga para com as crianças, mas, ao mesmo tempo, rapidamente perdiam a calma quando algumas coisas saíam do seu controle. Embora uma parte da equipa tivesse uma alguma proximidade física com as crianças, transmitida através de aconchegos e abraços, alguma demonstravam ter dificuldade em manter a calma em determinadas situações, o que prejudicava o processo de tranquilizar a criança nesses momentos.

1.1. Intervenção

1.1.1. Atividades desenvolvidas

Após a análise dos dados recolhidos planeou-se a intervenção e optou-se por dividi-la em quatro sessões diferentes. Duas das sessões foram direcionadas para as crianças, de forma que se valorizem como são e levando-as a conhecerem e compreenderem as suas emoções. É importante nestas idades as crianças comecem a ter uma noção de que nem todas as pessoas reagem da mesma forma a estímulos iguais, por isso, as emoções e a forma como as conhecem e lidam com elas também difere. As outras duas sessões foram mais dirigidas para relação entre as crianças, os seus pares e os adultos. É necessário que exista uma boa relação entre todos para que o ambiente seja propício não apenas para as aprendizagens, mas também para o bem-estar emocional. É de salientar que em todas as sessões nenhuma criança foi forçada a participar.

1ª sessão – Formas de saudação matinal

Objetivos:

- Identificar formas individuais de saudar as crianças;
- Desenvolver competências sociais e emocionais;
- Desenvolver relações positivas com e entre as crianças

A primeira sessão foi dividida em duas partes e teve como objetivo geral estabelecer relações positivas entre as crianças. No sentido de desenvolver uma relação positiva e de maior proximidade entre todos, foi discutido, na primeira parte da sessão, como é importante cumprimentar os outros, como o podemos fazer e como cada um se sente quando é cumprimentado. Desta primeira abordagem surgiram respostas que levaram à seguinte questão “Como gostavam de ser cumprimentados quando chegam à escola?”.

Posteriormente, cada criança e adulto, presentes na sessão, tiveram a oportunidade de exemplificar, com outra pessoa, o modo de cumprimentar que desejariam ser cumprimentados, logo pela manhã quando chegassem à escola. Surgiram diversas formas, como por exemplo: com abraços, com os pés, com os cotovelos, aperto de mão, *high-five*. À medida que demonstravam os cumprimentos foram feitos registos fotográficos, que posteriormente foram utilizados para expor à entrada da sala. Dos cumprimentos predominantes, foram selecionadas, pelas crianças, quatro fotografias para serem expostas na porta da sala (figura 1) para quando chegassem poderem cumprimentar os adultos e as outras crianças.

Na segunda parte da sessão, questionou-se de que modo podem e como gostariam de se despedir dos outros quando se iam embora da escola, no final do dia. Pediu-se, novamente, que demonstrassem essas formas de despedida, tendo ficando claro que a que mais sobressaiu foi o abraço. Porém, outras maneiras foram representadas como gestos com os cotovelos e os pés, aperto de mão. Neste ponto foi notória um pouco de confusão do grupo, por isso, houve a necessidade de exemplificar mais gestos de despedida, como por exemplo mandar beijos, fazer adeus com a mão, podendo este ser acompanhado de frases como “Até amanhã”, “Bom fim de semana”, “Até segunda”.

Figura 1

Porta da sala com os cumprimentos matinais

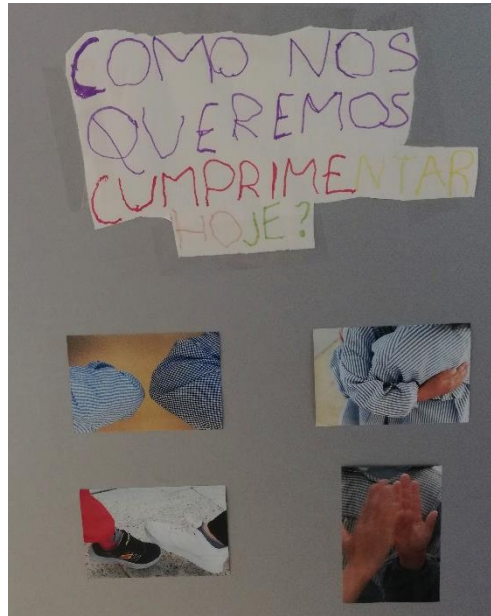


Figura 2

Resultados dos cumprimentos matinais



2ª sessão – Desenvolver uma autoimagem positiva de si mesmo

Objetivos:

- Levar a criança a reconhecer e valorizar as suas características individuais;
- Estabelecer relações de confiança entre as crianças;
- Controlar possíveis reputações negativas que possa haver.

Esta sessão iniciou-se com a leitura de alguns excertos do livro “O grande livro dos superpoderes”, de Susana Isern, no sentido de introduzir um diálogo em grupo acerca de como cada um de nós é um ser único, com as suas individualidades e como é importante eles valorizarem-se como são. Este livro aborda este tema através dos superpoderes das personagens que aparecem. Após um momento de troca de ideias, onde todos puderam falar dos seus superpoderes, isto é, explicarem no que é que eram bons, passou-se para um momento mais individual onde, com a ajuda de um espelho, as crianças fizeram um autorretrato. Posteriormente, em sequência ao diálogo anterior, registou-se uma das coisas em que cada um referiu que era bom (figura 3). O registo da qualidade foi feito numa folha onde havia um espaço para o desenho do autorretrato, que era acompanhado por um balão de pensamento, que tinha como título a frase “Sou bom/boa a...” (apêndice 2).

Figura 3

Desenho do autorretrato e valorização no que são bons



3ª sessão – Exploração de palavras mágicas

Objetivos:

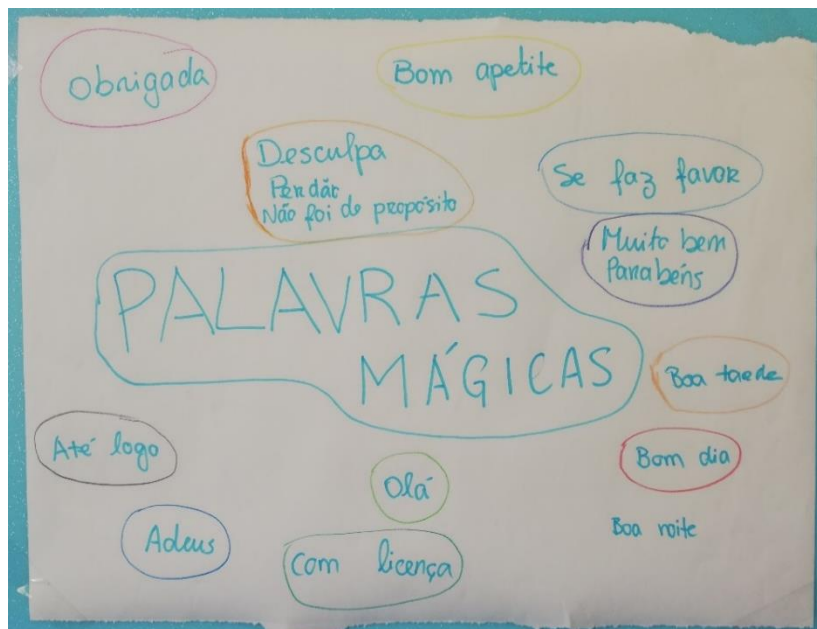
- Identificar palavras de cortesia social;
- Aprender formas de elogiar o outro;
- Aprender a iniciar uma interação (entrar numa brincadeira, iniciar uma conversa, falar com os amigos...);
- Compreender e utilizar linguagem oral adequada.

Tal como na primeira, para esta sessão houve a necessidade de a dividir em duas partes. A primeira parte surgiu ainda em seguimento da última sessão. Assim, em grande grupo, foi mostrado o que cada um referiu no que era bom e retomou-se a conversa da sessão anterior sobre a individualidade de cada um, verificando-se que, apesar de serem diferentes, algumas crianças eram boas a fazer o mesmo. Durante esta atividade uma das crianças fez um pequeno comentário relativo a um dos desenhos dos autorretratos, tendo sido o mote para abordar a importância do elogio com grupo. Neste sentido, comecei por tecer alguns elogios e, de seguida, foi pedido que as crianças também o fizessem, umas às outras. No final, foi pedido que no verso da folha dos autorretratos desenhassem os seus superpoderes, onde surgiram algumas dificuldades, principalmente nas crianças com baixa autoestima e pouco sociáveis.

Para a segunda parte da sessão, foi colocado, no centro da sala, uma folha onde no meio da mesma estava escrito “Palavras Mágicas”. De seguida foi questionado às crianças o que eram as palavras mágicas e quais eram, tendo sido registado na folha as palavras ditas pelo grupo (figura 4). Posteriormente, apresentou-se a música “Boas Maneiras”, de Maria Vasconcelos, para fazer uma comparação entre o que era dito na música com as palavras mencionadas pelo grupo. A seguir, com a ajuda da música e para se tornar mais fácil de identificar as palavras, associou-se cores às palavras registadas, para depois se contruir uma pequena caixa para se colocarem as palavras mágicas. Essa caixa ficou sempre visível para que ninguém se esquecesse das palavras mágicas.

Figura 4

Registo das "Palavras Mágicas"



4ª sessão – Lidar com emoções e sentimentos

Objetivos:

- Ajudar as crianças a reconhecer as emoções;
- Encorajar as crianças a exprimir os sentimentos;
- Ensinar as crianças a lidar com as emoções negativas.

Esta foi uma sessão realizada em pequenos grupos de cinco crianças para se tornar mais proveitoso para o grupo e, também, por ser mais fácil e eficaz de realizar as tarefas planeadas. A primeira tarefa, deu continuação à sessão anterior sobre os elogios, ou seja, começou por se questionar as crianças sobre o que sentiam quando eram elogiadas, registando as várias respostas numa folha (figura 5). Na segunda tarefa realizou-se o jogo da mimica das emoções, onde cada criança retirou, de um saco, um papel com uma emoção, a qual tinha de representar depois (alegria, calma, tristeza, medo, raiva) com a intenção do restante grupo adivinhar (figura 6). Na última tarefa, foram colocadas, à vez, dois tipos de música e cada criança rabiscou numa folha em branco o que a música lhe transmitia.

Figura 5

Respostas sobre como se sentem quando são elogiadas

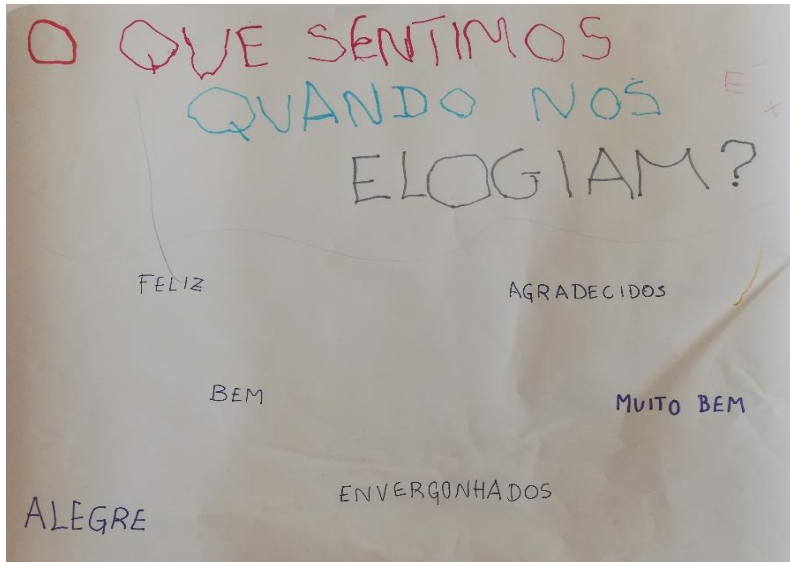


Figura 6

Jogo da mimica das emoções



1.1.2. Apresentação dos resultados obtidos

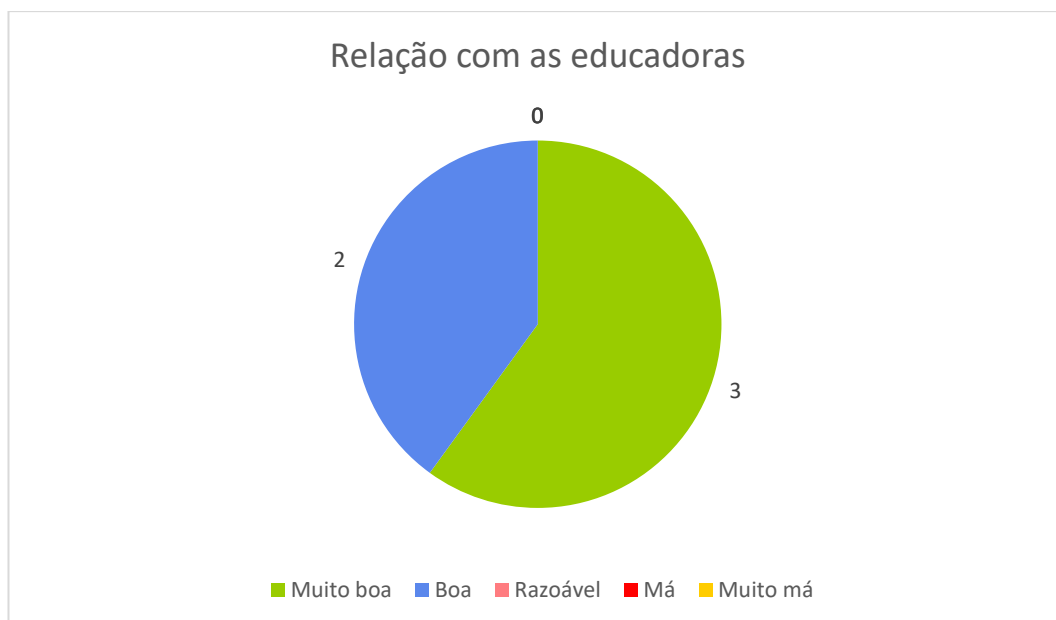
Após a intervenção, foi realizado um inquérito por questionário aos adultos envolvidos no estudo, ou seja, à educadora cooperante e às quatro assistentes operacionais, que prestavam apoio na sala.

O inquérito por questionário foi dividido em três partes. Uma primeira com questões mais formais como as habilitações académicas, o cargo que ocupava na instituição, anos de serviço e os anos de serviço na instituição. A segunda parte foi direcionada para entender como cada adulto considerava a sua relação com as crianças, com as educadoras, com as famílias e com as assistentes operacionais. Por fim, a última parte do inquérito consistiu num conjunto de afirmações para compreender a opinião individual acerca do tema em estudo.

Assim, através do gráfico 1, é possível verificar que quando se questiona os adultos sobre a relação com as educadoras, das cinco respostas obtidas, três responderam que tinham uma relação muito boa e duas consideraram que a sua relação com as educadoras era boa.

Gráfico 1

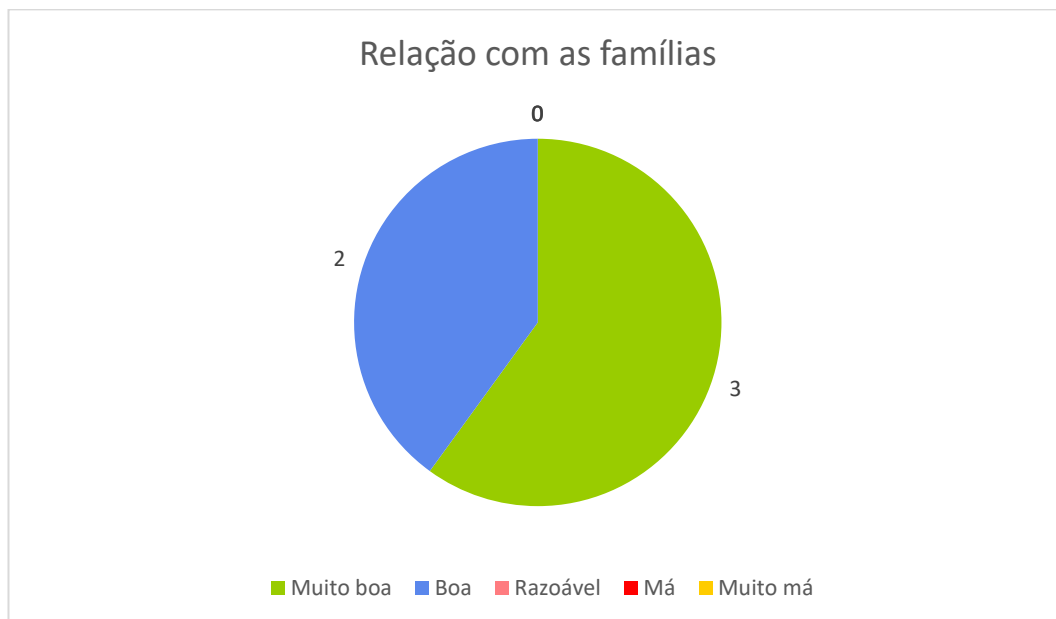
Relação com as educadoras



De igual forma, o gráfico 2 também nos indica que três dos cinco adultos participantes no estudo consideraram que a sua relação com as famílias era muito boa, enquanto dois adultos avaliaram a sua relação como boa.

Gráfico 2

Relação com as famílias

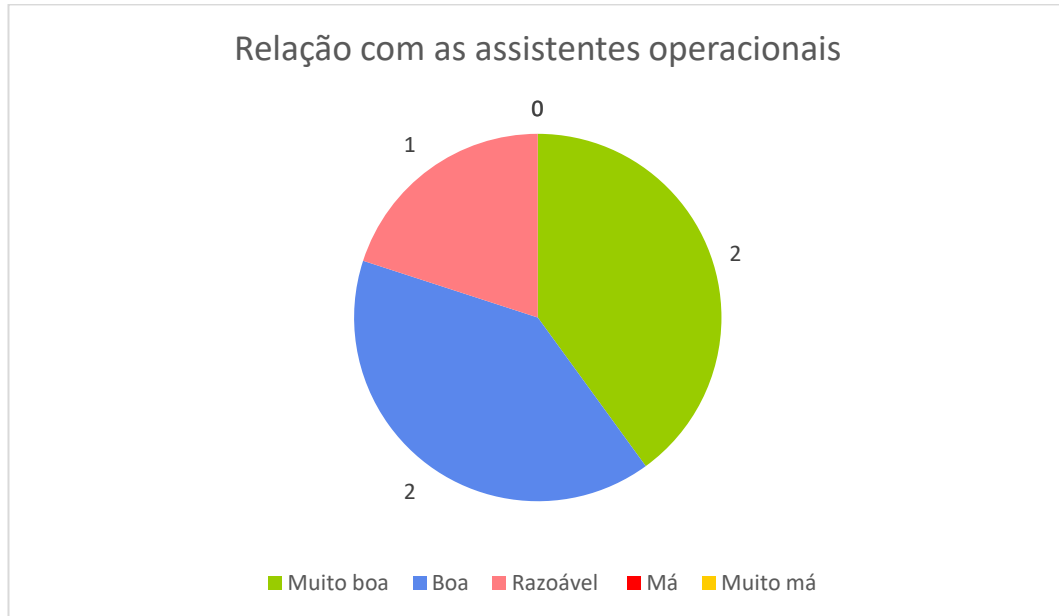


No que diz respeito à relação com as assistentes operacionais registaram-se algumas diferenças em comparação às duas situações anteriores. Dois adultos consideraram que tinham uma relação muito boa, dois avaliaram a sua relação como boa e, ainda, um adulto respondeu que era razoável a sua relação com as assistentes operacionais, como nos apresenta o gráfico 3.

Quanto à relação com as crianças, todos os adultos, que responderam ao inquérito, consideraram que possuíam uma relação muito boa com elas.

Gráfico 3

Relação com as assistentes operacionais



Após averiguar como os participantes avaliavam as suas relações com os outros, pretendeu-se perceber a opinião individual dos adultos no que diz respeito ao tema em estudo. Ao analisar os gráficos 4, 5, 6 e 7, verificar-se que 20% (n=1) dos adultos concordam com as afirmações colocadas, enquanto 80% (n=4) concordam totalmente. Desta análise é possível concluir que todos os que responderam ao inquérito concordam que é importante que o adulto tenha em consideração os interesses das crianças, que a criança deve participar nas tomadas de decisões do que acontece numa sala de pré-escolar, que as crianças devem ser encorajadas a expressar o que sentem e que proporcionar um ambiente calmo é benéfico para o bem-estar socioemocional das crianças.

Gráfico 4

Consideração dos interesses das crianças

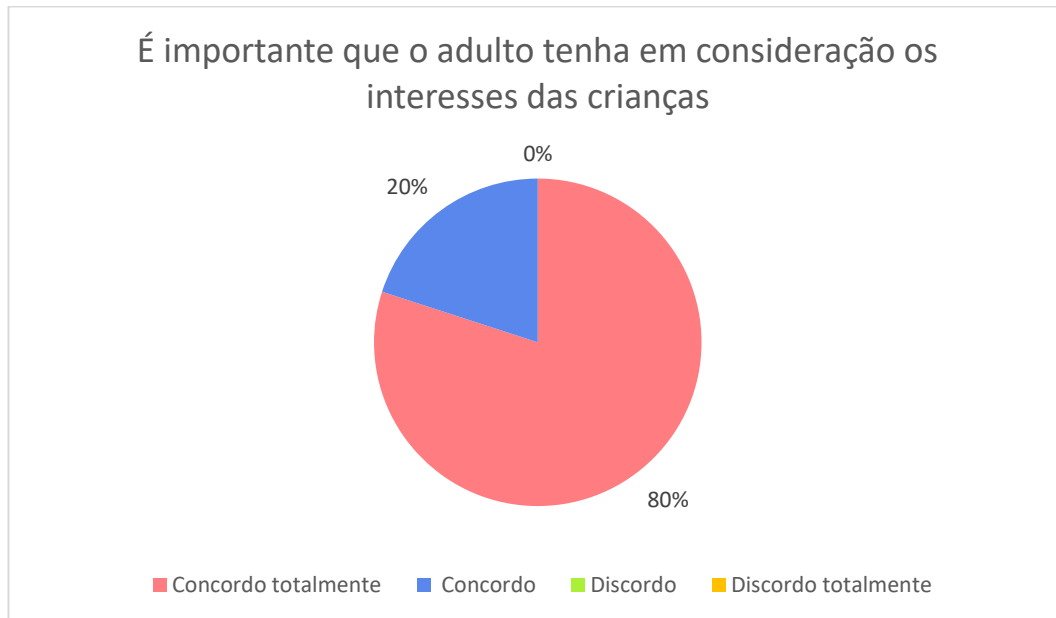


Gráfico 5

Tomada de decisões em conjunto com as crianças

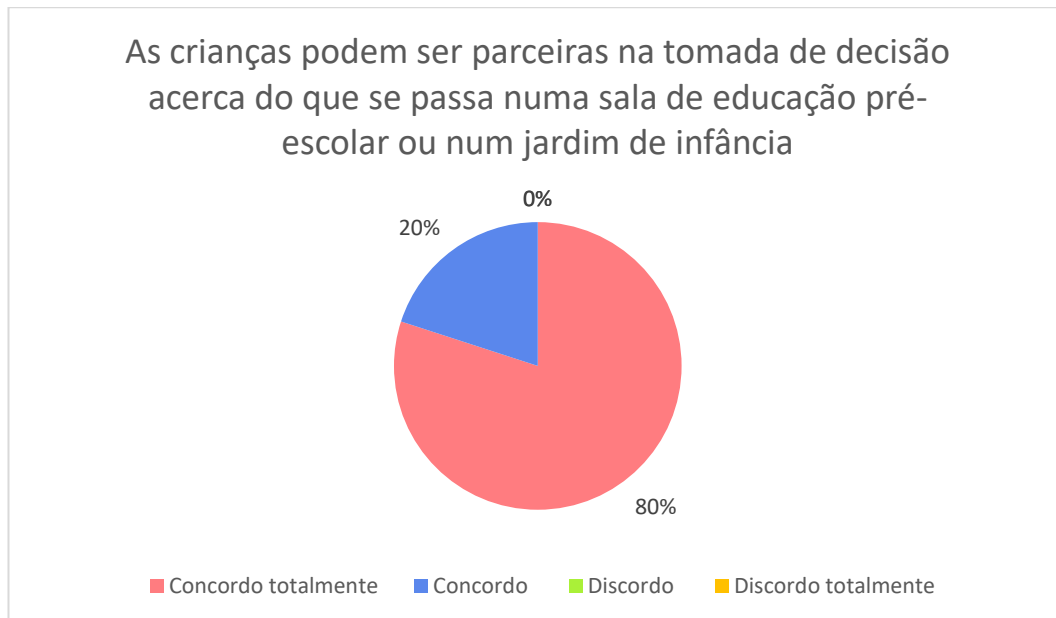


Gráfico 6

Encorajar as crianças a exprimir o que sentem

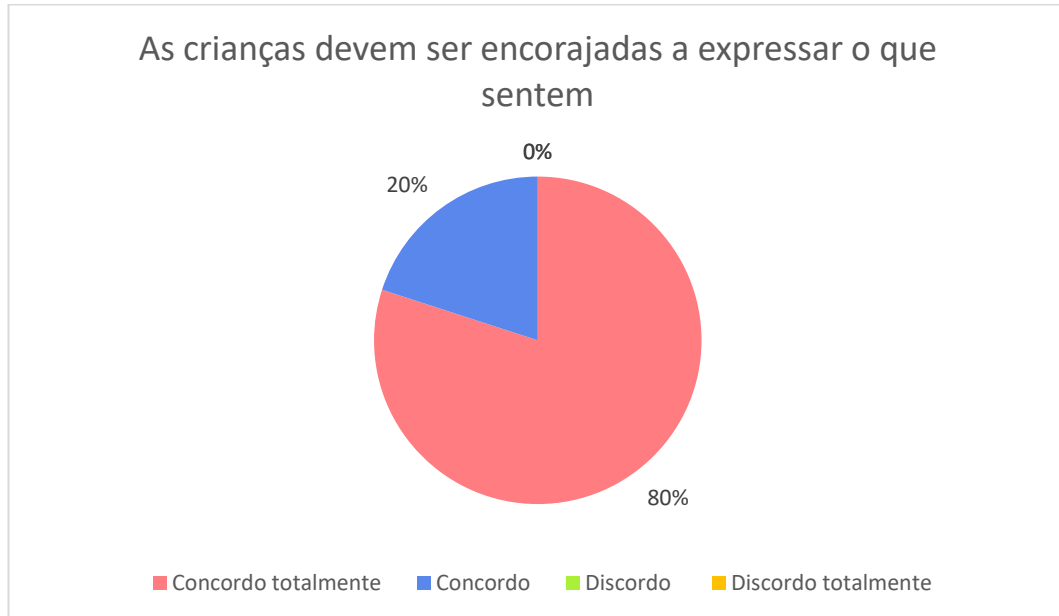
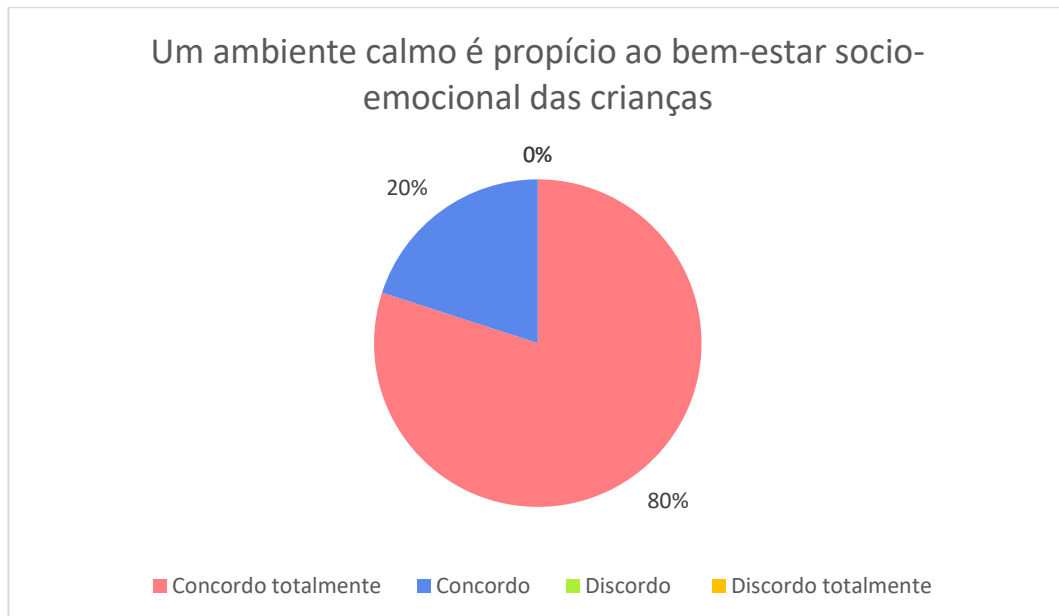


Gráfico 7

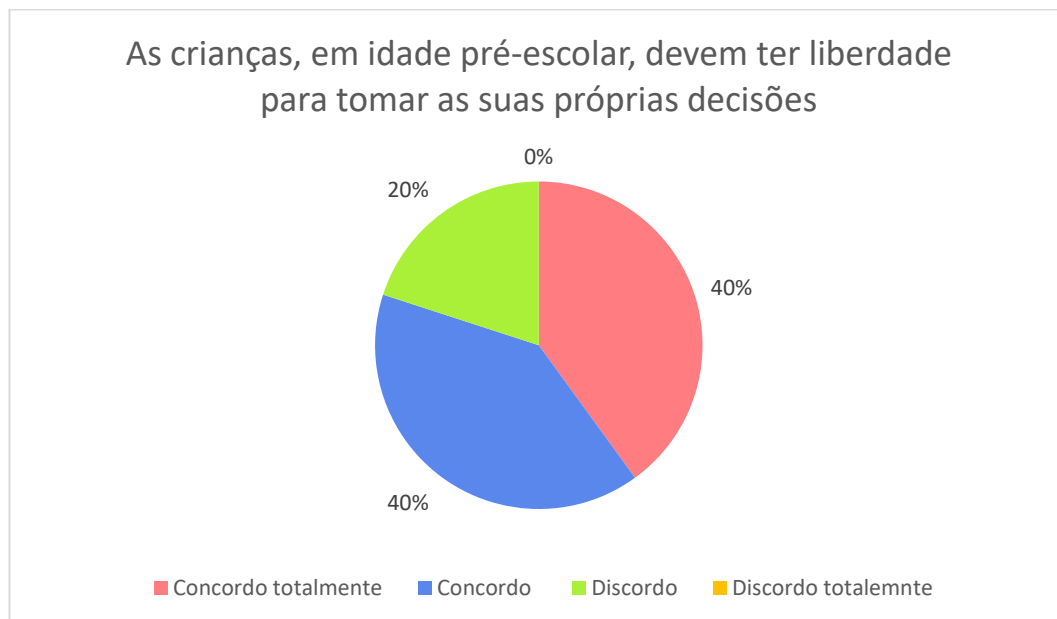
Um ambiente calmo é propício para o bem-estar socioemocional das crianças



Ao analisar o gráfico 8, conta-se que 40% (n=2) responderam que concordavam totalmente com dar liberdade às crianças para tomarem as suas próprias decisões e 40% (n=2) concordavam. Ainda se registou uma resposta que discordava da afirmação.

Gráfico 8

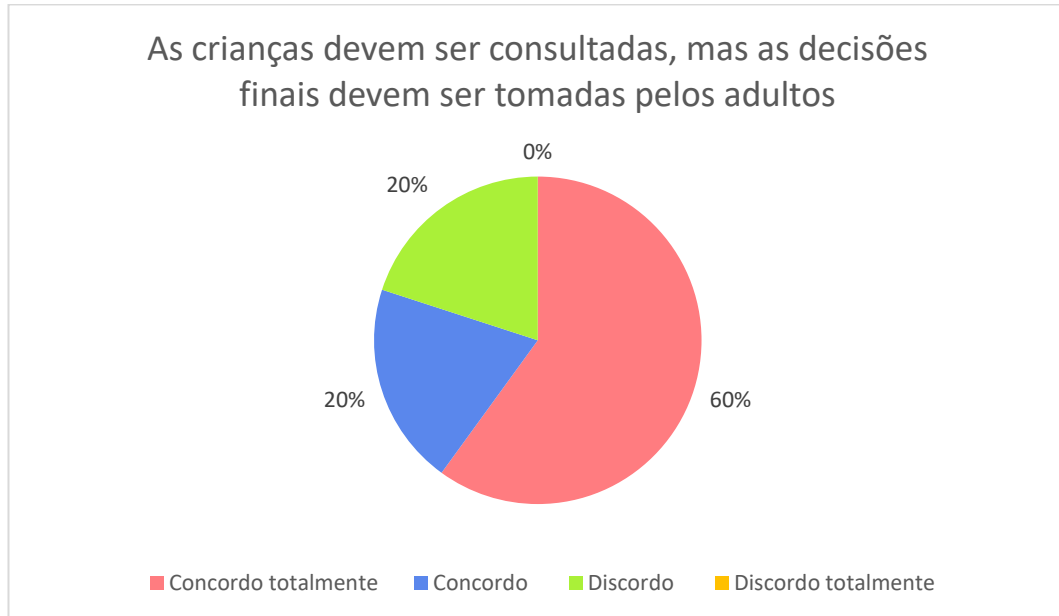
Liberdade para as crianças tomarem as suas decisões



Em análise às respostas obtidas à seguinte afirmação: as crianças devem ser consultadas, mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos, percebe-se que 60% (n=3) responderam que concordavam totalmente, 20% (n=1) respondeu que concordava e 20% (n=1) disse que discordava da afirmação, como se observa no gráfico 9.

Gráfico 9

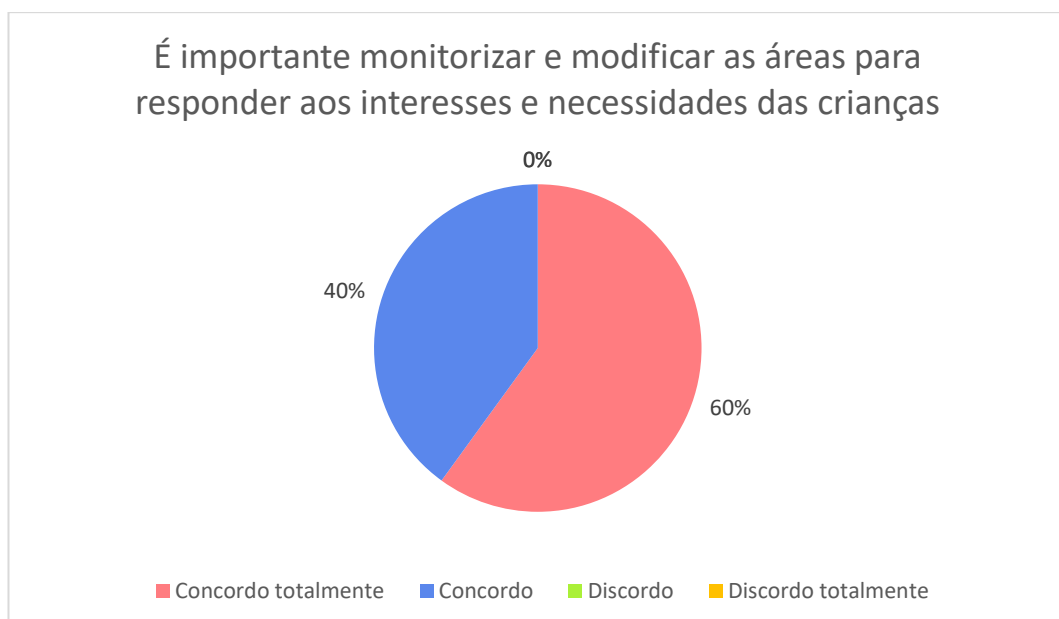
As crianças devem ser consultadas, mas a decisão final é dos adultos



Ao analisar o gráfico 10, verifica-se que 60% (n=3) concordaram totalmente que é importante monitorizar e modificar as áreas da sala, de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças e 40% (n=2) concordaram com a afirmação.

Gráfico 10

Monitorizar e modificar áreas



2. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos podem ser observados através de pequenas alterações nas atitudes, comportamentos e ações que cada criança e adulto demonstra no dia-a-dia. As constantes reflexões realizadas ao longo da intervenção, bem como a observação participante, são as principais referências que permitem identificar as mudanças de atitudes dos participantes relativamente ao tema em estudo.

Após a intervenção e recorrendo às tabelas utilizadas de SSTEWS, de Siraj, Kingston e Melhuish (2015), considero que houve ligeiras alterações em todos os itens que foram observados. Relativamente ao item “Encorajar as escolhas e o brincar independente”, considero que se mantém no nível 2, uma vez que continua a não atingir todos os parâmetros mencionados nele, apesar de ter existido algumas melhorias. Uma dessas melhorias passou pelo facto de a educadora cooperante, ao longo do tempo, ter começado a permitir que algumas crianças realizassem uma atividade diferente do restante grupo. Porém, ainda que os livros, os brinquedos e os recursos estivessem acessíveis às crianças, existia uma conceção acerca da sua utilização, por isso, não havia abertura para que as crianças pudessem usar estes recursos de formas diferentes e, conseqüentemente, não existia uma reorganização do espaço para atender a essas necessidades.

No que concerne ao item “Planear para grupos pequenos e interações individuais/implantação do adulto”, também se mantém no nível que se encontrava antes de intervenção, ou seja, no nível 4. Sendo mais concreta, não existia diálogo com as crianças acerca de possíveis recursos ou áreas que pudessem acrescentar ou retirar, sendo mais a criança a ter de se adaptar aos espaços existentes do que o adulto responder às necessidades do grupo. Para ajudar a ter uma ideia de quais as áreas mais utilizadas pelas crianças, estas começaram a preencher uma tabela individual sobre as áreas em que estiveram no dia, contudo não houve momentos de reflexão sobre as que eram mais e menos frequentadas e, assim, remodelar e reorganizar o espaço, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Neste ponto, comparando com as respostas obtidas no inquérito, percebe-se que ainda que a equipa educativa concorde que se deve monitorizar e modificar as áreas da sala, a realidade é que essa monitorização e modificação não costuma acontecer.

Em relação ao último item “apoiar o bem-estar socioemocional”, considero que permanece no nível 2, uma vez que continua a não atingir todos os parâmetros do nível seguinte. Ainda que a equipa educativa demonstrasse preocupação com os sentimentos das crianças, acolhendo-as de forma calorosa, por vezes desvalorizavam o que elas sentiam. Em comparação com os resultados do inquérito sobre encorajar as crianças a expressarem os seus sentimentos, em que se obteve respostas positivas, entende-se que a equipa entende que é importante a criança expressar-se, porém, confrontando com as observações realizadas, durante todo o processo, verifica-se que, quando o adulto tem pouco conhecimento sobre a regulação emocional, demonstra, por vezes, dificuldade em saber lidar quando as crianças expressam as suas emoções.

É relevante não esquecer que cada um de nós, seja criança ou adulto, é um ser individual, por isso, cada uma tem a sua forma de se expressar, lidar com as emoções e também de se relacionar com os outros. Neste sentido, ao desenvolver um estudo sobre como as relações afetam o ambiente emocional, deve-se ter em consideração a individualidade dos participantes, pois existem fatores, que não estão ao alcance do investigador, que podem influenciar os resultados pretendidos a alcançar. Desses fatores pode destacar-se o ambiente familiar, “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.” (Silva et al, 2016, p. 9).

Tendo em conta o contexto onde se realizou o estudo e as observações feitas ao grupo em estudo, constatei que algumas crianças demonstravam dificuldade em gerir as suas emoções, transmitindo-as através de atitudes mais agressivas quando confrontados com situações de conflitos. Neste ponto, entende-se que, se a equipa educativa tiver conhecimento sobre a regulação emocional e até mesmo experiência sobre a área emocional, torna-se um suporte importante para as crianças ultrapassarem os seus conflitos emocionais, dado que terão mais capacidade para as ajudar a transformarem as suas emoções negativas em emoções positivas. Nesse processo é também importante que o adulto permita e dê espaço para as crianças se expressarem, dando-lhes apoio e demonstrando compreensão e valorização pelo sentimento que estão a expressar. É também importante que as crianças consigam identificar e reconhecer as suas emoções

para que possam saber lidar com as mesmas, sendo o papel do adulto fundamental para as auxiliar nesse processo (Vale, 2012).

Ao longo de toda a investigação, foi na parte final da última sessão que senti que houve uma maior dificuldade em exprimirem as suas emoções. Quando iniciou a primeira música, umas das crianças, que anteriormente estava calma e participativa nas tarefas, alterou as suas expressões, o que me indicou que estava com dificuldade em transmitir as emoções que estava a sentir. Desse modo, tentei acalmá-la e entender o que estava a sentir, demonstrando-lhe compreensão pelos seus sentimentos, para que conseguisse gerir as suas emoções.

Posto isto, o adulto tem um papel importante na gestão emocional das crianças e a relação estabelecida entre as duas partes também é essencial para que possa existir um ambiente propício para o desenvolvimento socioemocional da criança. É de ressaltar, então que as relações contruídas entre o/a educador/a e a criança são um alicerce para a criança estabelecer relações com os seus pares e outras pessoas, uma vez que vê essa relação com uma referência para se relacionar (Vale, 2012). Desta forma, é perceptível como o papel do adulto pode fazer diferença no desenvolvimento socioemocional da criança, principalmente quando este se dedica e investe na evolução das relações entre si e as crianças e entre as próprias crianças, principalmente se estes forem positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão deste estudo, resta fazer uma retrospectiva e refletir acerca de todo o processo até chegar aqui, a elaboração deste relatório final, as dificuldades sentidas e as aprendizagens durante a intervenção.

Antes de iniciar a pesquisa para a revisão da literatura, já tinha algumas conceções acerca de alguns tópicos que pretendia abordar. Porém a pesquisa realizada posteriormente para complementar as noções teóricas que fundamentaram o estudo foram fundamentais para ter uma melhor perceção acerca da relação do adulto com a criança e de outros aspetos envolventes no tema, nomeadamente, o bem-estar emocional. As leituras realizadas foram cruciais para desenvolver a sequência de atividades práticas com os objetivos previamente definidos. Ainda, a construção deste documento sobre o estudo realizado, não permitiu apenas reviver toda a experiência do estágio como também ofereceu a oportunidade de voltar a refletir acerca da mesma. A conjugação das leituras de autores com notoriedade na área temática, com a própria prática profissional e, a posterior análise dos dados recolhidos constituem a aprendizagem integral sobre o assunto. Desta forma, a fundamentação com a reflexão do que foi realizado durante o processo de estudo, sustentam a ideia de como é importante o adulto ter relações positivas com as crianças, mas também com a restante equipa educativa, para que se possa proporcionar um ambiente emocional favorável a todos.

Todas as etapas do processo foram fundamentais para a obtenção dos resultados e adquirir uma maior sensibilidade em relação ao tema. O propósito desta investigação prendeu-se com o melhorar das relações dos adultos com as crianças, através de dinâmicas que promovessem um bom ambiente emocional. Para isso, foi necessário não fomentar apenas um base de confiança mútua, mas também um sistema de comunicação respeitosa e, ainda promover a valorização da sua própria pessoa e terem ferramentas para lidarem com diversas emoções, principalmente com as negativas.

A utilização de estratégias relacionadas com a disciplina positiva, levando a que o adulto tivesse mais atitudes positivas perante as crianças, teve como intuito proporcionar a criação de um bom clima relacional e emocional para todas as partes. Em vários outros estudos, já foi comprovado que a utilização deste tipo de estratégias ajuda a criança a aumentar a sua autoestima, o autocontrolo e o sentimento de segurança e ajuda a estabelecer relações sociais com os outros (Vale, 2012).

O estudo levado a cabo apresenta uma mera investigação exploratória, constituindo uma pequena amostra da uma realidade específica, mas que pode comprovar a eficácia de intervenções socioemocionais para a melhoria das relações sociais, em contexto pré-escolar. Enquanto as crianças estão em crescimento é crucial ter uma preocupação não só no seu desenvolvimento físico e cognitivo, mas também no seu desenvolvimento emocional. Esta é uma área de estudo que tem vindo a crescer durante os últimos anos e é uma área fundamental para o desenvolvimento pessoal do ser humano para que sejam socialmente equilibrados. Nesse sentido, é de extrema importância que as crianças, desde cedo, comecem a aprender a lidar e a ter domínio sobre as suas próprias competências emocionais.

De salientar que, como em qualquer investigação, surgiram limitações, que podem ter condicionado alguns resultados obtidos. Destaco o tempo como um dos entraves, uma vez que para obter resultados mais sólidos sobre uma mudança de relação entre os envolventes, seria essencial ter existido mais tempo de observação após a intervenção. O tempo que foi possível observar, mostrou ligeiras mudanças, mas poderia ter registado uma maior evolução nessas relações. Não podemos esperar que ocorra uma mudança de relação de um momento para o outro, é fundamental dar-se tempo, pois são mudanças que vão acontecer de forma gradual e, também, deve ser valorizado o que é vivenciado no dia-a-dia na comunidade educativa. Outro aspeto passa pela assiduidade das crianças, que era bastante comum algumas faltarem, o que impedia de ter uma noção de como poderia estar a evolução da relação dessas crianças com os adultos. Contudo, mesmo quando faltavam houve sempre o cuidado de explicar o que tinha acontecido em sessões anteriores, e de realizarem, quando possível, as atividades já feitas com o restante grupo. Como limitação principal deste estudo, ressalto o facto de as assistentes operacionais não poderem estar sempre nas sessões, devido à falta de recursos humanos da instituição. Ainda que lhes fosse transmitido, à posteriori, o impacto poderia ser outro.

É de evidenciar que embora já se tenham feito estudos sobre esta área, é essencial que continuem a ser desenvolvidas mais investigações no campo das relações entre o adulto e a criança e das emoções, dado que permitirá auxiliar os adultos a compreender como podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional saudável. Ainda que este seja um mestrado com valência também para o 1º Ciclo do Ensino Básico e este estudo tenha sido desenvolvido unicamente no âmbito

da EPE, é importante desenvolver estudos abordando esta temática neste nível de escolaridade.

No decorrer da investigação ficou perceptível como é fundamental que tanto os/as educadores/as como os/as assistentes operacionais terem, pelo menos, algum conhecimento nesta área. Assim, julgo que seja essencial que estes profissionais tenham formação sobre esta temática para terem a capacidade de ajudar e apoiar as crianças nesta fase, que é crucial para o seu desenvolvimento.

Em forma de conclusão, considero que o desenvolvimento deste estudo foi significativo, não só a nível pessoal, mas também a nível profissional, uma vez que me possibilitou refletir sobre as práticas, levando-me a entender que tipo de profissional quero ou não ser. A realização deste estudo foi enriquecedora, no sentido que pude vivenciar que de facto a relação que o adulto estabelece com a criança influencia o ambiente emocional. Como Katz e McClellan (2006) referem “(...) os anos da pré-escola são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais.” (p. 21), ou seja, o tipo de relação que o adulto cria com a criança dita o desenvolvimento socioemocional da mesma.

“Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Silva et al, 2016, p.24).

BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa e Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2014). A Investigação-ação e as suas modalidades. In Amado, J. (Eds), *Manual de Investigação Qualitativa e Educação* (2ª ed., pp. 187-197). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*. 4(XXXI), 407-423.
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (3ª ed.). Texto Editores.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (Eds), *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (3ª ed., pp.12-47,). Texto Editores.
- Martins, A. (2021). *A relação pedagógica: uma janela para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada, Instituto

Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação].
<http://hdl.handle.net/10400.21/14409>.

Martins, N. (2019). *Educar pela Positiva: Um guia para Pais e Educadores*. Bertrand Editora. (p. 41).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto Editora.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora Lda.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto Editora.

Silva, M. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB*. [Relatório Final, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]
<http://hdl.handle.net/10400.26/41700>.

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

Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. Trentham Books

UNICEF (2007). *Pobreza infantil em perspectiva: Visão de conjunto do bem-estar da criança nos países ricos*. Centro de Estudos Innocenti. UNICEF.

Vale, V. (2009). Do Tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 129-146. http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Especialização em Psicologia da Educação. <http://hdl.handle.net/10316/18273>.

Vega, L. (2020). *Castigar não é educar* (C. de Brito, Trad.). La Esfera de los Libros, (pp. 81-100).

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela de avaliação da construção da responsabilidade, da confiança e da independência (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015)**Item 2. Encorajar as escolhas e o brincar independente**

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Os interesses das crianças não são tidos em conta quando é planeado o dia.</p> <p>1.2. Os adultos não permitem que as crianças hajam de forma independente.</p>		<p>3.1. Os adultos afastam-se das brincadeiras das crianças; eles não interferem desnecessariamente. O tema, o nível de complexidade, o objetivo, a escolha da brincadeira são aceites.</p> <p>3.2. Livros, brinquedos, recursos estão facilmente acessíveis às crianças e os adultos aceitam e acolhem que as crianças os usem de formas diferentes da sua finalidade e reorganizam o mobiliário se necessário.</p> <p>3.3. É aceite que algumas crianças queiram realizar uma atividade diferente do resto do grupo.*</p>		<p>5.1. Se convidado, o adulto brinca com a criança, permitindo que esta lidere, respeitando o nível de brincadeira e as regras estabelecidas pela criança.*</p> <p>5.2. Os adultos demonstram satisfação e prazer quando veem ou brincam com as crianças. Poderão criar novas atividades se as crianças pedirem.*</p> <p>5.3. Embora as brincadeiras das crianças sejam respeitadas, espera-se que elas permaneçam regras do ambiente.*</p>		<p>7.1. O adulto inclui as crianças no planeamento do ambiente, por ex: consultar os pais/cuidadores, apoiar as crianças nas escolhas, fazer adereços para as áreas, mapas mentais, decidir se devem fazer ou receber uma visita, etc.</p> <p>7.2. Os adultos observam as crianças nas suas atividades, para ver se alguma ideia, conceito, etc. dessas atividades são incorporadas nas suas brincadeiras livres.*</p>

3.4. O horário/rotina é suficientemente flexível para permitir os interesses individuais e liberdade de escolha/brincar é um acontecimento diário.

5.4. Os adultos providenciam os recursos necessários para enriquecer e apoiar o brincar, de acordo com as sugestões dadas pelas crianças.*

Exemplos e informação suplementar

3.3. Este item é sobre a aceitação e o reconhecimento de que as crianças podem querer fazer uma atividade diferente do resto do grupo. Na maioria das vezes, é aceite e permitido, especialmente com as crianças mais pequenas e durante o brincar ou as atividades. Contudo, podem existir alturas que não é possível ou desejável, neste caso o adulto mostra, claramente, que entende e respeita os desejos da criança, enquanto, a direciona de forma gentil, calma e apoiando-a. Por exemplo, “Eu vejo que não queres ir, mas o pai está à espera, vamos colocar a tua maquete num lugar seguro para amanhã continuares.”.

5.1. Se não conseguir ver, pergunta: As crianças alguma vez lhe pediram a si ou a alguém da equipa para se juntar às suas brincadeiras? Se não, é provavelmente porque eles (staff) não sejam bons companheiros para brincar e marca o “Não”. Se “Sim”, pergunta: Como é que isso acontece, consegue dar-me um exemplo?

5.2. Este indicador reflete tanto a diversão/satisfação como a responsividade do adulto. Embora não seja necessário ver o adulto a preparar novas atividades para as crianças, se eles não questionarem, pode perguntar: O que é que faz se as crianças pedem atividades/recursos diferentes dos que já estão definidos? E/Ou faz julgamentos com base na capacidade de resposta da equipa durante o tempo em que a criança está a brincar, noutras atividades e nas rotinas.

5.3. Vê-se claramente as evidências de quando as crianças estão a seguir as regras da sala ou, alternativamente, são gentilmente lembradas das mesmas.

5.4. Se não conseguir observar, pergunte: Como decide o que disponibilizar às crianças? Elas pedem mais/diferentes recursos? Se sim, como responde?

7.2. Consulte as observações, os registos e as planificações para ver se as crianças têm oportunidade para, depois escolher, incorporar as

ideias, os recursos, os papéis, e o vocabulário aprendido nas suas brincadeiras livres (por exemplo, escolher ser uma personagem do livro que tinham lido no dia anterior, escolher usar recursos de uma

sessão com apoio do adulto, brincar na área da dramatização, copiando um papel previamente modelado pelo adulto.

Item 3. Planear para grupos pequenos e interações individuais/implantação do adulto

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Os adultos demonstram pouco entendimento sobre a importância dos pequenos grupos e agrupamentos de crianças.*</p> <p>1.2. Não há uma clara delimitação das áreas para os grupos ou o horário não permite que exista tempo individual e em grupo.</p>		<p>3.1. O ambiente está organizado com escolhas suficientes para que as crianças possam brincar sozinhas, em pares e em pequenos grupos.</p> <p>3.2. O adulto garante que as áreas individuais, na sala, não se tornam superlotadas. Utiliza por ex, imagens e/ou a indicação de números para ajudar as crianças a entenderem o limite permitido em áreas específicas.</p>		<p>5.1. As crianças são envolvidas nas escolhas de decisão acerca das áreas/espacos e recursos.*</p> <p>5.2. Os adultos posicionam-se nas áreas, de forma a poderem ver toda a área e trabalharem também com pequenos grupos ou individualmente.</p> <p>5.3. Os espacos são monitorizados regularmente para garantir que há espacos/recursos suficientes nas áreas mais populares. Remodelar e depois apoiar as crianças a interagir com áreas,</p>		<p>7.1. O planeamento é flexível para as necessidades das crianças. Pode ser alterado para seguir os interesses imprevistos das crianças e/ou as atividades são abandonadas, se ninguém as quiser fazer.*</p> <p>7.2. Os adultos despendem o seu tempo a andaimar/apoiar a aprendizagem concentrando-se nas crianças com que estão a trabalhar nesse momento. No entanto, estão cientes e responsivos ao resto das crianças.</p>

		anteriormente, populares.*	menos	7.3. Os adultos envolvem-se nas atividades especificamente projetadas para encorajar as crianças a virem e verem o que estão a fazer. Isto é para as envolver nas interações individuais e em pequeno grupo ou em discussões.*
--	--	-------------------------------	-------	---

Exemplos e informação suplementar

3.3. Nenhuma evidência de ajuntamento de crianças pode ser vista ao longo do período de observação e nenhuma pode ser vista na planificação ou noutra registo.

5.1. Se não for observado, pergunta: Como decide as áreas da sala e o que deve ser incluído nelas?

5.3. Se não for observado, pergunta: Como monitoriza o uso das diferentes áreas da sala? O que faria se descobrisse que essa área está a ser pouco utilizada?

7.1. Se não forem observadas mudanças em volta das crianças e das atividades abandonadas, pergunte: O que faria se as crianças não demonstrassem interesse nas rotinas de brincar ou nas atividades disponibilizadas?

7.3. Isto diz respeito à disponibilidade da equipa para as crianças. Alguns adultos sentam-se numa área, com espaço para as crianças se juntarem a eles, e ajudam a realizar atividades que podem interessar-lhes, mas que demonstre às crianças que estão

disponíveis para conversar se elas se quiserem juntar a eles, por exemplo, ordenar botões, pequenos brinquedos, dobrar papel etc.

Anexo 2 – Tabela de avaliação do bem-estar socio emocional (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015)

Item 4. Apoiar o bem-estar socioemocional

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Os sentimentos expressados pelas crianças são minimizados, ignorados ou ridicularizados.</p> <p>1.2. A equipa não demonstra carinho e acolhimento às crianças.</p> <p>1.3. A equipa não organiza o ambiente ou atividades de forma a estimular a interação social.*</p>		<p>3.1. A equipa demonstra empatia com as crianças e ajuda-as a lidar com os sentimentos que expressam. *</p> <p>3.2. A equipa encoraja as crianças a brincar umas com as outras, proporcionando brinquedos/ adereços adicionais e recursos para dar apoio à continuidade do brincar. À medida que as crianças vão progredindo no brincar em conjunto, a equipa apoia-as na entreatajuda e na partilha.</p> <p>3.3. É prestada atenção positiva à maioria das crianças num determinado momento ao longo do dia. *</p>		<p>5.1. As crianças são encorajadas a expressar/ dizer o que sentem e precisam. *</p> <p>5.2. O planeamento mostra evidências de intenções de aprendizagem que são projetadas para apoiar a interação social, incluindo o incentivo a atividades colaborativas e brincadeiras.</p> <p>5.3. As crianças são encorajadas a procurar o apoio dos adultos quando têm problemas. *</p> <p>5.4. A equipa é responsiva às necessidades das crianças, sentimentos e humores. brincam, mostram vivacidade</p>		<p>7.1. A equipa proporciona oportunidades para as crianças falarem sobre os sentimentos e necessidades, usando as suas próprias experiências. Podem usar histórias ou adereços. Por exemplo: “O fantoche sente falta da sua família, como podemos fazê-lo sentir-se melhor?”</p> <p>7.2. As crianças são convidadas a mostrar ou dizer o que conseguem perceber a partir das expressões não verbais dos outros, a partir de livros de histórias, fotografias, DVDs etc. *</p>

<p>3.4. A equipa é calorosa, amiga e calma. Utiliza gestos para acalmar, proximidade física, aconchegos e abraços quando necessário e apropriado.</p>	<p>e divertem-se com as crianças, apoiando as suas emoções positivas.</p>	<p>7.3. A equipa apoia as crianças na comunicação, reconhecimento e resposta aos sentimentos dos outros, mesmo quando as crianças demonstram dificuldades a expressar as suas necessidades e desejos. *</p> <p>7.4. A equipa olha para além das crianças para explicar os seus sentimentos, fazendo alterações do ambiente/rotina, etc., quando necessário. *</p>
--	---	---

Exemplos e informação suplementar

1.3. Considere os recursos e a sua posição. Existem vários recursos semelhantes colocados em espaços fechados e seguros? A equipa encoraja as crianças a brincar em conjunto? Existem áreas aconchegantes e áreas de dramatização?

3.1. A equipa identifica as emoções e os sentimentos das crianças (por exemplo, cansado, feliz, zangado, triste, assustado, com fome, com calor, com frio) e apoia-as calmamente e com respeito.

3.3. “A maioria das crianças” equivale a 75%. No entanto, se alguma criança for constantemente ignorada ou só tiver atenção negativa, não contabilize aqui.

5.1. A equipa pergunta às crianças como se sentem/o que precisam quando necessário. Oferecem alternativas/possíveis soluções para as crianças escolherem/ indicarem o que precisam. Para as crianças que necessitam algo, a equipa interpreta e verbaliza os sentimentos por elas, assegurando uma proporção igual de emoções/sentimentos positivos e negativos.

5.2. Exemplos: o membro de equipa A ajuda e encoraja a criança B a permitir que a criança C se junte ela para brincar; inclui o recurso X na área A para que a criança X, Y e Z possa retomar e continuar o jogo da semana passada.

5.3. Se não for visto quer pela equipa quando falam sobre conflitos, quer pelas crianças quando pedem apoio ou indicam de outra forma a sua necessidade de apoio olhando para os adultos/verbalizando, etc. com intenções óbvias, pergunte: Como é que ajuda as crianças que procuram o apoio de um adulto quando partilham ou experienciam problemas?

5.4. Aqui a palavra-chave é “responsividade” e, quando apropriado, suporte às emoções positivas durante o brincar, uma sensação de diversão e prazer. A equipa demonstra perceber que as emoções podem ser “contagiosas”. Questão: porque é que divertir-se e mostrar satisfação é importante?

7.2. Dependendo da idade e entendimento das crianças, isto pode envolver atividades com o apoio de adultos utilizando recursos como fotografias, livros, DVDs e/ou responder a situações acidentais no processo. Mais uma vez, dependendo das capacidades das crianças, isto pode incluir discutir, nomear emoções e fazer ligações para as suas próprias experiências ou respostas físicas, tais como aconchegos, sorrisos grandes, abraços, etc.

7.3. A equipa aponta os sentimentos das outras crianças e envolve-se nas discussões com outras crianças para desenvolver empatia e respostas apropriadas. Interpreta e verbaliza as necessidades e os

sentimentos das crianças com os outros dando suporte na comunicação, encorajando a colaboração. Se isto não acontece, pergunte: Como se deve dar apoio a uma criança que queira entrar na brincadeira de outras crianças, mas que não seja capaz de o expressar? Como se deve ajudar as crianças para que estas partilhem e brinquem juntas?

7.4. Se não houver evidências, pergunte: O que faz caso repare uma alteração no comportamento de uma criança? O que pensa que pode afetar o comportamento de uma criança?

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens



**Escola Superior
de Educação**
Politécnico de Coimbra

Pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo.(a) Encarregado de Educação

Eu, Joana da Silva Costa, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de registos fotográficos, para efeitos de Relatório Final de Mestrado.

Para os devidos efeitos já referidos, garante-se e declara-se que todos os registos se destinam, exclusivamente, para o uso académico, o que implica, além do mais, que me comprometo a preservar e garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos.

Grata pela colaboração dispensada.

Coimbra, 2021

A estudante



Eu, _____, encarregado de Educação do(a) _____, li e compreendi este documento.

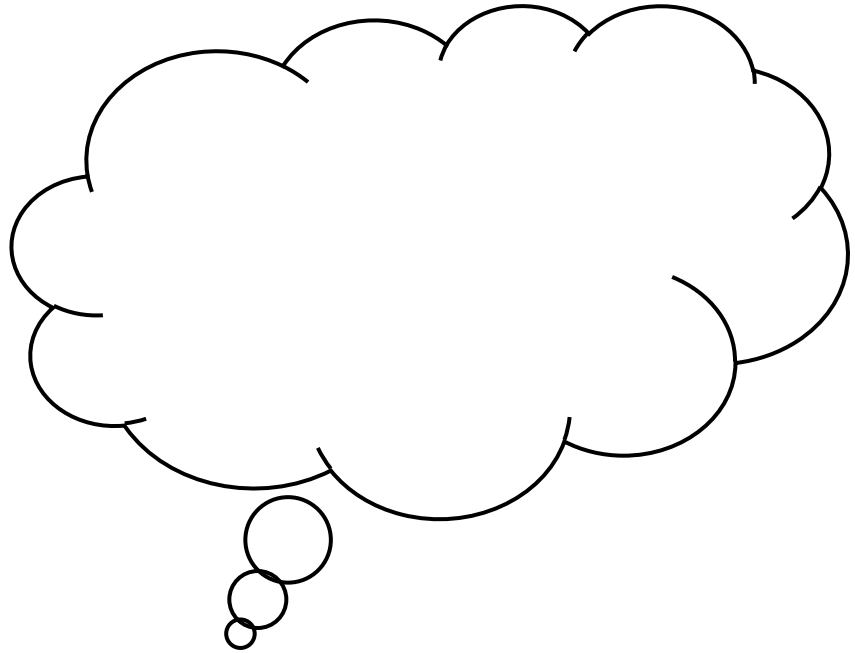
- Autorizo a recolha de registos fotográficos
- Não autorizo a recolha de registos fotográficos

Assinatura do Encarregado de Educação

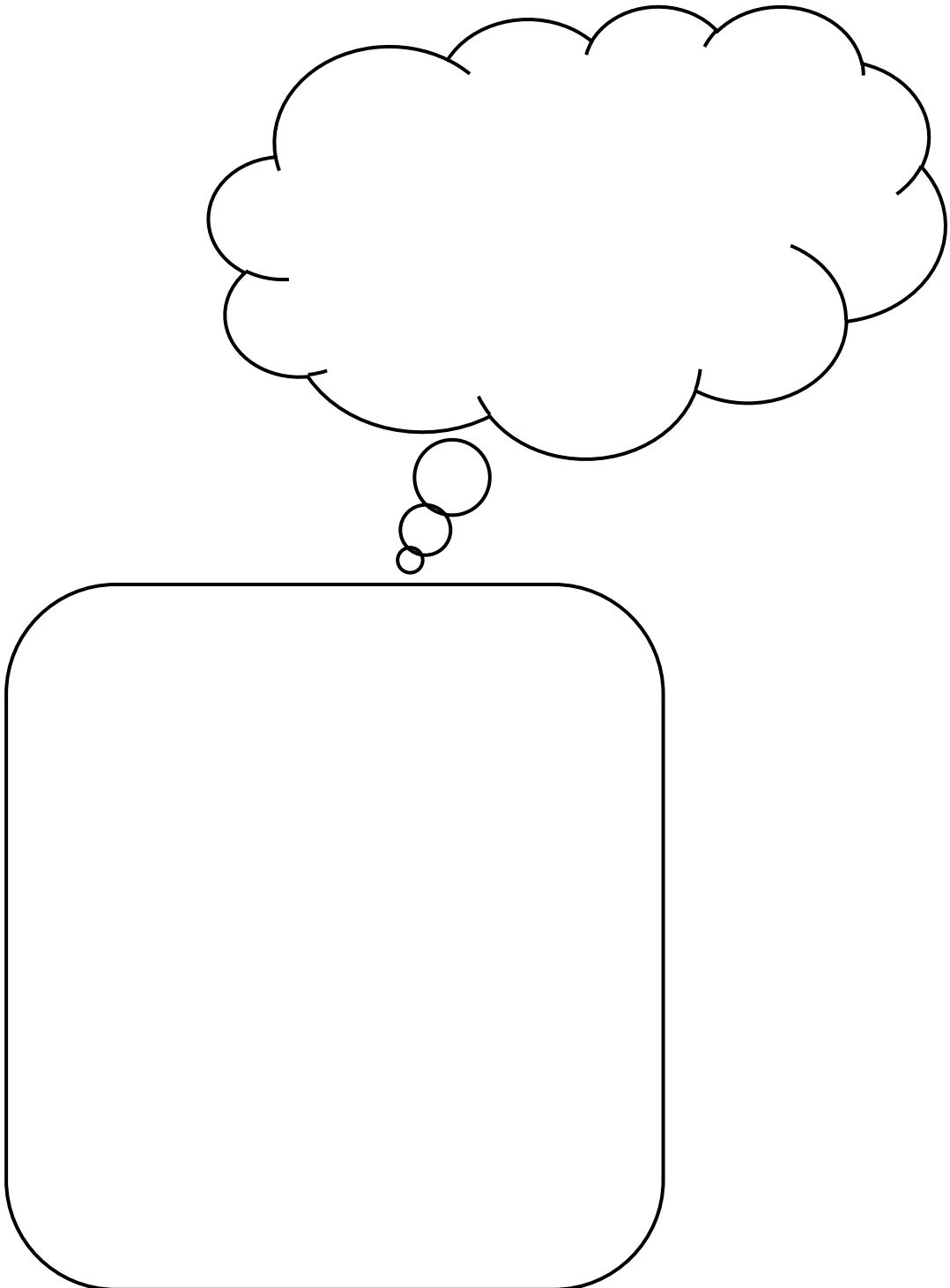
____ / ____ / ____

Apêndice 2 – Folha de registo da 2ª sessão

Eu sou boa a...



Eu sou bom a...



Apêndice 3 – Inquérito por questionário



Inquérito por questionário

Venho por este meio solicitar a sua participação no preenchimento deste questionário sobre a relação do adulto-criança. Este questionário enquadra-se no projeto de investigação, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Assim, peço-lhe que preencha o pequeno questionário que se segue. Não existem respostas certas ou erradas e, por isso, peço-lhe que responda da forma mais sincera possível. O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de 10 minutos.

Peço-lhe que responda a todas as perguntas. A informação fornecida será totalmente anónima e confidencial e servirá apenas para fins de investigação.

Agradeço, desde já, a sua participação e o seu contributo.

Joana Costa

1. Habilitações académicas:

- 4º ano de escolaridade ou equivalente 6ºano de escolaridade ou equivalente
 9º ano de escolaridade ou equivalente 12º ano de escolaridade ou equivalente
 Licenciatura Pós-graduação Mestrado Outra: _____

2. Cargo que ocupa na instituição: _____

3. Anos de serviço: _____ **4. Anos de serviço na instituição:** _____

5. Como considera a sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa?
(assinale uma opção em cada uma das alíneas).

	Muito boa	Boa	Razoável	Má	Muito má
5.1. Com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. Com as educadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Com as famílias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Com as assistentes operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Segue-se um conjunto de afirmações às quais deve indicar a opção que lhe parecer mais adequada.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. É importante que o adulto tenha em consideração os interesses das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As crianças, em idade pré-escolar, devem ter liberdade para tomar as suas próprias decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As crianças podem ser parceiras na tomada de decisão acerca do que se passa numa sala de educação pré-escolar ou num jardim de infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As crianças devem ser consultadas, mas as decisões finais devem ser tomadas pelos adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. É importante monitorizar e modificar as áreas para responder aos interesses e necessidades das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. As crianças devem ser encorajadas a expressar o que sentem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Deve apoiar-se as crianças, de forma positiva, no sentido de perceberem que o adulto é um suporte quando necessitam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Um ambiente calmo é propício ao bem-estar socio-emocional das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É importante demonstrar afeto pela criança, respondendo às suas necessidades e apoiando as suas emoções positivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. É importante que as crianças sintam que o adulto é um apoio para elas quando têm problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A relação do adulto com a criança em contexto pré-escolar

