



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2025

As Competências Sociais e Emocionais de Duas Crianças em Idade Pré-Escolar: Um Estudo Multicaso

Maria Inês de Almeida Rodrigues
Nunes Pessoa

As Competências Sociais e Emocionais de Duas Crianças em Idade Pré-Escolar: Um Estudo Multicaso

Maria Inês de Almeida Rodrigues Nunes Pessoa

Viseu, 2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

As Competências Sociais e Emocionais de Duas Crianças em Idade Pré-Escolar: Um Estudo Multicaso

Maria Inês de Almeida Rodrigues Nunes Pessoa

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Doutora Maria Figueiredo

Viseu, 2025

Agradecimentos

A realização deste relatório final de estágio marca o culminar de uma etapa muito importante do meu percurso académico e pessoal. Este momento não teria sido possível sem o apoio, a orientação e o incentivo de várias pessoas, às quais gostaria de expressar a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras do trabalho de investigação, pelo acompanhamento atento, pela disponibilidade constante, pelas sugestões e pelo apoio ao longo de todo o processo de desenvolvimento e da elaboração do presente relatório.

Agradeço igualmente às professoras/educadoras cooperantes, pela forma como me acolheram no contexto de estágio, pela partilha de conhecimentos, pela orientação no terreno e pela confiança demonstrada ao longo desta experiência.

Expresso também o meu reconhecimento a todos os professores do curso, que contribuíram para a minha formação académica e profissional, transmitindo conhecimentos, valores e competências fundamentais para o meu percurso.

Um agradecimento especial aos meus colegas, pela partilha de experiências, pelo apoio mútuo e pela amizade construída ao longo deste percurso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço profundamente à minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pelo incentivo constantes, que foram essenciais para ultrapassar os desafios e alcançar este objetivo.

A todos, o meu sincero obrigado.

Resumo

O presente relatório final de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, tem como principal objetivo caracterizar as competências socioemocionais de duas crianças em idade pré-escolar a frequentar um jardim de infância do distrito de Viseu. A investigação, definida como estudo multicase, foi desenvolvida entre novembro de 2024 e maio de 2025 e baseou-se na observação direta (registo de incidentes críticos) e na aplicação de diversos instrumentos: as Escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers, o teste sociométrico, a Escala de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti e a Escala de Competências Sociais de Lamer. A análise dos dados permitiu compreender o modo como cada criança manifesta e regula as suas emoções, interage com os pares e responde aos desafios do contexto educativo. Os resultados evidenciam perfis distintos de desenvolvimento socioemocional e reforçam a importância do papel do educador enquanto mediador emocional e promotor de contextos educativos afetivos, seguros e intencionalmente orientados para o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: competências socioemocionais; regulação emocional; bem-estar; implicação; educação pré-escolar.

Abstract

This final internship report, prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of Viseu, aims primarily to characterize the socio-emotional competencies of two preschool-aged children attending a kindergarten in the district of Viseu. The research, defined as a multiple case study, was conducted between November 2024 and May 2025 and was based on direct observation (critical incident records) and the application of several instruments: Laevers' Well-Being and Involvement Scales, the sociometric test, the Emotional Regulation Scale by Shields and Cicchetti, and Lamer's Social Skills Scale. Data analysis made it possible to understand how each child expresses and regulates emotions, interacts with peers, and responds to challenges within the educational context. The results reveal distinct profiles of socio-emotional development and reinforce the importance of the educator's role as an emotional mediator and promoter of affective, safe, and intentionally structured educational contexts aimed at the child's overall development.

Keywords: socioemotional competencies; emotional regulation; well-being; involvement; preschool education.

Índice

Introdução	5
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada	8
1 Prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do ensino básico	8
1.1 Reflexão crítica sobre as práticas - 1.º Ciclo.....	10
2 Prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar	21
2.1 Reflexão crítica sobre as práticas- Educação Pré-Escolar.....	22
Parte II- Trabalho de investigação	35
Capítulo 1- Revisão da literatura	35
Capítulo 2- Metodologia	47
Capítulo 3-Apresentação dos Dados	55
Capítulo 4- Discussão dos Dados.....	63
Conclusão	69
Referências bibliográficas	74
Anexos	78

Introdução

O presente relatório final de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu e constitui um momento de síntese e reflexão sobre um percurso formativo que articula o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Este trabalho de investigação tem como propósito principal caracterizar as competências socioemocionais de duas crianças em idade pré-escolar, aqui designadas como criança B e criança P, procurando compreender de que forma estas se manifestam nas suas interações, comportamentos e modos de regulação emocional em contexto educativo.

A escolha do tema emergiu da constatação, ao longo do estágio, da importância crescente das competências socioemocionais no desenvolvimento global da criança e da sua influência nas aprendizagens, nas relações interpessoais e no bem-estar emocional. No contexto educativo atual, estas competências assumem um papel central, uma vez que permitem às crianças lidar com os desafios do quotidiano, expressar emoções de forma adequada, desenvolver empatia, cooperar com os outros e construir uma imagem positiva de si próprias. A escola, e em particular a educação pré-escolar, é um espaço privilegiado para a promoção destas competências, dado o seu carácter relacional e o foco no desenvolvimento integral da criança.

Vários autores têm evidenciado a relevância do desenvolvimento socioemocional nos primeiros anos de vida. Webster-Stratton (2010) sublinha que o temperamento e as experiências emocionais precoces moldam a forma como a criança reage e se adapta ao meio, sendo a regulação emocional um processo aprendido e sustentado pelo ambiente. Do mesmo modo, Gottman e DeClaire (1999) defendem que as relações afetivas seguras e a orientação emocional dos adultos são determinantes para a formação da inteligência emocional, a qual, segundo os autores, tem um impacto mais profundo na felicidade e no sucesso das crianças do que o próprio quociente intelectual. Também Carter (2011) reforça que as emoções, mesmo as negativas, desempenham uma função adaptativa essencial, pois permitem às crianças compreenderem os seus próprios limites e os dos outros, contribuindo para a construção da resiliência. A autora considera que a inteligência emocional é uma competência que pode e deve ser ensinada, e que a educação emocional é a chave para criar crianças equilibradas, felizes e capazes de lidar com frustrações e desafios.

Na mesma linha, a CASEL (*Collaboratives for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2015, 2020) definem as competências socioemocionais como um conjunto integrado de conhecimentos, atitudes e capacidades que permitem compreender e gerir emoções, estabelecer e manter relações positivas, sentir e demonstrar empatia pelos outros e tomar decisões responsáveis. Esta perspetiva, amplamente adotada na literatura internacional, sustenta que o desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo e cumulativo, que deve ser promovido intencionalmente no contexto educativo.

Assim, este estudo multicaso centra-se na observação e análise de duas crianças do sexo masculino, com 5 e 6 anos de idade, que frequentavam o mesmo grupo de um jardim de infância. Através da utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados — as Escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers (Portugal & Laevers, 2018), a observação de incidentes críticos (Estrela & Estrela, 1978), o teste sociométrico (Northway e Weld, 1999), a Escala de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti (2016) e a Escala de Competências Sociais de Lamer et al. (Zachrisson, Jansson & Lamer, 2018) — pretendeu-se caracterizar o perfil socioemocional de cada uma das crianças, identificando padrões de comportamento, níveis de implicação, bem-estar e formas de regulação emocional.

A relevância deste estudo reside, por um lado, na possibilidade de compreender em profundidade o modo como se manifestam as competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar e, por outro, na oportunidade de refletir sobre o papel do educador enquanto mediador e facilitador desse desenvolvimento. Como refere Webster-Stratton (2010), o adulto é o pilar do crescimento emocional da criança, devendo proporcionar um ambiente seguro e previsível, promover o diálogo sobre emoções, modelar comportamentos sociais adequados e valorizar os progressos individuais.

A investigação que aqui se apresenta foi desenvolvida num contexto educativo real, ao longo de um período prolongado (de novembro de 2024 a maio de 2025), o que permitiu recolher dados consistentes e observar a evolução das crianças em diferentes situações. Optou-se por uma abordagem qualitativa descritiva, complementada por instrumentos de natureza quantitativa, com o intuito de alcançar uma compreensão mais holística dos fenómenos observados.

O trabalho encontra-se estruturado em diferentes capítulos. Numa primeira parte, é apresentada a caracterização do contexto de estágio e das crianças participantes, situando o estudo no quotidiano educativo. Segue-se a revisão da

literatura, onde se abordam os principais contributos teóricos sobre o desenvolvimento socioemocional e as suas dimensões — empatia, autorregulação, comportamento pró-social, assertividade, autoconsciência emocional, entre outras. Posteriormente, descreve-se a metodologia utilizada, explicitando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos adotados. A secção seguinte contempla a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, articulando-os com os referenciais teóricos mobilizados. Por fim, o relatório encerra com as conclusões, que integram uma síntese dos resultados e uma reflexão final sobre o processo de investigação e o percurso formativo desenvolvido ao longo do mestrado. Esta reflexão visa evidenciar as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e as perspetivas futuras enquanto profissional de educação.

Em suma, este relatório reflete uma intencionalidade investigativa e pedagógica que visa compreender para melhor intervir, reconhecendo que o desenvolvimento socioemocional é um dos pilares da formação da criança enquanto ser humano integral. Através da observação sistemática, da análise de comportamentos e da reflexão teórica, procurou-se construir conhecimento relevante para a prática educativa, contribuindo para a promoção de contextos de aprendizagem emocionalmente significativos e humanizados.

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada

1 Prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do ensino básico

As observações e as intervenções ocorridas em contexto da PES no 1.º CEB desenvolveram-se em duas escolas diferentes. No 1.º semestre tivemos a oportunidade de realizar as intervenções com uma turma do 1.º ano de uma escola pertencente ao distrito de Viseu e no 2.º semestre com uma turma do 2.º ano, também pertencente ao distrito de Viseu.

Relativamente ao contexto do 1.º semestre importa destacar que era uma escola que abrangia os 1.º e 2.º ciclos e por esta razão era um edifício bastante grande, com diversas salas de aula, uma biblioteca com grande variedade de livros e materiais didáticos e um espaço exterior amplo e propício à realização de diferentes dinâmicas. Em termos de contexto social, a mesma era constituída por uma grande heterogeneidade de crianças e famílias, o que se refletia numa escola multicultural composta por alunos de classes diferenciadas e de diversas culturas. A sala de aula estava organizada em U, com mesas no meio. As paredes da sala estavam decoradas com cartões dos diferentes grafemas que iam sendo trabalhados e com alguns trabalhos realizados pelos alunos, fomentando o sentimento de pertença dos mesmos em relação à sala de aula e à escola.

A turma onde implementámos as práticas no 1.º semestre era uma turma do 1.º ano, como já referido, com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Era composta por 21 alunos, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Na turma existiam várias crianças com diferentes necessidades de saúde específicas, como Perturbação do Espectro do Autismo e Hiperatividade. Relativamente às nacionalidades, quatro alunos eram brasileiros e uma aluna era ucraniana, tendo vindo para Portugal após o início da guerra. As diferentes nacionalidades levaram a que existissem algumas barreiras linguísticas, principalmente com a aluna ucraniana. A grande parte da turma apresentava diversas dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas. No entanto, relativamente à motricidade, os alunos demonstravam ter boas capacidades. No que diz respeito ao ambiente da turma, os alunos relacionavam-se bem entre si, quer em contexto de sala de aula quer no recreio, sendo que os conflitos eram escassos. O horário dos alunos era das 9h às 16h, sendo o recreio entre as 10h30 e as 11h e a hora de almoço entre as 12h e as 14h. As atividades de enriquecimento curricular aconteciam à hora de almoço e ao final do dia, após as 16h. Por fim, importa realçar que a turma

apresentava muitas dificuldades, quer a nível de aprendizagem quer a nível de comportamento, apesar de terem aparentado estar sempre bastante motivados para a aprendizagem.

Quanto ao 2.º semestre, a turma era do 2.º ano, com alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Era composta por 24 alunos, 26 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Quatro dos alunos da turma encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, sendo que dois deles estavam incluídos nas medidas seletivas e outros dois nas medidas universais. Estes alunos demonstraram constantes dificuldades no acompanhamento do ritmo de aprendizagem da turma, principalmente a nível do Português e da Matemática, apesar do acompanhamento semanal que era proporcionado aos dois alunos incluídos nas medidas seletivas. No entanto, embora ainda demonstrassem bastantes dificuldades, a professora da educação especial que os acompanhava denotou que existiu evolução desde o início do acompanhamento até ao final do ano letivo. Relativamente à nacionalidade, a turma era homogénea, uma vez que todos os alunos eram portugueses.

Já no que diz respeito à sua atitude em contexto de sala de aula, alguns alunos eram muito participativos, empenhados e autónomos, sendo que outros necessitavam da presença de uma das professoras para desenvolverem um trabalho mais consistente, carecendo de mais tempo e apoio individual para realizarem as tarefas propostas. Em termos de ambiente, a relação dos alunos era muito marcada por conflitos quase diários, no contexto de sala de aula, mas também no recreio. A maioria dos conflitos em sala de aula decorria do facto dos alunos quererem ter sempre razão, não aceitando outras opiniões, o que levava a que tratassem os colegas de forma inadequada. Em contexto de recreio os conflitos relacionavam-se com situações de jogo. O horário letivo dos alunos decorria das 9h às 15h30, sendo o recreio entre as 10h e as 10h30 e a hora de almoço entre as 12h30 e as 14h. As atividades de enriquecimento curricular ocorriam depois das 15h30. Apesar da turma ter apresentando algumas dificuldades no cumprimento de regras e na relação entre si, apresentou uma grande capacidade de adaptação, respondendo de forma positiva às estratégias implementadas, aprendendo não só conteúdos, mas também valores.

A experiência nos dois semestres foi então diferente entre si, no entanto penso que isso foi um fator positivo no desenvolvimento da prática, uma vez que estivemos em contacto com diferentes realidades, todas elas desafiantes.

1.1 Reflexão crítica sobre as práticas - 1.º Ciclo

Relativamente ao tópico da apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º CEB iremos proceder à apreciação crítica das práticas, tendo como base os padrões de desempenho docente. É esperado que a definição destes padrões contribua para orientar a ação dos professores, estimular a autorreflexão, articular a avaliação do seu desempenho e promover um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão, através da definição das características fundamentais e das tarefas profissionais decorrentes, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos desta profissão, permitindo reorientar a prática docente (Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010).

No âmbito destes padrões surgem quatro dimensões que caracterizam a ação profissional docente sendo elas, a dimensão profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Quanto à dimensão profissional, social e ética esta diz respeito a uma vertente relacionada com os valores éticos e morais e com a responsabilidade social da prática docente. Nesta dimensão destacam-se, o compromisso com o desempenho profissional, mais concretamente a perceção da responsabilidade individual no cumprimento da missão social (Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010). Desta dimensão surgem três diferentes domínios: o compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; o compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e o compromisso com o grupo de pares e com a escola.

Tendo em conta a definição desta dimensão, os domínios a ela subjacentes e os indicadores fornecidos pelo Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010, iremos proceder à apreciação da prática nesta vertente, tendo em conta os diferentes níveis e os seus descritores. Em relação ao domínio do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, acredito que o desempenho se situou no nível bom, uma vez que, apesar do conhecimento profissional não ser muito, sempre foram realizadas reflexões antes e após as práticas, que permitiram a melhoria das práticas e o aumento do conhecimento, como são exemplo disso os relatórios semanais elaborados (Anexo 1), que dão também resposta ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”. Nessas reflexões utilizou-se alguma sustentação teórica, estando assim

também presente o indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada”. Assim, as reflexões realizadas permitiram a melhoria das práticas e contribuíram para o desenvolvimento profissional, sendo este também um dos indicadores, uma vez que, segundo Serrazina (2012), o professor precisa de oportunidades para construir situações de aprendizagem, experimentá-las em sala de aula e refletir sobre elas.

Relativamente ao domínio do compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos acreditamos que as práticas se situam no nível muito bom, principalmente porque este sempre foi o objetivo principal ao longo do estágio, tendo total reconhecimento da responsabilidade na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento integral dos alunos, cumprindo com o respetivo descritor: “revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.” Exemplo da preocupação com a promoção das aprendizagens, são as planificações elaboradas que retratam as atividades realizadas. Já no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e cívico este sempre foi uma preocupação constante e esteve presente de forma holística ao longo de toda a prática, podendo mencionar alguns exemplos. As relações entre os alunos sempre foram muito conflituosas, revelando muita falta de empatia entre eles. Esta situação fez com que tivéssemos de resolver diversos contratemplos, como discussões entre os alunos, bem como algumas birras e reações negativas por parte de alguns quando não conseguiam realizar algo ou quando, na realização de jogos, não obtinham o resultado desejado. Importa apresentar alguns exemplos, como uma situação em que um dos alunos utilizou um material que o colega queria e esse colega pegou num papel com tinta e atirou-o contra a cara da criança que tinha o material, sendo que este ficou com o olho magoado por ter entrado tinta. A nossa intervenção passou por, através do diálogo, dar a entender ao aluno que aquilo que tinha feito não era correto e que tinha magoado o colega, tanto física como psicologicamente, fazendo com que ao aluno percebesse a importância de pedir desculpa, algo que acabou por fazer. Tentámos também intervir, após auxiliarmos o aluno que foi magoado, conversando com ele de maneira que este não se sentisse diminuído pelo colega. Após o pedido de desculpas a situação ficou resolvida.

Outra situação em que também tivemos de intervir após solicitação das crianças, surgiu de um conflito no recreio que levou a que um aluno magoasse o outro fisicamente. Resolvemos a situação, ouvindo em conjunto a versão de cada aluno acerca daquilo

que se tinha passado e levando-os a entender o lado de cada um, seguindo a perspectiva de Tomás (2010), que afirma que a mediação é a melhor estratégia na resolução dos conflitos escolares, levando à construção de um clima escolar benéfico para a aprendizagem e para a educação. Os alunos compreenderam e abraçaram-se continuando as suas brincadeiras.

Outra situação que nos marcou muito passou-se numa aula de Educação Física em que os alunos jogaram alguns jogos de competição, gerando muitos conflitos entre eles. A troca de acusações começou com o primeiro jogo, sendo que os alunos acusavam os colegas da própria equipa por terem perdido. No entanto, tudo piorou no penúltimo jogo sendo que os alunos que perderam começaram a chamar os colegas de vários nomes como “bebés” e “batoteiros”. Um dos alunos começou a gritar e a chorar, gritando connosco e com a professora quando tentávamos falar com ele e acusando os colegas pelo facto da sua equipa ter perdido. Face a esta situação, o desempenho não foi o melhor, uma vez que não houve reação, tendo de ser a professora cooperante a intervir com esse aluno. No final, quando regressámos à sala conversámos com os alunos acerca da importância de saber perder e saber ganhar, bem como foi referida a empatia e o respeito que estes devem ter para com os colegas. Assim, percebemos que os jogos de competição deveriam ser incluídos mais vezes nas atividades da respetiva turma, uma vez que “na vitória ou na derrota, será somente na prática, a melhor forma de se aprender a conviver com ambas as faces da disputa” (Gonçalves, 2017, p. 22).

Acreditamos que estes diálogos com os alunos e as conversas para a resolução de situações concretas surtiram efeito, uma vez que os conflitos foram diminuindo ao longo do ano. Uma outra situação, em que acredito que foi feita a coisa certa, foi quando, durante uma ida a uma associação, um dos alunos chamou “velha” a uma senhora que passou na rua, sendo que conversámos com o aluno e perguntámos como é que ele achava que a senhora se tinha sentido quando ele disse isso, dizendo-lhe que achava que a senhora se tinha sentido muito triste. O aluno fez uma expressão triste e mostrou-se arrependido, o que revelou ter sentido empatia após o diálogo que tivemos com ele.

Todas estas situações ocorreram no 2.º semestre, na turma do 2.º ano, no entanto, os conflitos na turma do 1.º ano, onde estagiámos no 1.º semestre, também ocorriam, sendo muito menos intensos e mais fáceis de resolver, apesar de um dos alunos ter bastante dificuldade em relacionar-se com os outros, sendo que promovíamos sempre que ele trabalhasse a pares e que percebesse a importância de se relacionar de forma positiva com os restantes colegas, realçando a importância do trabalho

colaborativo e da partilha de ideias, sendo que é algo que nos leva a ver as coisas de diferentes perspetivas e a aproveitar os pontos fortes de cada um (Pereira, 2014), nunca esquecendo que cooperar é um modo de fazer melhor o trabalho (Thurler & Perrenoud, 2006).

Assim, com o principal objetivo de diminuir conflitos e contribuir para as relações sociais e interpessoais dos alunos, procurámos que estes elaborassem diversos trabalhos de grupo, valorizando os diferentes saberes e culturas dos alunos, não esquecendo que “o trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos” (Pereira, 2014, p.56) e sendo esse também um indicador desta dimensão.

No domínio do compromisso com o grupo de pares e com a escola não consideramos relevante realizar a apreciação crítica, uma vez que o papel era o de professora estagiária e que não surgiu a oportunidade de nos envolvermos em projetos. No entanto, dialogávamos com as professoras da escola, assim como com a educadora, partilhando as nossas práticas e ouvindo também as suas partilhas, nos momentos do recreio e da hora de almoço.

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem esta envolve três vertentes fundamentais, sendo elas a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens, com base no conhecimento científico, pedagógico e didático. A planificação diz respeito à orientação estratégica da ação, à coerência e articulação das ações planeadas e à sua adequação tendo em conta a diversidade dos alunos. A operacionalização relaciona-se com a condução e organização e gestão das atividades de ensino e das interações entre os intervenientes na sala de aula. Já a regulação tem uma ligação com a análise das atividades de ensino, no sentido de as melhorar (Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010).

Os domínios desta dimensão são a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Quanto ao domínio da preparação e organização das atividades consideramos que o nível de desempenho foi bom, uma vez que as planificações das atividades foram feitas de forma adequada, integrando as propostas entre si. No entanto, em alguns dos momentos sentimos que faria mais sentido ter organizado as atividades de outra forma, pois poderia permitir uma

melhor interligação entre os assuntos. Por exemplo, numa das semanas lemos um capítulo do livro “O Bando do Mar”, que aborda a proteção dos oceanos, e abordámos o tema do ciclo da água. No entanto, estes momentos ocorreram em dias diferentes, sendo que, após reflexão, percebemos que teria sido interessante relacioná-los, sendo que não tivemos essa percepção durante a realização das planificações e que acreditamos que deveríamos ter planeado as aulas de forma mais holística, percebendo as diferentes atividades ao longo do semestre, de maneira a poder relacioná-las, uma vez que, as potencialidades de um trabalho articulado e interdisciplinar produzem mais efeito quando esse trabalho é realizado ao longo do ano (Gonçalves & Martins, 2018).

O facto de planear as atividades de uma determinada forma e, durante a sua implementação, perceber que teria tido melhores resultados se as tivéssemos planeado de forma diferente foi também um fator que pesou na apreciação. Exemplo desta situação foi a realização de um debate com os alunos da turma, que planeámos dividindo a turma em 2 grupos, sendo que cada grupo iria debater temas diferentes. No primeiro debate chamámos os alunos à frente da sala para discutirem o tema, no entanto, as crianças pouco falavam e quando falavam era porque eu, a minha colega de estágio ou a professora cooperante, colocávamos questões. Após análise e diálogo com a professora cooperante percebemos que isso poderia estar a acontecer pelo facto dos alunos se sentirem tímidos e com receio de falar em frente a toda a turma, pelo que, no segundo debate, pedimos aos alunos que se mantivessem nos seus lugares. Percebemos também que o facto de só metade da turma participar em cada debate fazia com que os restantes não se envolvessem, pelo que, no segundo debate incluímos todos os alunos, uma vez que, importa ajustar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos, procedendo a alterações sempre que necessário (Luz, 2016). Estas evidências estão relacionadas com o indicador da reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.

Ainda relativamente a este domínio e tendo em conta o indicador da planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e a rentabilização dos meios e recursos, o desempenho situa-se no nível bom, uma vez que todas as atividades foram planificadas de acordo com os conteúdos e objetivos do currículo e que utilizámos os meios e recursos ao dispor de diferentes formas.

Durante as práticas tivemos, na maioria das vezes, o cuidado de adaptar as atividades que tendo em conta o contexto e as características dos alunos. Uma das atividades adaptada foi, por exemplo, os textos em que os alunos tinham de detetar

erros, criando textos com erros mais fáceis de detetar para os alunos com mais dificuldades, textos para os alunos com capacidades dentro da média e textos com erros mais difíceis de detetar para os alunos com mais capacidades (Anexo 2). No entanto, apesar desta adaptação, a professora cooperante pediu que todos tivessem o mesmo texto, referindo que o aluno com mais dificuldades não iria realizar a atividade por ser muito complexa para ele.

Outra atividade adaptada foi um jogo da memória com igualdades aritméticas (Anexo 3), sendo que colocámos igualdades e contas mais simples para o par de alunos com mais dificuldades na área da matemática, tendo ainda atenção para colocar em par os alunos que se encontram mais ou menos ao mesmo nível na área da matemática. Assim, importa olhar para as características individuais de cada aluno, sendo que, “deve-se conhecer o aluno a fim de poder oferecer atividades que estejam de acordo com o seu desenvolvimento” (Belotti & Faria, 2010, p.7), procedendo a uma adequação das atividades às necessidades dos alunos, permitindo um melhor desenvolvimento e aprendizagem (Pires, 2017). Estas situações, no nosso entender, relacionam-se com o indicador da conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos e com o da organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis.

Relativamente ao domínio da realização das atividades definimos o nível de desempenho como regular, embora não nos revejamos em todos os descritores deste nível. Apresentámos algumas lacunas na comunicação com os alunos, uma vez que muitas das vezes faltavam as palavras para o que queria explicar. Assim, nos indicadores da comunicação com rigor e sentido do interlocutor e promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos, ocorreram algumas dificuldades no que diz respeito aos conteúdos a lecionar, sendo, no entanto, mais fácil a comunicação relativa a outros aspetos.

Na interação com os alunos, por vezes, não sabíamos como corrigir ou explicar determinada situação da melhor maneira. Exemplo disso são os momentos de leitura em que, no início, não sabíamos como corrigir os alunos quando estes se enganavam a ler uma palavra, ficando na dúvida se devíamos interromper a leitura para corrigir ou corrigir no fim. Ao longo das práticas penso que evoluímos nesse sentido, uma vez que esta dúvida deixou de existir e começámos a perceber que fazia mais sentido para nós corrigir os alunos no momento. Outra situação foi em relação à resolução de um problema que apenas um aluno conseguiu resolver de forma adequada e que, quando

várias crianças pediram ajuda, tentámos explicar de diversas formas e elas mesmo assim não compreenderam (Anexo 4).

Apresentámos algumas dificuldades, por vezes, no conhecimento científico, principalmente na área da matemática, sendo que um exemplo disso foi o facto de numa das aulas que demos em grupo ter de ser a minha colega de estágio a abordar o tema e a implementar as atividades relacionadas com o mesmo, uma vez que não conseguimos esclarecer muitas das dúvidas dos alunos. Assim importa refletir acerca da importância do conhecimento científico sendo que Serrazina (2012) afirma que o professor necessita de possuir uma formação sólida em diferentes áreas.

Por outro lado, um indicador onde o desempenho foi melhor foi o da reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada, uma vez que muitas das atividades sofreram alterações após análises realizadas por mim, pela minha colega de estágio e pela professora cooperante como foi o caso dos debates, já referido em cima. Um exemplo muito notório desta reorientação foi uma aula em que os alunos estavam a ler em voz alta, um a um, de forma individual. Estávamos a mandar ler os alunos de forma aleatória, sendo que a professora cooperante aconselhou que pedíssemos para lerem primeiro os alunos com uma leitura mais fluente, de maneira que fosse mais fácil para os restantes quando chegasse a sua vez, por já terem ouvido o texto várias vezes. Assim, face a esta apreciação da professora, procedemos a essa alteração e começámos a mandar ler primeiro os alunos com melhor desempenho na área da leitura, nessa aula e em todos os momentos de leitura.

Sentimos alguma falta de organização prévia das atividades, no que diz respeito à operacionalização das mesmas, uma vez que, muitas das vezes, pensámos que poderíamos ter organizado o espaço ou os materiais de outra forma, no entanto essa perceção apenas surgia durante a realização das atividades, pelo que atribuímos esta falta de organização da operacionalização à falta de experiência profissional. Desta forma, é crucial que a teoria se alie à prática, como afirma Nóvoa (1992) quando diz que “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (p.15).

Abordando agora o domínio da relação pedagógica com os alunos o nível de desempenho é bom, sendo que procurámos adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, promovemos atividades significativas e que promovem

interação, sendo importante ter em conta que “extensividade e intensidade na abordagem do currículo projeta-se sobre a forma como organizamos o tempo escolar e como planeamos o processo de ensino e aprendizagem. Essa poderá ser a diferença entre ambientes favoráveis a boas aprendizagens e contextos de insucesso.” (CNE, 2017, p. 6).

Um exemplo deste domínio foi um jogo da memória já referido anteriormente (Anexo 3), que utilizámos para os alunos desenvolverem o tema das igualdades aritméticas, permitindo o trabalho a pares, o jogo lúdico e, conseqüentemente, aprendizagens significativas. Outro exemplo foi o facto de utilizarmos diálogos mais curtos na turma do 1.º ano, com mais atividades práticas, sendo que os alunos ainda não se conseguiam concentrar durante muito tempo. Promovemos ainda o desenvolvimento da criatividade dos alunos, uma vez que pretendíamos sempre que estes fizessem uso da mesma na elaboração dos seus trabalhos. Exemplo disso foi quando pedimos na turma do 1.º ano que realizassem o desenho de um animal que não existe, deixando ao critério dos alunos aquilo que iam desenhar. Já na turma do 2.º ano, os alunos realizaram, em grupo, um texto criativo para depois o dramatizarem. O tema do texto ficou de forma total à escolha dos alunos, assim como a forma que o iam dramatizar e os adereços que iriam utilizar, uma vez que acreditamos que não há expressão sem liberdade (Motos, 1999).

Assim, acredito que cumprimos com o indicador da promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos. No indicador da promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos, aconteceu uma situação bastante descritiva, onde um aluno começou a chorar por ter sujado o trabalho do Dia do Pai com muita cola. O aluno estava bastante ansioso e tivemos de o acalmar, falando com ele e levando-o a entender que o que aconteceu era normal e que não havia problema, ajudando-o a melhorar a situação e fazendo-o perceber que o pai iria gostar na mesma do presente.

No domínio do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos o desempenho situa-se no nível bom, uma vez que procurámos implementar estratégias de avaliação adequadas e que dissemos regularmente aos alunos quando estes apresentavam melhorias nos seus trabalhos, sendo esse um descritor deste nível. Para a avaliação recorremos na maioria das vezes à observação e análise, colocando também bastantes questões aos alunos ao longo das aulas e realizando algumas fichas

e jogos que nos levaram a entender qual o conhecimento dos alunos relativo às diferentes áreas. Na turma do 1.º ano apesar de se utilizar diferentes formas de avaliação, a observação era privilegiada, estando presente o indicador do desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados.

Em relação às práticas, também são avaliadas e refletidas, sendo que essas reflexões foram algo que nos permitiu progredir muito ao longo dos diferentes estágios. Terminando esta dimensão importa referir que a planificação, por vezes, não ocorre na operacionalização, o que leva à necessidade de haver regulação.

A seguinte dimensão diz respeito à participação na escola e relação com a comunidade educativa. Esta dimensão considera a ação docente relativa à concretização da missão da escola e a sua organização, bem como a relação da escola com a comunidade (Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010). Integra os seguintes domínios: Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.

Uma vez que nos encontrávamos na escola com o papel de professora estagiária, não foi possível fazer um grande trabalho nesta dimensão, pelo que não iremos avaliar o que diz respeito à mesma. No entanto, importa referir que tanto eu como a minha colega de estágio estabelecíamos diversos diálogos com todas as pessoas da escola como os professores e as auxiliares de ação educativa, no 2.º semestre, uma vez que no 1.º esta relação era mais distante. Uma situação concreta foi quando a educadora nos auxiliou na forma como poderíamos construir cravos com os alunos. Também a forma como geríamos as atividades com os alunos e a nossa intervenção para que estes adquirissem valores morais e éticos, já explicitadas na primeira dimensão, contribuiu para a sua vida na comunidade. O indicador que consideramos que esteve presente de certa forma foi o do envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade, uma vez que participámos com os alunos do 2.º ano na atividade da “Sementeira do milho”, tendo ido com eles até a uma associação para estes verem e participarem no processo de semear o milho, tendo um lanche convívio após a atividade.

Passando agora para a quarta e última dimensão, esta prende-se com o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Esta dimensão resulta do reconhecimento que o trabalho da profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos profissionais, o que exige a permanente reconstrução do conhecimento profissional, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades (Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010). Envolve o único domínio da formação contínua e desenvolvimento profissional. Assim, avaliamos o desempenho no nível bom, uma vez que nos identificamos com os descritores deste nível. Procurámos adquirir e atualizar o conhecimento profissional, através das aulas das diferentes unidades curriculares, da participação em palestras e da leitura de artigos e livros que permitissem ter uma visão mais ampla do ensino e da educação, possibilitando a melhoria das práticas. Este exemplo insere-se no indicador do desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático).

Após cada semana de prática foi realizada a reflexão nos relatórios críticos semanais, no entanto, havia uma constante reflexão, quer durante as atividades, pensando de que forma as podíamos melhorar, quer no diálogo com os colegas, partilhando experiências e ideias. Estas reflexões permitiram melhorar as práticas sendo que foi através delas que percebemos o que se devia manter e o que precisava de evoluir. Assim, estes exemplos incluem-se nos restantes indicadores desta dimensão, sendo eles: análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas; desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola (sendo que a parte dos órgãos da escola não se verifica) e a aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo. Este último indicador está presente na medida em que, após leitura de artigos e experiências como a partilha de ideias, percebemos a importância do trabalho colaborativo, procurando sempre desenvolvê-lo de forma mais evidente, quer com os colegas, quer entre os alunos, sendo que, segundo Damiani (2008), o desenvolvimento de atividades de maneira colaborativa pode criar um ambiente rico em aprendizagens académicas e sociais tanto para alunos como para professores. Um exemplo prático foi quando, na altura do Natal, estávamos com 5 colegas a partilhar diferentes ideias para fazermos com as crianças. Outro exemplo, passa pelas aulas de seminário, onde partilhámos experiências do estágio. Num desses momentos, uma colega referiu uma estratégia que utilizava para ter a atenção dos

alunos, sendo que utilizámos essa mesma estratégia na semana seguinte com as crianças, tendo obtido resultados.

Assim, num quadro geral, analisando a interligação de todas as dimensões, acreditamos que nos situamos no nível bom, podendo sempre melhorar. Importa registar a evolução sentida do 1.º para o 2.º semestre, quer a nível de dinamização das atividades, quer a nível de postura, uma vez que foi algo que não estávamos à espera que fosse tão notório, sentindo-nos muito melhor no 2.º semestre, realizando planificações mais eficazes e conseguindo operacionalizar melhor essas mesmas planificações e, conseqüentemente, as aulas. Importa também salientar a relação com os alunos, que foi sempre muito positiva ao longo de todo o ano, o que acredito que auxiliou nas práticas e no sucesso das crianças, uma vez que “a qualidade das relações que o professor estabelece com as crianças parece ser um importante preditor do progresso académico e social dos alunos” (Cadima et al., 2011, p. 18).

Desta forma, analisando a interligação de todas as dimensões e domínios apresentados, é possível concluir que a nossa prática teve como principal objetivo a promoção de aprendizagens quer relativas aos conteúdos, quer relativas aos valores éticos, morais e sociais, procurando sempre possibilitar aos alunos um desenvolvimento holístico. No que toca à dimensão profissional, social e ética, procurámos sempre agir de acordo com os valores éticos e morais, promovendo um comportamento responsável e empático entre os alunos. A preocupação com a construção e utilização do conhecimento profissional foi constante, refletindo-se em práticas que visavam a melhoria contínua, como os relatórios semanais e a leitura de artigos. Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, existem ainda muitos fatores a melhorar, o que possivelmente irá acontecer à medida que vamos experienciando situações semelhantes e adquirindo prática. No entanto, procurámos sempre ir ao encontro das necessidades individuais de cada aluno e dos interesses da turma. Relativamente à participação na escola e na relação com a comunidade educativa, embora a posição de professora estagiária limitasse a intervenção, conseguimos estabelecer boas relações. Por fim, na dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, procurámos sempre desenvolver o conhecimento através de leituras e reflexões e da participação nas aulas, procurando sempre informações que permitissem melhorar as práticas com os alunos. Em suma, o percurso nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, aliado às diferentes unidades curriculares, permitiu-nos evoluir e melhorar as práticas, sendo exemplo disso a

segurança sentida na lecionação das aulas do 2.º semestre, em comparação com as do 1.º. Desta forma, importa continuar o desenvolvimento e a formação profissional, proporcionando às crianças as melhores situações de aprendizagem possíveis, levando-as a alcançar um desenvolvimento integral. Para isso, as reflexões críticas, como a realizada neste documento, são cruciais para esse desenvolvimento, preparando-nos para enfrentar os desafios futuros com maior segurança e competência.

2 Prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar

O estágio na educação pré-escolar, realizou-se num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas do distrito de Viseu. A escola contava com a valência de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo, sendo que o espaço era dividido. O Jardim de Infância tinha dois grupos de crianças e no 1.º Ciclo existiam duas turmas, sendo que o 1.º e o 3.º ano constituíam uma turma e o 2.º e o 4.º outra turma.

O grupo da sala de Jardim de Infância onde estagiámos era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No final, a maioria das crianças tinha 5 anos, enquanto apenas uma tinha 3 anos. O grupo era equilibrado em termos de género, contando com 10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Uma das crianças foi apenas uma vez ao jardim de infância e outra entrou só em outubro e registou uma frequência irregular, sendo ambas de etnia cigana. Destacam-se ainda dois casos de crianças com espectro de autismo, o que exigiu uma atenção diferenciada e estratégias pedagógicas ajustadas às suas necessidades específicas. O estágio decorreu às segundas e terças-feiras no 1.º semestre e às segundas, terças e quartas-feiras no 2.º semestre, com uma semana completa para cada membro do grupo de estágio intervir, permitindo o acompanhamento da rotina do grupo e a implementação de práticas pedagógicas ajustadas às características e necessidades das crianças.

O contexto do estágio proporcionou uma experiência enriquecedora, permitindo o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e de reflexões constantes com vista à melhoria das práticas.

2.1 Reflexão crítica sobre as práticas- Educação Pré-Escolar

Importa agora olhar para os Padrões de Desempenho Docente e para cada uma das suas dimensões, analisando a prática na educação pré-escolar. A dimensão da vertente profissional, social e ética, reflete a componente ética e a responsabilidade social inerentes à profissão docente, evidenciando a postura do educador/professor no exercício da sua atividade. Destaca-se aqui o compromisso com um desempenho profissional responsável, em que o educador reconhece o seu papel individual na concretização da missão social. Isto implica assumir a responsabilidade pela aquisição e aplicação do conhecimento profissional, bem como pela promoção da qualidade das aprendizagens e da escola (Ministério da Educação, 2016). Aliados a esta dimensão surgem diferentes domínios como o “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, no qual avaliamos com muito bom tendo em conta os níveis existentes e os seus descritores. No domínio “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico das crianças” avaliamos igualmente com o nível muito bom. Relativamente ao domínio “compromisso com o grupo de pares e com o jardim de infância”, situamo-nos no nível muito bom.

De forma a justificar esta avaliação nos diferentes domínios, surgem os indicadores com os quais vamos fazer um paralelo com a prática do estágio, dando exemplos e mostrando algumas evidências da presença desses indicadores. Relativamente ao “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, acreditamos que conseguimos corresponder, uma vez que percebemos a importância da investigação para a educação, sendo exemplo disso as leituras realizadas ao longo do ano, os trabalhos feitos para outras unidades curriculares, como por exemplo, Seminário de áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar, Políticas atuais de Educação Básica e Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II e mesmo as aprendizagens adquiridas nas aulas dessas mesmas unidades curriculares, nas quais procurámos sempre saber mais de maneira a melhorar as práticas.

No indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” também foi notório o empenho, principalmente através dos relatórios semanais e dos diálogos com a educadora cooperante, com as professoras supervisoras e com outras colegas. No que concerne ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas educativas” acreditamos que o desempenho foi bom, melhor no segundo semestre, muito devido à

unidade curricular de Políticas Atuais de Educação Básica e uma vez que procurámos sempre ir ao encontro do que é preconizado, por exemplo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Apesar disso, podemos melhorar neste aspeto, conhecendo de forma mais aprofundada outros documentos orientadores assim como determinadas políticas relacionadas com a educação pré-escolar. Seguindo-se o indicador “responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional” pensamos que respondemos de maneira adequada, uma vez que procurámos sempre melhorar as práticas principalmente através das reflexões e dos relatórios semanais, tentando dar resposta ao que as professoras supervisoras e a educadora cooperante iam referindo como pontos de melhoria.

Procurámos sempre ouvir as partilhas de ideias, opiniões e experiências, seja da educadora cooperante, das professoras supervisoras ou de todas as colegas. Face a isto sentimos uma evolução positiva. No que diz respeito ao indicador “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” houve muitas melhorias no 2.º semestre relativamente ao 1.º semestre, na medida em que reconhecemos a nossa responsabilidade na promoção e sucesso das aprendizagens das crianças e que atribuímos valor a essa responsabilidade. Conseguimos promover aprendizagens em todas as áreas de conteúdo, algo que não tínhamos conseguido no 1.º semestre.

Ao próximo indicador “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada criança” acreditamos que correspondemos de forma positiva pois além das aprendizagens e atividades propostas procuramos promover o desenvolvimento das crianças, principalmente em situações mais concretas como incentivar a comer sozinhas ou a vestir o casaco sozinhas. Também o fazemos noutros momentos como nas alturas em que procuramos que as crianças desenvolvam a sua forma de pensar, o que acontece principalmente através das interações e comunicações que as crianças têm connosco e entre si.

Para o indicador “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” tivemos sempre uma preocupação. Como exemplo, surge um momento em que promovemos a pintura livre em papel cenário (Figura 1) e no quadro da sala polivalente, após o jogo de atirarmos uns para os outros uma bola com tinta.

Figura 1

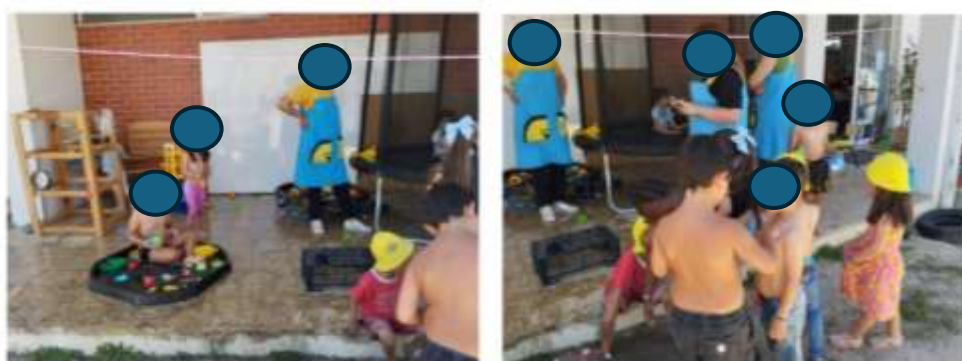
Crianças a realizar pintura livre em papel de cenário



Destaco ainda o facto de termos deixado as crianças explorarem a água de forma livre num momento no espaço exterior molhando-se a si próprios e uns aos outros e explorando a água (Figura 2). As crianças demonstraram um grande nível de bem-estar e implicação quer neste momento quer no momento da pintura referido em cima. Também no 1.º semestre aconteceram diversos momentos.

Figura 2

Crianças a brincar com água



No entanto, apesar da responsabilidade e preocupação que sentimos em promover um ambiente seguro e estimulante sentimos que ainda necessitamos de um longo trabalho para conseguir promovê-lo de forma natural e em todas as atividades, ainda que tenhamos melhorado desde o 1.º semestre. Quanto ao indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas das crianças”, destacamos todas as planificações individuais pensadas especificamente de acordo com os saberes e características de cada criança (Anexo 5). Outro exemplo foi o trabalho por projeto, desenvolvido no 2.º semestre, onde fomos ao encontro dos interesses das crianças e procurámos sempre que tivessem um papel ativo (Anexo 6).

Outro destaque deste indicador é procurar sempre adequar o diálogo ao nível da criança com quem estamos a comunicar, o que conseguimos alcançar no 2.º semestre, mas nem tanto no 1.º. Há crianças com quem conseguimos manter um diálogo mais elaborado do que com outras, também devido ao seu nível de desenvolvimento. Relativamente ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” damos elevado destaque, uma vez que percebemos em diversos momentos ao longo do ano a importância do trabalho colaborativo entre toda a equipa, principalmente para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Surge como exemplo principal o trabalho por projeto, que envolveu toda a equipa educativa e também as famílias. O sucesso do projeto só foi possível devido ao envolvimento e trabalho de todos (Anexo 7). Esta situação revelou-se extremamente positiva uma vez que o interesse e motivação das crianças cresceu exponencialmente muito devido ao envolvimento de todos.

Os diálogos e a presença da educadora cooperante revelaram-se também essenciais à melhoria das práticas, permitindo o nosso crescimento através da partilha das suas experiências, por exemplo. Destacamos ainda o auxílio nas planificações e na avaliação das crianças por parte da minha colega de estágio uma vez que esta parceria permite a troca de ideias e de visões diferentes de uma mesma situação, permitindo também um alargar do conhecimento do grupo e do que se passa no dia a dia na sala de atividades, uma vez que sendo pessoas diferentes prestamos atenção a situações também elas diferentes. Para o indicador “responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola” destacamos o projeto de envolvimento das famílias preconizado ao longo do ano por mim e pela minha colega de estágio, com o auxílio da equipa educativa, bem como o projeto de melhoria do espaço que foi um sucesso no 2.º semestre (Anexo 8). Por fim, no indicador “reconhecimento da importância da ação comunitária na ação

educativa” destacamos o projeto de melhoria do espaço já abordado em cima, o projeto de envolvimento da família, também já mencionado e a visita ao Regimento de Infantaria (Figura 3).

Figura 3

Visita ao Regimento de Infantaria



Passando agora para a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta orienta o eixo central da profissão docente e inclui três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens. Estas vertentes devem ter por base o conhecimento científico e pedagógico-didático. A planificação implica a orientação estratégica da ação, assim como a coerência e a articulação dessas mesmas ações e a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos. A operacionalização implica, eficácia e rigor na condução e organização das atividades assim como a gestão eficaz dos processos de comunicação na sala de atividades. Quanto à regulação esta implica a análise das atividades realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar as práticas (Ministério da Educação, 2016).

Aliados a esta dimensão surgem então os seus domínios, sendo eles a “preparação e organização das atividades letivas”, no qual o desempenho é avaliado com o nível bom. Relativamente ao domínio “realização das atividades letivas”, a

avaliação situa-se também no nível bom. Importa ressaltar, uma vez já referido na anterior dimensão, que esta avaliação por níveis foi feita com base nos descritores fornecidos no documento oficial dos Padrões de Desempenho Docente. Seguindo-se o domínio “relação pedagógica com as crianças” o desempenho encontra-se no nível muito bom, com a consciência de que melhorei ao nível da comunicação e dos diálogos estabelecidos com as crianças. Por fim, no domínio do “processo de avaliação das aprendizagens das crianças” situa-se o desempenho num nível bom.

Posto isto e de forma a clarificar esta avaliação, importa olhar para os diversos indicadores à luz das práticas no estágio. Relativamente ao indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à área”, destacamos principalmente o conhecimento adquirido ao longo das unidades curriculares de Didáticas Específicas de Educação de Infância I e II. No entanto, necessitamos de alargar bastante o conhecimento, mais concretamente o conhecimento do mundo em geral, para conseguir dar respostas mais adequadas às crianças, e contribuir para a promoção de aprendizagens mais ricas. Exemplo desta necessidade de melhoria é quando as crianças falam num determinado tema que não conseguimos desenvolver, pelo menos no momento, por não termos conhecimento suficiente sobre esse tema. Como exemplo mais concreto surge uma situação em que uma criança, a Júlia, estava a apresentar um boneco ao grupo e esse boneco tinha na sua roupa o desenho de um animal que aparentava ser um golfinho, mas que tinha um chifre levando algumas crianças a sugerir que era um unicórnio. Não conseguimos dar uma resposta adequada às crianças nesta situação pois não sabíamos de que animal se tratava, sugerindo que cada uma imaginasse à sua maneira. Posteriormente, em conversa com uma das professoras supervisoras, percebemos que existia um animal com aquelas mesmas características, o narval. Assim, percebemos a importância de alargar o conhecimento, permitindo-nos promover aprendizagens mais significativas às crianças.

No que diz respeito ao indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, destacamos o facto de realizarmos as planificações sempre com base nas OCEPE e com os materiais e recursos que temos à disposição. No que concerne ao indicador da “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”, destacamos uma vez mais as planificações, que foram sempre pensadas de acordo com as OCEPE, bem como com as práticas já integradas na escola

em si, que têm em conta a comunidade envolvente. Tivemos também em conta o contexto específico da sala de atividades e a colaboração entre toda a equipa educativa.

No indicador “conceção e planificação de estratégias adequadas às diferentes crianças e contextos”, apesar de termos tido esta preocupação com o grupo em geral, tornou-se mais simples e eficaz nas planificações para uma criança específica (Figura 4), uma vez que era mais fácil perceber quais os seus interesses e como motivá-la.

Figura 4

Crianças a realizar a planificação individual



Destacamos ainda a adequação e ajuste na comunicação com as crianças, tendo em conta que adequamos a forma de comunicar e de resolver as situações, de acordo com as crianças com quem estamos a falar, as suas características específicas e o seu grau de desenvolvimento. No indicador da “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” importa referir que a avaliação que fizemos das crianças foi com base na observação.

Tendo em conta o indicador da “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade das crianças e aos meios e recursos disponíveis” procuramos adequar as estratégias aos interesses e necessidades específicas de cada criança, como já referido em cima, no entanto torna-se mais complicada esta adequação quando queremos abordar o grande grupo, uma vez que todos têm interesses e ritmos de aprendizagem diferentes. No indicador da “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade das crianças e incorporação dos seus contributos” acreditamos que promovemos estes aspetos, tendo como exemplo os momentos em que incentivamos a

criação livre das crianças ou quando promovemos que façam as coisas de forma autónoma contribuindo para o seu desenvolvimento (Figura 5).

Figura 5

Exploração de caracóis e criação livre com caixas



Relativamente ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, sentimos algumas falhas nos diálogos com as crianças, apesar de conseguirmos comunicar bem com elas de uma forma geral. Contudo, temos de aperfeiçoar este aspeto para conseguir comunicar com mais rigor, promovendo diálogos e interações mais significativas e promotoras de aprendizagens. Quanto ao indicador “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre as crianças”, realçamos que quando surge algum conflito entre elas procuramos que sejam as crianças a resolver esses mesmos conflitos, sem intervir. No entanto, muitas das vezes ficamos sem saber se devemos ou não interferir e qual a forma mais adequada para o fazer, principalmente quando as crianças não estão a conseguir resolver os conflitos no imediato. Exemplo disso foi uma desregulação emocional do Pedro que começou a gritar descontroladamente.

Outro aspeto a destacar é que procuramos promover a interação entre todas as crianças em momentos específicos, como por exemplo incentivar a que brinquem juntas. Um exemplo foi quando o Jonas queria uma caixa para construir uma casa e já não havia as caixas que ele queria. Sugerimos que se juntasse ao Gabriel e que

construísem algo juntos, apesar da relutância inicial acabaram por trabalhar em equipa de forma exemplar (Figura 6).

Figura 6

Jonas e Gabriel a realizar juntos uma construção



Abordando agora o indicador do “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, referimos novamente que nos baseámos na observação das crianças para poder adaptar as intervenções ao grupo e às suas características. Quanto ao indicador “promoção de processos de autorregulação nas crianças que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos” destacamos uma situação específica em que a Laura não estava a gostar do resultado de um trabalho que estava a realizar, sendo que, feita esta observação, procurámos incentivá-la, através do feedback positivo e de algumas sugestões de melhoria, a dar a volta por cima. Destaco ainda que melhorámos na quantidade e qualidade de feedbacks que dávamos às crianças.

Falando agora no indicador “aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade” damos realce à observação que fomos fazendo das crianças e do grupo ao longo do ano, assim como as sugestões que fomos dando às crianças com o intuito de promover o seu interesse pela aprendizagem, como no caso da pintura livre com tinta ou da exploração livre com água e da criação livre com caixas, o que suscitou imensa implicação por parte das crianças. Destacamos ainda os diálogos que mantivemos por vezes com as crianças durante os seus processos de criação. No que diz respeito ao indicador “utilização de evidências na análise crítica do seu processo

de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados”, realçamos que tal situação foi acontecendo algumas vezes, por exemplo quando estávamos a refletir sobre algo que aconteceu com as crianças e lançamos várias hipóteses sobre o porquê de ter acontecido. No entanto falta-nos investigar mais para perceber se realmente as hipóteses que colocamos fazem sentido nas diversas situações ou qual hipótese se adequa mais, apesar de termos notado uma evolução positiva no 2.º semestre. No que concerne ao indicador “reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” destacamos os momentos em que deixamos de promover determinadas coisas por perceber que está a acontecer algo mais produtivo. Exemplo mais concreto é quando deixamos as crianças a brincar no exterior ao invés de ir para a sala de atividades.

Posto isto, importa olharmos para a terceira dimensão, que diz respeito à participação na escola e relação com a comunidade educativa. Esta dimensão refere-se à concretização da missão da escola, da sua organização e à relação da escola com a comunidade. O educador é parte integrante da organização da escola e é por isso corresponsável por esta missão, tendo em conta o trabalho colaborativo com a equipa educativa, a comunidade e a sociedade em geral (Ministério da Educação, 2016).

Com ela surgem então os seus domínios, nos quais iremos proceder à avaliação, com a ressalva de que, como estagiária, esta dimensão não esteve tão presente. No domínio “contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades” a avaliação situa-se entre os níveis regular e bom. Apesar do papel ser o de estagiária e de não termos tido acesso aos projetos, procurámos sempre ir ao encontro do que a educadora cooperante dizia e sugeria, estando de acordo com os projetos. Relativamente ao domínio “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” não definimos uma avaliação, uma vez que o papel era o de estagiária. Por fim, relativamente ao domínio “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”, atribuímos o nível bom, tendo em conta o Projeto de Envolvimento das Famílias e o projeto de Restruturação do espaço, já referidos em cima.

Olhando agora para os indicadores, surge o da “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola”, onde não nos enquadrámos, uma vez que estávamos apenas em estágio. O mesmo sucede com os indicadores “participação na conceção e uso de dispositivos de avaliação da escola” e “participação em projetos de

investigação e de inovação no quadro do projeto de escola”. Relativamente ao indicador “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola”, realçamos novamente o Projeto de Envolvimento da Família e o Projeto de Restruturação do Espaço. Participámos ainda noutras iniciativas do jardim de infância. No indicador “apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola” destacamos mais uma vez o Projeto de Envolvimento da Família e o Projeto de Restruturação do Espaço. Outro indicador que não identificámos na prática foi “contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe”. No indicador “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” damos relevância, mais uma vez, aos projetos já referidos. Destacamos ainda estas mesmas atividades, no indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”. Por fim, surge outro indicador no qual não participámos, sendo ele “envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”.

Surge, por fim, a quarta e última dimensão dos Padrões de Desempenho Docente, sendo ela o desenvolvimento e a formação pessoal ao longo da vida. Esta dimensão diz respeito ao reconhecimento da importância do conhecimento específico e da autonomia nos educadores, sendo que estes aspetos requerem uma constante reconstrução do conhecimento profissional, que abrange uma série de aspetos (Ministério da Educação, 2016). Aliado a esta dimensão aparece um único domínio, sendo ele o da “formação contínua e desenvolvimento profissional”, ao qual atribuímos o nível muito bom.

Face a isto importa olhar para os indicadores, sendo o primeiro o “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”. Sempre procurámos este desenvolvimento, principalmente nas aulas das diferentes unidades curriculares, nas leituras realizadas e nas partilhas com as colegas e com a educadora cooperante. Relativamente ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, destacamos principalmente as reflexões com a educadora e com as professoras supervisoras, assim como os relatórios semanais, dos quais já demos exemplos ao longo deste documento. Quanto ao indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho

colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, destacamos novamente os diálogos com a educadora cooperante, a troca de ideias e experiências com a colega de estágio e mesmo com as colegas que se encontravam a fazer estágio na outra sala do mesmo jardim de infância, com o seu educador cooperante e com as assistentes operacionais. No que concerne ao indicador “mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola”, percebemos quais as rotinas e a sua importância, tentando sempre cumprir as mesmas, apesar de ser flexível tendo em conta as necessidades das crianças. Realçamos ainda que durante a prática procurámos sempre guiar-nos pelos ideais seguidos pela escola, não esquecendo dos nossos próprios. Por fim, surge o indicador “aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo”, onde destacamos principalmente as sugestões e a troca de ideias, tendo em conta o conhecimento que tínhamos adquirido até então.

A análise do desempenho ao longo do ano, tendo como base as quatro dimensões dos Padrões de Desempenho Docente, permite refletir sobre aprendizagens adquiridas e identificar aspetos a melhorar, percebendo a evolução ao longo do ano. Na dimensão da vertente profissional, social e ética, destacou-se um compromisso com a construção e uso do conhecimento profissional, sustentado pela investigação e pela constante procura de melhoria através de leituras, reflexões e trocas com colegas, educadora cooperante e professoras supervisoras. A reflexão crítica sobre as práticas foi um ponto forte, evidenciado nos relatórios semanais e nos diálogos com a educadora cooperante. Quanto à responsabilidade na promoção de aprendizagens, reconheceu-se a importância deste papel, tendo sido uma preocupação constante. Além disso, a valorização dos diferentes saberes e culturas das crianças foi promovida, através da adaptação das práticas a contextos e interesses específicos.

Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que se assume como central na prática docente, a planificação e operacionalização das atividades foram feitas de forma coerente e alinhada com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Houve um esforço em adequar estratégias às necessidades das crianças, mas foi identificada alguma dificuldade em adaptá-las ao grande grupo, sendo mais eficaz no individual. A promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade esteve presente, e foi evoluindo cada vez mais. A comunicação e os diálogos estabelecidos com as crianças mostraram-se eficazes, assim como a maioria das vezes na resolução de conflitos. A observação foi utilizada como principal ferramenta de avaliação, permitindo ajustar estratégias e interações.

Na dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade educativa, verificou-se uma participação ativa em projetos e atividades da escola, apesar das limitações inerentes ao papel de estagiária. O Projeto de Envolvimento das Famílias e o Projeto da Restruturação do Espaço, destacou-se como uma iniciativa relevante, promovendo a interação entre a escola, a família e a comunidade. Por fim, na dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, evidenciou-se um forte compromisso com a atualização do conhecimento e a aprendizagem contínua. As reflexões, trocas com colegas e com a educadora cooperante, foram elementos fundamentais para a evolução ao longo do ano. A valorização do trabalho colaborativo foi um aspeto central, percebendo-se a importância da cooperação com outros profissionais para enriquecer a prática educativa. De forma geral, o desempenho revelou uma evolução positiva, com uma preocupação constante em melhorar, esperando continuar a evoluir ao longo da vida e do percurso profissional.

Ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre o percurso desenvolvido durante o estágio, analisando criticamente as práticas à luz dos Padrões de Desempenho Docente. A experiência no Jardim de Infância permitiu a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos reais, procurando proporcionar aprendizagens significativas às crianças. A análise das quatro dimensões evidenciou os pontos fortes e as áreas a melhorar. O compromisso com a construção do conhecimento profissional, a valorização do trabalho colaborativo e a preocupação em criar um ambiente seguro e estimulante para as crianças foram aspetos positivos. No entanto, identificaram-se desafios, como a necessidade de diversificar aprendizagens, aprimorar a comunicação com as crianças e intervir de forma mais assertiva em determinadas situações. O processo reflexivo desenvolvido ao longo do estágio revelou-se fundamental, permitindo reconhecer os progressos realizados e definir metas e desafios a superar. A experiência reforçou a importância da formação contínua, da investigação e da colaboração como pilares essenciais para a melhoria da prática pedagógica. Assim, este percurso, representa um passo significativo na construção da identidade enquanto educadora.

Parte II- Trabalho de investigação

Capítulo 1- Revisão da literatura

As competências socioemocionais têm vindo a assumir um papel central no campo da Educação, particularmente na educação de infância, onde o desenvolvimento integral da criança é entendido como um processo que envolve, de forma indissociável, as dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Durante décadas, a educação formal concentrou-se sobretudo na dimensão cognitiva e académica, privilegiando a aquisição de conteúdos conceptuais em detrimento das capacidades relacionais e emocionais. No entanto, a investigação contemporânea tem vindo a demonstrar que o sucesso pessoal, social e académico das crianças depende, em larga medida, da forma como aprendem a compreender e a gerir as suas emoções, a relacionar-se com os outros e a resolver problemas de modo cooperativo e empático (CASEL, 2020).

O termo competências socioemocionais remete para um conjunto integrado de conhecimentos, atitudes e competências que permitem ao indivíduo compreender e regular as suas emoções, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020). A definição proposta pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) constitui atualmente uma das referências mais amplamente aceites na literatura, sublinhando cinco grandes domínios: o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável. Estes domínios não operam de forma isolada; pelo contrário, interligam-se e complementam-se, sustentando o desenvolvimento emocional equilibrado e o ajustamento social das crianças.

A integração das competências socioemocionais na prática educativa responde à necessidade de educar para além do conhecimento académico, abrangendo também a esfera afetiva e relacional. Como defendem Possebon e Possebon (2020), a educação emocional deve ser entendida como um processo contínuo e preventivo, orientado para o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e aceitar as próprias emoções, bem como de adotar comportamentos construtivos e socialmente responsáveis. Esta perspetiva valoriza a aprendizagem emocional enquanto componente essencial da

educação para o bem-estar, promovendo a saúde mental, a empatia, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos.

De facto, diversos estudos apontam que o desenvolvimento das competências socioemocionais tem impactos significativos a longo prazo, tanto no domínio académico como no social. Segundo Anunciação et al. (2025), “a partir de um estudo de metanálise, foram encontradas evidências de que crianças que participaram de algum tipo de intervenção para desenvolvimento de competências socioemocionais apresentaram um desempenho académico 11% superior ao de crianças e adolescentes que não foram submetidos a essas intervenções” (p. 2). Estes resultados reforçam a ideia de que o desenvolvimento emocional e social não é um complemento à aprendizagem cognitiva, mas uma sua condição fundamental. Paralelamente, autores como Gottman e DeClaire (1999) evidenciam que a inteligência emocional — entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e regular as emoções próprias e alheias — constitui um fator determinante para o bem-estar e o sucesso. Estes autores demonstram que crianças emocionalmente orientadas, ou seja, que experienciam uma relação de afeto e escuta com os adultos significativos, apresentam melhor capacidade de concentração, maior resistência ao stress e maior facilidade em estabelecer relações interpessoais positivas. Tal como referem, “a empatia não é só importante; ela é a base de toda a educação eficaz” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 31). No mesmo sentido, Carter (2011) sublinha que a inteligência emocional não é uma característica inata, mas uma capacidade que pode e deve ser aprendida. A autora argumenta que criar crianças emocionalmente competentes implica ensiná-las a reconhecer, expressar e lidar com as emoções negativas, compreendendo que sentimentos como a raiva, a tristeza ou a frustração não são intrinsecamente maus, mas mensagens internas que podem promover a autocompreensão e o crescimento pessoal. Assim, educar emocionalmente é um ato de capacitação: prepara as crianças para lidar com as adversidades, cultivar o autocontrolo e desenvolver resiliência.

A literatura tem vindo também a destacar a relevância da dimensão afetiva como base para o desenvolvimento socioemocional equilibrado. Carter (2011) realça que os afetos sólidos constituem o alicerce das futuras relações sociais e afetivas, influenciando a autoestima, o sentimento de pertença e a capacidade de empatia. Do mesmo modo, Webster-Stratton (2010) defende que as experiências emocionais positivas e as interações afetuosas precoces contribuem para criar uma “reserva emocional” que ajuda a criança a lidar com momentos de frustração e conflito.

No contexto da educação pré-escolar, estas competências assumem particular relevância, dado que é nesta fase que as crianças aprendem a compreender o mundo emocional, a identificar os seus sentimentos e a responder adequadamente às exigências sociais. Segundo Webster-Stratton (2010), o temperamento — entendido como o conjunto de características inatas que influenciam o comportamento e a forma como a criança reage ao meio — tem um papel decisivo na aquisição de competências socioemocionais. Crianças com temperamentos mais impulsivos ou reativos podem apresentar maiores dificuldades de autorregulação, necessitando de um apoio mais consistente por parte dos adultos para aprenderem a gerir emoções e comportamentos.

A autora sublinha ainda, que o comportamento infantil deve ser compreendido como parte natural do processo de desenvolvimento, reconhecendo que é normal as crianças exibirem problemas de comportamento (Webster-Stratton, 2010). A regulação emocional, neste sentido, é uma aprendizagem progressiva e contextual, que depende da maturação neurológica, do temperamento e da qualidade das interações sociais que a criança estabelece com pais, educadores e pares.

O desenvolvimento socioemocional infantil é um processo dinâmico, contínuo e profundamente influenciado pelas experiências de vida da criança e pelos contextos nos quais se insere. Desde cedo, a criança manifesta emoções básicas — como a alegria, a tristeza, a raiva ou o medo — que vão progressivamente sendo integradas e reguladas à medida que adquire consciência de si e dos outros. De acordo com Webster-Stratton (2010), a capacidade de reconhecer e gerir emoções não surge espontaneamente, mas desenvolve-se através de interações significativas, nas quais o adulto desempenha um papel mediador essencial. É através da relação com o educador e com os pares que a criança aprende a nomear as emoções, a compreendê-las e a ajustar os seus comportamentos em função das normas sociais e do contexto relacional. Carter (2011) reforça que a educação emocional deve começar na primeira infância, uma vez que este é um período sensível do desenvolvimento humano. Nesta fase, as estruturas cerebrais ligadas à regulação emocional e ao autocontrolo encontram-se em formação, sendo particularmente permeáveis às experiências relacionais. O educador de infância, ao proporcionar um ambiente emocionalmente seguro e previsível, contribui para o desenvolvimento de um sentido de confiança básica e de autoestima positiva. Este contexto de segurança afetiva permite à criança explorar o meio, arriscar novas aprendizagens e desenvolver comportamentos de cooperação e empatia.

O papel do adulto enquanto modelo emocional é, neste sentido, fundamental. Segundo Gottman e DeClaire (1999), a forma como os adultos lidam com as próprias emoções constitui uma aprendizagem implícita para a criança. Estes autores introduzem o conceito de “*coaching emocional*”, que descreve a atitude do adulto que reconhece e valida os sentimentos da criança, ajudando-a a compreender o significado das emoções e a encontrar estratégias adequadas para as gerir. O adulto que se assume como “treinador emocional” não procura suprimir ou punir as emoções negativas, mas antes orientá-las, transformando-as em oportunidades de aprendizagem emocional. A investigação de Webster-Stratton (2010) vai ao encontro desta perspetiva, sublinhando que as práticas educativas positivas — baseadas na empatia, no reforço do comportamento adequado e na resolução cooperativa de conflitos — promovem a autorregulação e a competência social. A autora demonstra que as crianças expostas a interações consistentes e afetuosas desenvolvem maior capacidade de controlo da impulsividade, maior tolerância à frustração e melhor adaptação ao contexto escolar.

Por sua vez, Possebon e Possebon (2020) consideram que as competências socioemocionais devem ser ensinadas de forma intencional e sistemática, e não deixadas ao acaso das interações quotidianas. Segundo os autores, é através de uma educação emocional planificada que se promovem aprendizagens significativas, em que a criança compreende os seus próprios estados internos e desenvolve estratégias de autorregulação. A aprendizagem socioemocional é, assim, uma componente pedagógica essencial, integrando-se transversalmente nas práticas educativas e nas rotinas diárias do contexto pré-escolar. O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020) reforça esta ideia ao defender que a promoção das competências socioemocionais deve ser entendida como parte integrante do currículo e não como uma atividade suplementar. A organização propõe que a aprendizagem emocional seja trabalhada de forma articulada com os conteúdos académicos, de modo a potenciar a motivação, o envolvimento e o sucesso escolar. No contexto pré-escolar, esta integração faz-se sobretudo através do brincar, considerado uma via natural de expressão emocional e socialização.

Diversos estudos apontam o brincar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento socioemocional. Brincar implica imaginar, negociar papéis, cooperar, lidar com frustrações e resolver conflitos, o que permite à criança desenvolver empatia, autocontrolo e flexibilidade. Webster-Stratton (2010) observa que, através da brincadeira simbólica, as crianças recriam experiências sociais, experimentam papéis e

testam estratégias de resolução de problemas, ampliando a sua compreensão das emoções próprias e alheias. Neste sentido, o brincar é não apenas uma atividade lúdica, mas uma forma de aprendizagem relacional e emocional. Carter (2011) sublinha que as brincadeiras de faz-de-conta permitem à criança exercitar a empatia, ao colocar-se no lugar do outro, e treinar o comportamento pró-social, ao cooperar e negociar regras. Além disso, o jogo livre e as interações com os pares constituem contextos autênticos de aprendizagem emocional, pois envolvem inevitavelmente a gestão de conflitos, a partilha e a autorregulação.

A empatia, uma das dimensões centrais do desenvolvimento socioemocional, é definida como a capacidade de compreender e partilhar o estado emocional do outro. Para Gottman e DeClaire (1999), a empatia é o pilar da inteligência emocional e a base de todas as relações humanas. Os autores defendem que a criança empática é mais capaz de desenvolver comportamentos pró-sociais, de ajudar os outros e de cooperar em grupo. Do mesmo modo, Possebon e Possebon (2020) consideram que a empatia é uma competência relacional que se constrói gradualmente, a partir de experiências de vinculação seguras e de modelos relacionais positivos.

Outro aspeto relevante é o autocontrolo, que se refere à capacidade de inibir impulsos e ajustar comportamentos de acordo com as regras sociais. Webster-Stratton (2010) assinala que o autocontrolo está intimamente relacionado com a maturação neurológica e com as oportunidades de aprendizagem emocional oferecidas pelo meio. Crianças que experienciam ambientes previsíveis e consistentes tendem a desenvolver melhores competências de autorregulação. Carter (2011) acrescenta que o autocontrolo não significa reprimir as emoções, mas antes reconhecê-las e aprender a geri-las de forma socialmente adequada.

A assertividade, por sua vez, representa a capacidade de expressar sentimentos e opiniões de modo respeitador e confiante. Segundo Possebon e Possebon (2020), ser assertivo implica equilibrar o respeito por si próprio e pelos outros, comunicando de forma clara sem recorrer à agressividade ou à passividade. A assertividade é, portanto, um indicador de maturidade emocional e social, essencial para a construção de relações equilibradas e saudáveis no contexto escolar.

Outro domínio de particular importância no contexto pré-escolar é o comportamento pró-social, entendido como o conjunto de ações voluntárias orientadas para o benefício do outro, como ajudar, partilhar e cooperar. Webster-Stratton (2010) enfatiza que estas condutas emergem naturalmente nas interações entre pares, mas

são fortemente influenciadas pela modelagem do adulto. O educador que valoriza atitudes solidárias, reconhecendo e reforçando comportamentos positivos, contribui para o desenvolvimento de um clima relacional favorável à aprendizagem e ao bem-estar.

Anuniação et al. (2025) sublinham que a promoção sistemática das competências socioemocionais desde a primeira infância tem impacto direto no comportamento e no ajustamento emocional das crianças. Os autores destacam que as crianças que participam em programas estruturados de educação emocional evidenciam níveis mais elevados de empatia, maior autocontrolo e menor propensão para comportamentos agressivos. Estes resultados reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que integre as dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento harmonioso da criança.

A expressão emocional constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento socioemocional, na medida em que permite à criança comunicar os seus estados internos e estabelecer ligações significativas com os outros. De acordo com Carter (2011), a expressão das emoções deve ser entendida como um processo de aprendizagem gradual e contextualizado, que se inicia na relação com o adulto cuidador. A autora defende que “as crianças aprendem a expressar o que sentem através das respostas que recebem dos adultos” (Carter, 2011, p. 47). Assim, quando os educadores acolhem e validam as emoções das crianças — em vez de as desvalorizar ou reprimir — estão a promover o desenvolvimento da autenticidade emocional e da confiança relacional. Webster-Stratton (2010) complementa esta ideia ao afirmar que a expressão emocional adequada está intimamente ligada à autorregulação. A autora observa que crianças que conseguem verbalizar o que sentem tendem a adotar comportamentos mais ajustados e a apresentar menos reações impulsivas. A educação pré-escolar, ao favorecer momentos de partilha e reflexão sobre as emoções — por exemplo, através de histórias, dramatizações ou rodas de conversa — contribui para o desenvolvimento da linguagem emocional e, conseqüentemente, para a autorregulação comportamental.

A autoconsciência emocional, por sua vez, consiste na capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções e os seus efeitos no comportamento. Segundo o modelo de competências socioemocionais da CASEL (2020), o autoconhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de todas as outras competências emocionais e relacionais. Possebon e Possebon (2020) referem que, ao ajudar a criança a identificar o que sente e a dar nome a essas emoções, o educador

está a fomentar a autoconsciência e a empatia, pois “só quem reconhece as próprias emoções é capaz de reconhecer as emoções dos outros” (p. 63).

No mesmo sentido, Gottman e DeClaire (1999) salientam que o reconhecimento emocional é o ponto de partida para o autocontrolo e a tomada de decisão responsável. As crianças que desenvolvem esta capacidade tornam-se mais conscientes dos seus limites e recursos internos, conseguindo adaptar-se melhor às exigências sociais e escolares. A autoconsciência emocional permite ainda que a criança desenvolva um sentido de identidade mais estável, sentindo-se segura para explorar e para interagir de forma positiva com os outros.

A flexibilidade emocional e cognitiva é outra dimensão crucial do ajustamento infantil. Webster-Stratton (2010) observa que a capacidade de lidar com mudanças e de adaptar o comportamento a diferentes contextos é um indicador de maturidade socioemocional. Crianças emocionalmente flexíveis demonstram maior resiliência, conseguem tolerar a frustração e responder de forma construtiva a desafios inesperados. Carter (2011) acrescenta que a flexibilidade está relacionada com a aceitação das emoções negativas, entendendo-as como parte integrante da experiência humana. A criança que aprende que “é normal sentir tristeza ou raiva” desenvolve maior capacidade de recuperação e equilíbrio emocional.

A alegria e o humor desempenham também um papel relevante no bem-estar emocional e social. Segundo Carter (2011), o humor favorece o otimismo, a criatividade e a coesão social, funcionando como um recurso para aliviar tensões e promover o sentido de pertença no grupo. As crianças que conseguem rir de si próprias e das situações são, em geral, mais resilientes e apresentam maior capacidade de adaptação. O riso e o humor são, portanto, expressões de saúde emocional e de confiança nas relações interpessoais.

A literatura tem evidenciado ainda a importância do ajustamento emocional, entendido como a capacidade da criança de responder de modo equilibrado às exigências ambientais e relacionais. Anunciação et al. (2025) sublinham que o ajustamento emocional na infância é um preditor significativo do sucesso escolar e da adaptação social futura. As crianças com um bom ajustamento tendem a envolver-se mais ativamente nas atividades, a estabelecer relações de cooperação e a demonstrar atitudes positivas perante a aprendizagem. Este ajustamento depende de fatores internos — como o temperamento e a autorregulação — e externos — como o apoio familiar e a qualidade das interações no contexto educativo. Neste quadro, o bem-estar

emocional surge como um conceito-chave, transversal a todas as dimensões anteriores. De acordo com Possebon e Possebon (2020), o bem-estar não se reduz à ausência de emoções negativas, mas traduz-se num equilíbrio dinâmico entre emoções positivas e negativas, num sentimento de segurança e numa perceção de pertença e valorização. O bem-estar é tanto um objetivo da educação socioemocional como uma condição necessária para o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando a criança se sente bem, segura e valorizada, está mais disponível para explorar, aprender e relacionar-se de forma positiva.

Contudo, o processo de desenvolvimento socioemocional não é linear. Webster-Stratton (2010) recorda que a desregulação emocional faz parte do crescimento, sendo comum que as crianças pequenas manifestem explosões de raiva, choro intenso ou dificuldades de controlo. O papel do adulto é, precisamente, ajudar a criança a compreender essas emoções e a encontrar formas alternativas de as expressar. A autora defende que “a desregulação é uma oportunidade educativa, não um fracasso” (p. 58). Esta visão enfatiza a importância de respostas educativas empáticas e consistentes, que transformem o conflito em aprendizagem emocional.

A labilidade do humor, entendida como a variação frequente e intensa das emoções, é outro fenómeno característico da infância. Segundo Carter (2011), as rápidas mudanças de humor observadas nas crianças pequenas refletem a imaturidade dos sistemas de regulação emocional e não devem ser interpretadas como sinais de instabilidade patológica. Pelo contrário, representam uma etapa normal do desenvolvimento, que tende a atenuar-se à medida que a criança adquire maior consciência e controlo sobre os seus estados internos. O educador, ao reconhecer estas variações e ao responder com sensibilidade, contribui para o equilíbrio emocional e para a segurança afetiva da criança.

A investigação recente reforça que as práticas educativas que valorizam a expressão emocional, a empatia e o diálogo contribuem para prevenir problemas de comportamento e para fortalecer o clima socioafetivo do grupo (Anunciação et al., 2025). Webster-Stratton (2010) defende que o educador deve criar oportunidades diárias para o exercício das competências socioemocionais, através de rotinas previsíveis, regras claras e momentos de reflexão sobre as emoções. A consistência das respostas do adulto e a coerência entre as regras e os valores transmitidos são fundamentais para o desenvolvimento da confiança e da autorregulação. Deste modo, o papel do educador de infância é simultaneamente pedagógico e emocional. Ele é mediador das

aprendizagens e modelo de comportamento, ajudando as crianças a construir significados sobre si próprias e sobre os outros. Carter (2011) refere que o educador emocionalmente competente é aquele que reconhece as próprias emoções, mantém uma postura empática e utiliza as emoções de forma consciente para promover o bem-estar do grupo. Esta autorreflexão profissional é crucial, pois apenas um adulto emocionalmente equilibrado pode apoiar eficazmente o desenvolvimento emocional das crianças.

A educação socioemocional na infância, portanto, não é um processo isolado, mas um eixo transversal de toda a ação educativa. CASEL (2020) sublinha que a aprendizagem socioemocional deve estar integrada no projeto curricular de grupo, nas práticas quotidianas e na relação com as famílias. O envolvimento parental é igualmente determinante: quando os valores e as estratégias educativas são partilhados entre escola e família, o desenvolvimento emocional da criança torna-se mais consistente e coerente.

Em síntese, as competências socioemocionais constituem um alicerce indispensável ao desenvolvimento global da criança. Através da empatia, da autorregulação, da assertividade e do comportamento pró-social, a criança aprende a compreender-se, a relacionar-se e a construir o sentido de pertença ao grupo. O educador, enquanto mediador deste processo, desempenha um papel insubstituível na criação de um ambiente emocionalmente seguro, afetivo e estimulante, onde cada criança possa desenvolver o seu potencial pleno.

Como defende Carter (2011), “educar emocionalmente é preparar para a vida” (p. 89). Esta afirmação sintetiza a essência da educação pré-escolar contemporânea, que reconhece que a aprendizagem mais importante é, afinal, aprender a ser — consigo próprio e com os outros.

A análise teórica das competências socioemocionais permite compreender que o desenvolvimento humano é um processo integrado, em que o domínio emocional e o domínio social se interligam profundamente com o cognitivo. No contexto da educação pré-escolar, esta perspetiva adquire especial relevância, pois é neste período que a criança constrói as bases da sua identidade, das suas relações e da sua forma de estar no mundo. Como salientam Possebon e Possebon (2020), as competências socioemocionais são a estrutura invisível que sustenta todas as aprendizagens significativas, permitindo que a criança se relacione de forma positiva consigo própria, com os outros e com o ambiente que a rodeia.

Os contributos de diversos autores analisados convergem na ideia de que a aprendizagem emocional é um processo contínuo, que deve ser promovido intencionalmente e de forma contextualizada. O modelo da CASEL (2020) apresenta-se como uma referência teórica de grande relevância, ao sistematizar as principais dimensões das competências socioemocionais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Estes domínios, quando trabalhados de forma articulada, contribuem para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o bem-estar, a autonomia e o sucesso escolar.

Webster-Stratton (2010) oferece um contributo particularmente importante ao enfatizar o papel do adulto na mediação emocional. A autora demonstra que práticas educativas baseadas na empatia, na valorização das emoções e na consistência das regras conduzem a um desenvolvimento emocional mais equilibrado e a uma melhor adaptação comportamental. O educador, neste sentido, é um modelo de regulação emocional e um agente de transformação social. Gottman e DeClaire (1999) complementam esta perspetiva ao introduzirem o conceito de *coaching emocional*, uma abordagem que valoriza a escuta ativa e a validação dos sentimentos da criança. Este modelo, centrado na empatia e no diálogo, transforma o momento de crise ou de conflito numa oportunidade de aprendizagem emocional. Tal como afirmam, “as emoções são oportunidades de ligação e de ensino, se forem acolhidas com compreensão” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 42). Assim, a intervenção emocional não se limita à correção do comportamento, mas visa o crescimento pessoal e relacional da criança. Carter (2011) reforça que a educação emocional não é um mero complemento do currículo, mas um elemento estruturante da formação humana. A autora defende que as competências socioemocionais devem ser cultivadas desde cedo, através de práticas que estimulem o reconhecimento e a expressão das emoções, a empatia e o autocontrolo. A sua abordagem acentua o papel do afeto, da escuta e da validação emocional enquanto ferramentas educativas, sublinhando que “a criança que é compreendida aprende a compreender” (Carter, 2011, p. 76).

Do mesmo modo, Anunciação et al. (2025) evidenciam que programas de educação socioemocional bem estruturados têm efeitos mensuráveis na melhoria do comportamento e do rendimento académico. Estes resultados empíricos validam a pertinência de uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento emocional, especialmente em idades precoces, quando o cérebro é mais recetivo à aprendizagem afetiva.

O desenvolvimento socioemocional infantil, segundo Webster-Stratton (2010), deve ser entendido como um processo interativo, influenciado pelo temperamento individual, pela qualidade das relações e pelo contexto social. O educador de infância, ao reconhecer as diferenças individuais e ao adaptar as estratégias de intervenção às características de cada criança, contribui para uma educação mais equitativa e inclusiva. A personalização do acompanhamento emocional revela-se, assim, uma condição essencial para o sucesso da intervenção educativa.

A integração das competências socioemocionais no cotidiano do jardim de infância requer intencionalidade e coerência. Tal como sublinha a CASEL (2020), não basta propor atividades pontuais sobre emoções; é necessário que a aprendizagem socioemocional seja transversal, permeando as rotinas, os momentos de grupo, o planeamento e a relação com as famílias. O ambiente educativo deve constituir-se como um espaço de segurança afetiva, de respeito mútuo e de comunicação aberta, em que as crianças se sintam aceites e valorizadas.

A promoção das competências socioemocionais implica, ainda, o envolvimento das famílias. Como referem Possebon e Possebon (2020), a educação emocional é tanto uma responsabilidade da escola como da família, e o alinhamento entre ambos os contextos potencia a consistência da aprendizagem. Quando os adultos partilham valores e estratégias, a criança encontra coerência e previsibilidade, o que reforça o seu sentimento de segurança e pertença.

As dimensões analisadas — empatia, comportamento pró-social, autocontrolo, assertividade, expressão e autoconsciência emocional, flexibilidade, humor, ajustamento e bem-estar — revelam-se interdependentes e complementares. Juntas, configuram um retrato abrangente da maturidade emocional e social da criança. Estas competências não só favorecem a convivência e o equilíbrio emocional, como também funcionam como preditores de sucesso académico e de bem-estar futuro (Anuniação et al., 2025; CASEL, 2020).

A literatura revê, assim, um consenso quanto à necessidade de integrar a dimensão socioemocional na ação educativa. O educador é convocado a ser mais do que um transmissor de conhecimento: deve ser um facilitador de relações e um mediador de emoções. O domínio das competências socioemocionais, tanto por parte das crianças como dos profissionais, é condição essencial para uma educação de qualidade. Como defende Carter (2011), educar emocionalmente é um ato de prevenção e de esperança: previne dificuldades futuras, promove a saúde mental e constrói uma

sociedade mais empática e solidária. A autora sublinha que “as competências socioemocionais são a base da convivência e do equilíbrio pessoal” (p. 92). Assim, investir na educação emocional é investir no bem-estar individual e coletivo, e no fortalecimento das comunidades educativas.

Em conclusão, as competências socioemocionais representam um eixo fundamental da educação pré-escolar contemporânea, sustentando a formação de crianças emocionalmente equilibradas, socialmente responsáveis e academicamente competentes. O reconhecimento da importância destas competências traduz-se num compromisso ético e pedagógico: educar para sentir, compreender e agir de forma consciente e empática. O desafio que se coloca às instituições educativas é o de criar contextos de aprendizagem emocionalmente ricos, onde o cuidado e o conhecimento coexistam, e onde cada criança possa desenvolver-se de forma plena — não apenas como aprendiz, mas como ser humano em relação.

Capítulo 2- Metodologia

2.1 Definição do Problema e Objetivos

Atualmente, e ao longo dos tempos, as relações com os pares demonstram ser cruciais ao desenvolvimento humano. Assim, as competências sociais e emocionais, que influenciam essas relações, devem ser compreendidas como um fator determinante no desenvolvimento integral da criança (Pinheiro, 2022). Desta forma, todos os intervenientes na educação de uma criança devem ter em conta o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

De acordo com a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), a Aprendizagem socio-emocional (Social and Emotional Learning - SEL) é definida como “o processo através do qual crianças e adultos entendem e gerem emoções, definem e alcançam objetivos positivos, sentem e mostram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relações positivas e tomam decisões responsáveis.” (CASEL, 2020).

A Educação Pré-Escolar é vista como espaço privilegiado para o desenvolvimento destas competências, uma vez que a compreensão das emoções em idade pré-escolar facilita as relações entre pares (Pinheiro, 2022). Assim, surge a importância de perceber a caracterização das competências socioemocionais das crianças e, neste contexto, enunciámos o seguinte problema:

“Como é que se caracterizam as competências sociais e emocionais de duas crianças que frequentam um jardim de infância do distrito de Viseu?”

Após a definição da questão problema passamos a definir os objetivos da investigação, sendo eles:

- Analisar as competências sociais e emocionais de duas crianças de um grupo de um jardim de infância do distrito de Viseu;
- Identificar as características sociodemográficas das crianças;
- Avaliar o bem-estar emocional das crianças ao longo do ano letivo;
- Conhecer as relações existentes entre os pares;

2.2 Tipo de investigação

O tipo de investigação utilizado para dar resposta aos objetivos definidos será um estudo multicaso, uma estratégia de pesquisa que é utilizada em diversas situações e que contribui para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (Yin,2001). Este tipo de estudo permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real possibilitando a análise de acontecimentos contemporâneos (Yin, 2001). Assim, Yin (2001), define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

O estudo de caso baseia-se em diferentes fontes de evidências, incluindo a observação. É um tipo de investigação que favorece o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados, sendo o estudo de caso uma técnica de pesquisa abrangente (Yin, 2001).

Este tipo de investigação está relacionado com o estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização ou outras situações. Nos estudos de caso, a preocupação do investigador passa por concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar, sendo o ponto de partida desses processos a compreensão das particularidades dos casos em estudo (Amado, 2017).

Por fim, importa referir que este tipo de investigação exige um contacto prolongado do investigador com os participantes, na realidade em estudo, aliado a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados (Amado, 2017).

2.3 Participantes

Os participantes do estudo são duas crianças (B e P), que frequentam um jardim de infância do distrito de Viseu. A seleção dos participantes esteve relacionada com a realização da prática pedagógica e a facilidade de acesso.

Este jardim de infância encontra-se situado perto de um bairro problemático, com características muito específicas, nomeadamente a presença de pessoas de etnia cigana. A instituição conta também com uma escola do 1.º CEB. O jardim de infância em estudo, baseia-se na pedagogia do Movimento da Escola Moderna e nele podemos encontrar práticas educativas inovadoras que promovem a melhoria da qualidade do

ensino público, respeitam o perfil de cada criança e contribuem para uma educação inclusiva.

Relativamente às crianças em estudo, importa fazer uma breve caracterização para que possamos perceber melhor o seu contexto.

A criança B, do sexo masculino, tinha 5 anos à data da realização do estudo e frequentava o jardim de infância onde decorreu a investigação desde o ano letivo anterior. Era de nacionalidade portuguesa e filho único. No que diz respeito ao contexto familiar, os pais encontravam-se separados. O pai exercia a profissão de cozinheiro e a mãe era professora de dança, podendo situar-se o agregado familiar num nível socioeconómico médio.

A criança P, do sexo masculino, tinha 6 anos à data do estudo. Frequentava o jardim de infância onde a investigação foi realizada apenas naquele ano letivo, tendo transitado de outro estabelecimento de educação pré-escolar. Era de nacionalidade portuguesa e tinha um irmão mais velho. Relativamente ao contexto familiar, os pais encontravam-se juntos; o pai era proprietário de uma empresa de carpintaria e a mãe educadora de infância. Considerando estas características, o agregado familiar pode ser situado num nível socioeconómico médio.

Tabela 1

Caracterização do grupo

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
3 anos		1	1
4 anos	2	5	7
5 anos	6	2	8
6 anos	2	2	4

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o nosso estudo utilizámos diversos instrumentos, sendo eles: a escala de bem-estar emocional de Laevers (2018); a observação de incidentes críticos (Estrela & Estrela, 1978); o teste sociométrico (Northway e Weld, 1999); a escala de Regulação

Emocional de Shields e Cicchetti (1997) e a escala de competências sociais de Lamer et al. (Lamer et al., 2018).

2.4.1 Escala de bem-estar emocional de Laevers

Uma das escalas que utilizámos foi a escala de implicação e bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018) (Anexo 9). Esta escala é constituída por cinco níveis (muito baixo, baixo, médio/neutro ou flutuante, alto e muito alto). O nível 1 é o mais baixo e o 5 o mais alto. Esta escala permite perceber a forma como as crianças se envolvem com o meio que as rodeia, contando com indicadores de implicação como: concentração; energia; complexidade e criatividade; a expressão facial e postura; persistência; precisão; o tempo de reacção; a expressão verbal e a satisfação. Quanto aos indicadores de bem-estar, estes são: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade e ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2018).

2.4.2 Observação de incidentes críticos

Existem diversas formas de observação, sendo alguns exemplos a observação naturalista, a observação participante e a observação de incidentes críticos. Esta última foi a técnica utilizada no trabalho, pelo que importa falar sobre ela.

Um incidente define-se como “toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção” (Flanagan 1954, citado por Estrela & Estrela, 1978, p. 15). Já um incidente para ser considerado crítico “deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes” (Flanagan 1954, citado por Estrela & Estrela, 1978, p. 15). Os comportamentos observados devem ser descritos de forma precisa, clara e detalhada, assim como as consequências observáveis (Estrela & Estrela, 1978). A técnica dos incidentes críticos é específica e anónima, no entanto importa sempre referir as características do observador e do observado, do espaço onde decorre a acção e mesmo do tempo (Estrela & Estrela, 1978).

Esta técnica é de inspiração behaviorista e implica de postulados de base como:

- Um comportamento é suscetível de ser observado, isolado, classificado.

- Um comportamento possui um certo grau de consistência que o torna inteligível: um comportamento é função de fatores da situação e de fatores individuais.
- O número de respostas possíveis a uma determinada situação é teoricamente limitado. (Estrela & Estrela, 1978, p. 55).

Para que esta técnica seja eficaz, é de extrema importância a observação dos comportamentos, não fosse este método a principal fonte de regulação da atividade dos educadores. Assim, a observação de incidentes críticos deve ser feita por uma testemunha que não esteja diretamente envolvida nos acontecimentos (Estrela & Estrela, 1978). Mais uma vez, importa referir que os acontecimentos selecionados para análise devem ser pertinentes, referindo qual a situação que lhes deu origem, descrevendo-os de forma concreta, clara e explícita, sem interpretações do observador. Na investigação pode aliar-se a outras técnicas e instrumentos.

2.4.3 Teste sociométrico

O teste sociométrico é outro dos instrumentos que utilizamos. Este, consiste em pedir às crianças participantes de um determinado estudo, que indiquem os pares com quem gostariam de estar juntos em diferentes situações e na posterior realização da análise sociométrica dessas escolhas (Northway & Weld, 1999) (Anexo 10).

Este teste permite analisar as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo. A aplicação deste teste permite a classificação das crianças de acordo com as relações sociais construídas no grupo e a análise da sua rede de comunicações (Northway & Weld, 1999). O teste sociométrico tem então como objetivo perceber o lugar que cada criança ocupa no grupo, as relações entre elas ou a sua ausência, bem como o seu grau de integração (Northway & Weld, 1999). Este teste consiste então em pedir à criança que, dentro do grupo em que se encontra, e de acordo com uma situação apresentada pelo investigador, selecione os seus pares (Northway & Weld, 1999). Por exemplo, o investigador questiona uma determinada criança acerca de quais os 3 amigos que escolheria para a sua festa de aniversário, sendo essa uma possível questão do teste sociométrico. Os critérios para escolha podem ser operativos ou afetivos. São operativos quando se relacionam com o cumprimento de uma tarefa, e afetivos quando a parte emocional é realçada. Nas crianças os critérios afetivos prevalecem. É ainda crucial que as crianças respondam às questões de forma espontânea. Importa ainda pensar as situações que vão ser

apresentadas, sendo que devem ser essenciais e significativas para o grupo (Northway & Weld, 1999). Concretamente, formulámos três perguntas (Anexo 10). O teste sociométrico permite-nos ainda descobrir diversas coisas acerca das crianças, o que irá permitir um trabalho mais próximo das suas vivências e interesses (Northway & Weld, 1999).

Após a realização do teste, na análise dos dados, conta-se o número de vezes que uma criança é escolhida, podendo descobrir em que grau é que ela é aceite pelos outros membros do grupo (Northway & Weld, 1999). Os resultados vão-nos ainda permitir verificar se a criança tem um grande número de amigos diferentes ou um pequeno grupo de amigos especiais e se a relação é recíproca (Northway & Weld, 1999). O teste permite-nos perceber se a grupo como um todo é constituído por pequenos grupos ou se existe integração. Podemos olhar ainda para os casos específicos, por exemplo para as crianças que têm algum problema de desenvolvimento, alguma incapacidade física ou que são de outra nacionalidade, percebendo de que maneira estes se integram na maioria do grupo. Conseguimos também perceber quem são os líderes dentro de cada grupo e as crianças que são mais excluídas. Se fizermos o mesmo teste em diferentes alturas, conseguiremos perceber de que maneira o grupo, as crianças e as relações pessoais têm evoluído (Northway & Weld, 1999).

2.4.4 Escala de Regulação Emocional

A Emotion Regulation Checklist (ERC) é um instrumento criado por Shields & Cicchetti (1997) que permite avaliar o nível de regulação emocional das crianças por meio de duas subescalas, a Regulação Emocional (RE) e a Labilidade/Negatividade Emocional (L/N). A Regulação Emocional avalia a expressão das emoções, empatia e autoconsciência emocional e a Labilidade/Negatividade avalia a falta de flexibilidade, desregulação de raiva e labilidade do humor (Reis et al., 2016) (Anexo 11).

Este questionário é formado por 24 itens e a resposta a cada item é dada através de uma escala com quatro possibilidades de resposta (de “nunca” até “quase sempre”), permitindo perceber a frequência com que a criança exhibe certos comportamentos. Exemplos de itens desta escala são: “É uma criança alegre”; “Fica facilmente frustrado”; ou “É capaz de esperar por aquilo que quer”. Os itens devem ser respondidos pela educadora da sala, tendo em conta os comportamentos da criança observada e seguindo a escala de resposta acima mencionada.

2.4.5 Escala de Competências Sociais de Lamer et al.

A escala de competências sociais de Lamer et al. (2018), desenvolvida por Kari Lamer e colaboradoras é utilizada para avaliar a competência social das crianças em idade pré-escolar (Anexo 12). Desta escala fazem parte 31 itens divididos em 6 subescalas: -empatia e assunção de papéis (5 itens); - comportamento pró-social (5 itens); - autocontrolo (6 itens); - assertividade (6 itens); - brincadeira, alegria e humor (5 itens) e ajustamento (4 itens). As respostas são dadas pela educadora da sala ou pelos pais, numa escala de 5 pontos, de 1 (muito raramente) a 5 (muito frequentemente). Neste estudo, foi preenchida pela educadora da sala. Exemplo de alguns itens desta escala são: “Initiates contact (in an OK manner)”; “Accepts that her/his wishes will not always be fulfilled” ou “Shows that she/he sees that others are happy”. Importa referir que a escala original é norueguesa e que se retiraram os exemplos de uma versão em inglês. Esta versão foi traduzida para português para efeitos da presente investigação.

2.5 Procedimentos

Antes de iniciar o estudo importa pensar nas diligências a fazer para a recolha de dados. A primeira coisa a ser feita foi falar com a educadora da sala de maneira a perceber a sua receptividade em relação à investigação. A educadora mostrou-se disponível e permitiu recolher as informações necessárias para se avançar.

Ao longo da investigação procurámos sempre a salvaguarda das questões éticas, tendo o cuidado para manter o anonimato das crianças, identificando-as como criança B e criança P, bem como a confidencialidade das informações recolhidas.

2.6 Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados foi crucial proceder-se à sua análise e interpretação, permitindo obter a resposta ao problema. A análise dos dados varia conforme a natureza do estudo e o tipo de dados obtidos.

Neste estudo obtivemos dados quantitativos e qualitativos. Em relação aos primeiros procedemos à análise de frequências dos dados numéricos. Para a análise dos dados qualitativos recorremos à análise de conteúdo. Esta é uma técnica, definida por Bardin (2016) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados” (p. 5), sendo o fator comum dessas técnicas, a inferência.

Capítulo 3-Apresentação dos Dados

O presente capítulo descreve os resultados obtidos através da aplicação dos diferentes instrumentos utilizados na recolha de dados: Escala de Bem-estar e Implicação de Laevers (2018); observação de incidentes críticos; Teste Sociométrico; Escala de Regulação Emocional de Shields & Cicchetti; Escala de Competências Sociais de Lamer et al. Os resultados são aqui apresentados de forma objetiva, permitindo, posteriormente, a sua análise e discussão.

3.1. Escalas de Bem-estar e Implicação de Laevers

As observações foram realizadas entre novembro de 2024 e maio de 2025.

Criança B — Bem-estar

- Nível 2: 21 de maio
- Nível 3: 26 novembro, 10 dezembro, 14 janeiro, 29 e 30 abril, 22 maio
- Nível 4: 16 dezembro, 13 janeiro, 12, 17 e 19 março, 26 março, 2 abril, 5 maio, 12–14 maio, 26–30 maio
- Nível 5: 11–12–25 novembro, 17 dezembro, 10–11–24–25 março, 1 abril, 6–7–20–23 maio

Criança B — Implicação

- Nível 3: 26 novembro, 10 dezembro, 13–14 janeiro, 29–30 abril, 13–21–22–26 maio
- Nível 4: 25 novembro, 16–17 dezembro, 11 março, 12–19–24–25–26 março, 1–2 abril, 5–7–12–14–23–27–28–29–30 maio
- Nível 5: 12 novembro, 10 março, 17 março, 6 maio, 20 maio

Os registos mostram que a Criança B apresentou a maior parte das observações nos níveis 4 e 5, distribuídas por diferentes momentos entre novembro e maio. O nível 3 surgiu em alguns episódios pontuais e o nível 2 apenas num registo isolado. Não se

verificaram ocorrências de nível 1. A distribuição evidencia que a criança apresentou, ao longo das observações, níveis predominantemente elevados de bem-estar, com oscilações pontuais.

Na implicação, a Criança B apresentou maior frequência nos níveis 4 e 5, com vários registos distribuídos pelos meses de novembro a maio. Os níveis 3 também surgiram em diferentes momentos, enquanto não se registaram valores nos níveis 1 ou 2. A tendência geral demonstra níveis elevados de envolvimento nas atividades observadas.

Criança P — Bem-estar

- Nível 3: 16 dezembro, 11 março, 25 março
- Nível 4: 26 novembro, 17 dezembro, 13–14 janeiro, 10–12–17–19–26 março, 29–30 abril, 5 maio, 12–14 maio, 27–30 maio
- Nível 5: 12–25 novembro, 10 dezembro, 24 março, 1–2 abril, 6–7 maio, 20–23 maio

Criança P — Implicação

- Nível 2: 16 dezembro
- Nível 3: 14 janeiro
- Nível 4: 25–26 novembro, 10–17 dezembro, 13 janeiro, 10–12–17–19–25 março, 29–30 abril, 5–14 maio, 22–30 maio
- Nível 5: 12 novembro, 24–26 março, 1–2 abril, 6–7 maio, 20–23 maio

A Criança P apresentou registos concentrados nos níveis 4 e 5. Os episódios de nível 3 surgiram pontualmente em dezembro e março, não havendo registos de níveis 1 ou 2. Assim, os dados mostram níveis consistentemente elevados de bem-estar ao longo do período observado.

Na implicação, a Criança P apresentou um conjunto substancial de registos no nível 4, seguido do nível 5, também com frequência elevada. Os níveis 2 e 3 surgiram

apenas pontualmente e não foram registados valores no nível 1. A distribuição revela uma predominância de níveis altos de envolvimento.

3.2. Observação de Incidentes Críticos

Os incidentes críticos foram registados ao longo das observações entre novembro de 2024 e maio de 2025.

Criança B

- **Incidente 1 — 14 de janeiro de 2025:** B afirmou que a criança J bateu em L; L negou, mostrando possível interpretação distorcida de interações sociais.
- **Incidente 2 — 17 de março de 2025:** Durante o lanche, B aproximou-se de um grupo e proferiu insultos sem provocação prévia das outras crianças.
- **Incidente 3 — 29 de abril 2025:** Ao ver F no balancé, B disse “vou para aí”, intimidando-o até este abandonar o lugar.

Criança P

- **Incidente 1 — 5 de maio de 2025:** Durante uma construção, P gritou descontroladamente com S por discordar do que estavam a construir.
- **Incidente 2 — 12 de março de 2025:** Na atividade de piscina, P conseguiu que H (com diagnóstico de autismo) saísse calmamente da água, após os pedidos dos adultos não resultarem.
- **Incidente 3 — 29 de abril de 2025:** No parque, P recusou inicialmente sair do balancé, mas aceitou imediatamente após o pedido da criança G.

A apresentação detalhada dos resultados obtidos através das diferentes escalas, do teste sociométrico e da análise de incidentes críticos permitiu traçar um retrato abrangente das competências socioemocionais de cada uma das duas crianças observadas. As evidências recolhidas revelam especificidades no modo como cada criança manifesta comportamentos sociais, estratégias de regulação emocional, níveis de bem-estar e implicação, bem como na forma como é percebida e integrada no grupo de pares. Estes dados, ao serem sistematicamente organizados e descritos, constituem a base empírica necessária para uma compreensão aprofundada dos

processos desenvolvimentais em causa. Assim, no capítulo seguinte procedemos à análise e interpretação destes resultados, articulando-os com a literatura especializada previamente apresentada, de modo a compreender o seu significado pedagógico e o seu contributo para a caracterização das competências socioemocionais em contexto de educação pré-escolar.

3.3. Teste Sociométrico

O teste sociométrico incluiu três questões, cada uma exigindo três escolhas (1.º, 2.º e 3.º lugar).

Resultados da Criança B

Pergunta 1- Quais são os 3 amigos(as) do grupo com quem gostavas de realizar aquela atividade?

1.º Criança L (menina)

2.º Criança I (menina)

3.º Criança G (menino)

Pergunta 2- Quais são os 3 amigos(as) do grupo com quem gostas mais de brincar lá fora, no recreio?

1.º Criança L (menina)

2.º Criança T (menino)

3.º Criança I (menina)

Pergunta 3- Se tivesses que escolher 3 amigos para convidares para a tua festa de aniversário quem é que escolhias?

1.º Criança L (menina)

2.º Criança T (menino)

3.º Criança J (menina)

Escolhas recebidas pelas criança B:

A criança B não foi escolhida por nenhum colega, em qualquer das questões colocadas ao grupo.

Resultados da Criança P

Pergunta 1- Quais são os 3 amigos(as) do grupo com quem gostavas de realizar aquela atividade?

1.º Criança G (menino)

2.º Criança S (menina)

3.º Criança I (menina)

Pergunta 2- Quais são os 3 amigos(as) do grupo com quem gostas mais de brincar lá fora, no recreio?

1.º Criança I (menina)

2.º Criança G (menino)

3.º Criança L (menina)

Pergunta 3- Se tivesses que escolher 3 amigos para convidares para a tua festa de aniversário quem é que escolhias?

1.º Criança G (menino)

2.º Criança I (menina)

3.º Criança F (menino)

Escolhas recebidas pela Criança P

Na pergunta 1, relativamente à realização de uma atividade de sala, a criança P só foi escolhida uma vez, em 2.º lugar, pelo colega em estudo (criança B).

Na pergunta 2, relativamente à escolha para brincar no recreio, a criança P foi escolhida por quatro colegas, um deles, a criança em estudo (criança B), em 2.º lugar. Outros dois colegas (criança G (menino) e criança S (menina)) em 2.º lugar e uma colega (criança J (menina)) em 3.º lugar.

Na pergunta 3, sobre quem convidariam para a festa de aniversário, a criança P foi escolhida três vezes. Em primeiro lugar, pela criança G (menino) e pela criança Y (menina) Foi escolhida em 3.º lugar pela criança L (menina).

A leitura dos resultados mostra que a Criança B não foi escolhida por nenhum colega nas três perguntas colocadas, sendo que todas as outras crianças do grupo foram escolhidas pelo menos uma vez. Nas suas escolhas, indicou sempre a mesma menina (criança L) em primeiro lugar, variando os segundos e terceiros lugares entre algumas meninas e meninos do grupo.

Já a Criança P recebeu um total de nove escolhas distribuídas por diferentes colegas e posições, tendo sido indicada em primeiro, segundo ou terceiro lugar consoante a pergunta e o respondente. Nas suas próprias escolhas, a Criança P selecionou, nas três perguntas, um conjunto idêntico de crianças, duas delas, um menino (criança G) e uma menina (criança I), em todas as questões.

3.4. Escala de Regulação Emocional (Shields & Cicchetti)

A Escala de Regulação Emocional (Shields & Cicchetti) integra 24 itens avaliados numa escala de 1 (nunca) a 4 (quase sempre), analisando aspetos de controlo emocional, impulsividade, reatividade, humor, comportamentos pró-sociais e expressão emocional.

Os dados da Criança B (Anexo 13) evidenciam a presença de múltiplos itens avaliados com nível 4, correspondentes a descritores como impulsividade, explosões de raiva ou energia, frustração fácil, exuberância excessiva e respostas negativas em situações de limite (“fica facilmente frustrado”; “tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras”). Foram também atribuídos níveis elevados a itens relacionados com reações positivas a aproximações de adultos e crianças.

Em contraste, surgem pontuações muito baixas (nível 1) em itens que descrevem comportamentos como choramingar, apatia ou reação apropriada à agressão dos outros (“parece triste apático ou sem energia”).

Os valores intermédios (nível 2 ou 3) distribuem-se por aspetos como controlo da excitação, espera por aquilo que deseja, perceção dos sentimentos dos outros e resposta a aproximações neutras (“é capaz de esperar por aquilo que deseja”).

Relativamente à Criança P (Anexo 14), apresenta sobretudo pontuações intermédias (níveis 2 e 3) na maioria dos itens, abrangendo aspetos como mudanças de humor, frustração, controlo da excitação, perceção das emoções dos outros e resposta

a aproximações de adultos e crianças (“responde, de forma positiva, quando um adulto se aproxima de forma amigável ou neutra”; “fica facilmente frustrado”).

Os valores mais elevados (nível 4) ocorrem em itens relacionados com exuberância, impulsividade, explosões de energia e reações irritadas perante limites (“tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras”).

Os níveis mais baixos (nível 1) surgem em descritores como tristeza aparente, apatia ou reação apropriada perante agressão (“responde negativamente quando outra criança tenta juntar-se à brincadeira de forma amigável ou neutra”).

De modo geral, a distribuição das pontuações apresenta menor variabilidade extrema do que a da Criança B.

3.5. Escala de Competências Sociais de Lamer et al.

A Escala de Competências Sociais de Lamer é composta por 31 itens que avaliam diferentes dimensões das competências sociais e emocionais das crianças, pontuados de 1 a 5 (1 = muito raramente; 5 = com muita frequência). Nos anexos 15 e 16 são apresentadas as pontuações de cada uma das crianças nos vários itens da escala.

A leitura dos resultados nos anexos 15 e 16 mostra que a Criança B apresenta valores elevados (nível 5) em itens relacionados com a participação em atividades de grupo (quer participar nas brincadeiras ou noutras atividades de grupo”), contacto visual, iniciativa para participar e iniciar brincadeiras, conclusão de tarefas dentro do prazo e reação crítica a regras que considera injustas (“expressa-se claramente quando considera algo injusto”). Foram também atribuídos níveis elevados em dramatizações sociais e em algumas dimensões de autonomia, como completar tarefas e ajudar adultos (nível 4), nomeadamente, “por iniciativa própria participa nas brincadeiras ou atividades de outras crianças”; “ajuda os adultos sem ser solicitado”.

Em contraste, surgem pontuações baixas (nível 1 ou 2) em aspetos associados ao controlo da irritação, aceitação de frustração, ajustamento em situações de conflito, resistência à pressão do grupo e apoio aos pares, como por exemplo nos itens “aceita que os seus desejos nem sempre serão cumpridos”; “ajuda as outras crianças sem ser solicitado”.

Observam-se ainda valores intermédios (nível 3) em itens ligados à percepção das emoções dos outros, espera pela vez e participação espontânea em atividades de pares (“ajuda outras crianças em situações de conflito”; “mostra que se apercebe de que os outros estão felizes”).

Quanto à Criança P esta apresenta valores elevados (nível 5) em itens relativos ao interesse pelas atividades, conclusão de tarefas no prazo e envolvimento em dramatizações sociais (“quer participar nas brincadeiras ou noutras atividades de grupo”; “completa as tarefas que lhe são atribuídas”). Surgem também pontuações de nível 4 em comportamentos pró-sociais, como ajudar os outros, participar espontaneamente em atividades, ajudar adultos e arrumar materiais (“ajuda as outras crianças sem ser solicitado”; “inicia brincadeiras”).

A maioria dos restantes itens apresenta pontuações intermédias (nível 3), distribuídas por aspetos como iniciar contacto, perceber emoções dos outros, comunicar perante várias pessoas e esperar pela sua vez (“mostra de que se apercebe que os outros estão zangados”).

Os valores mais baixos (nível 1 ou 2) surgem sobretudo em itens relacionados com ajustar-se em conflitos, resistir à pressão do grupo, controlar a irritação e expressar injustiças, como por exemplo, “consegue controlar a irritação nos conflitos com as outras crianças”.

Capítulo 4- Discussão dos Dados

O presente capítulo tem como objetivo analisar e discutir os resultados obtidos durante o estudo desenvolvido entre novembro de 2024 e maio de 2025. O trabalho incidiu sobre a caracterização das competências socioemocionais de duas crianças a frequentar um jardim de infância do distrito de Viseu, designadas neste relatório como Criança B e Criança P, de modo a preservar o anonimato e a confidencialidade.

Os dados apresentados resultam de um processo de observação sistemática e continuada, com recurso a diversos instrumentos de recolha e análise de informação: as escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers, o registo de incidentes críticos, o teste sociométrico, e ainda as escalas de Competências Sociais de Lamer e de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti, respondidas pela educadora titular.

De acordo com Portugal e Laevers (2018), os níveis de bem-estar e implicação permitem compreender o grau de satisfação emocional e o envolvimento ativo das crianças nas experiências educativas, constituindo indicadores centrais do seu desenvolvimento socioemocional. Assim, estes instrumentos foram utilizados de forma sistemática ao longo do estágio, complementando-se com a observação direta e com os registos de episódios significativos, de natureza emocional e social. A triangulação dos dados quantitativos e qualitativos permitiu uma visão mais ampla e profunda de cada criança, atendendo à complexidade e singularidade do seu comportamento socioemocional no contexto pré-escolar (Carter, 2011; Webster-Stratton, 2010).

A recolha de informação incidiu sobre aspetos como a capacidade de autorregulação emocional, a empatia, a interação com os pares e adultos, a cooperação, a gestão de conflitos e o sentimento de pertença ao grupo. Estes domínios, amplamente estudados por autores como Gottman e DeClaire (1999) e pela CASEL (2020), constituem dimensões fundamentais das competências socioemocionais, entendidas como o conjunto de competências que permitem às crianças compreender e gerir emoções, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis.

A **Criança B**, do sexo masculino e com 5 anos de idade, frequentava o mesmo jardim de infância desde o ano letivo anterior, o que lhe conferia já um certo grau de familiaridade com o espaço, os adultos e as rotinas. Apesar disso, o seu comportamento revelava uma forte impulsividade e uma tendência para o confronto com os pares e com

a autoridade adulta, como nos revelaram os incidentes críticos. Era uma criança muito perspicaz e curiosa, que colocava frequentemente questões complexas, demonstrando um raciocínio acima da média para a sua idade. No entanto, essa capacidade cognitiva contrastava com algumas dificuldades de autorregulação emocional e social, expressas em episódios de resistência à frustração, reações intensas a repreensões e manifestações de chantagem emocional quando se sentia contrariado, como podemos observar através das escalas das competências sociais e emocionais.

Na observação realizada através das escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers, a Criança B apresentou predominantemente níveis elevados de bem-estar e implicação, denotando um envolvimento profundo nas atividades quando se encontrava em situações favoráveis ou em contextos de autonomia. O seu bem-estar diminuía significativamente quando era contrariada ou quando percecionava injustiça da parte dos adultos ou dos pares, o que, segundo Portugal e Laevers (2018), traduz uma oscilação emocional típica de crianças com baixa tolerância à frustração.

No teste sociométrico, a Criança B não foi escolhida por nenhum dos colegas em nenhuma das três questões propostas. Esta ausência de escolhas constitui um indicador de rejeição social ou isolamento no grupo, refletindo a perceção negativa dos pares em relação aos seus comportamentos agressivos ou desafiantes. Segundo Possebon e Possebon (2020), o reconhecimento pelos pares está intimamente associado às competências sociais e emocionais, sendo que dificuldades na autorregulação e na empatia tendem a influenciar negativamente a aceitação no grupo.

A Escala de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti reforçou esta interpretação: a Criança B apresentou pontuações elevadas nos itens associados à reatividade emocional, o que sugere uma expressão intensa e pouco controlada das emoções negativas, conforme a leitura inversa de alguns itens da escala. Simultaneamente, registaram-se valores mais baixos nos itens que avaliam o controlo e a recuperação emocional, revelando fragilidades na capacidade de gerir impulsos e reações.

Na Escala de Competências Sociais de Lamer, a criança apresentou valores distribuídos entre os níveis extremos, com maior incidência nos níveis 2 e 5, o que indica comportamentos socialmente adequados em algumas situações, mas também atitudes desajustadas noutras. Este padrão confirma a oscilação comportamental já observada:

momentos de interação positiva coexistem com episódios de agressividade ou resistência. De acordo com Webster-Stratton (2010), este tipo de variação comportamental é comum em crianças com baixo domínio das competências de autorregulação, que necessitam de um apoio consistente e emocionalmente seguro por parte do adulto.

Em síntese, os resultados obtidos com a Criança B evidenciam uma criança intelectualmente curiosa e verbalmente competente, mas com dificuldades persistentes na gestão emocional e na aceitação das regras sociais do grupo. O seu comportamento revela um desequilíbrio entre o potencial cognitivo e o controlo emocional, o que se traduz em relações sociais instáveis e em sentimentos recorrentes de exclusão (“gozaram comigo”, “não gostam de mim”). Tais manifestações apontam para a necessidade de estratégias educativas centradas na promoção da empatia, da tolerância à frustração e do desenvolvimento da autorregulação emocional (Anunciação et al., 2025; CASEL, 2020).

A **Criança P**, também do sexo masculino, tinha 6 anos de idade e frequentava aquele jardim de infância pela primeira vez nesse ano letivo. Era uma criança meiga, comunicativa e com boa integração no grupo, embora apresentasse comportamentos característicos de um padrão opositor, com reações de resistência e de desvalorização face à autoridade adulta. De acordo com as observações realizadas, o seu comportamento diferia significativamente consoante o contexto: mostrava-se mais resistente às orientações da educadora ou das estagiárias, mas conseguia estabelecer interações muito positivas com os pares, sendo inclusive reconhecido como um exemplo a seguir por ser um dos mais velhos do grupo.

Nas escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers, a Criança P apresentou igualmente níveis elevados em ambos os domínios, denotando um forte envolvimento nas atividades propostas e um sentimento de pertença ao grupo. O seu bem-estar manteve-se estável, diminuindo apenas em momentos de conflito com colegas ou quando se sentia desafiado na sua autonomia. Pela sua idade e maturidade cognitiva, demonstrava maior capacidade de concentração e persistência nas tarefas, o que, segundo Portugal e Laevers (2018) é um indicador de implicação profunda e de aprendizagem significativa.

Os incidentes críticos observados revelaram duas dimensões contrastantes do seu comportamento emocional. Num dos episódios, durante uma brincadeira livre, reagiu de forma descontrolada com uma colega com quem mantinha uma boa relação, gritando intensamente quando esta não aceitou a sua proposta de brincadeira. Tal reação evidencia uma dificuldade momentânea em gerir frustrações e aceitar divergências, aspeto que Gottman e DeClaire (1999) associam a desafios na identificação e regulação das emoções negativas. Contudo, noutro episódio, a mesma criança demonstrou uma notável capacidade de empatia e de comunicação emocional: durante uma atividade na piscina, ao observar um colega com perturbação do espectro do autismo que resistia a sair da água, a Criança P interveio calmamente, explicando-lhe a situação e conseguindo que este colaborasse sem conflito. Este comportamento reflete um domínio significativo das competências interpessoais e de autorregulação, conforme os domínios propostos pela CASEL (2020), nomeadamente a empatia e a gestão responsável das relações.

O teste sociométrico confirmou a boa integração da Criança P no grupo. Foi escolhido duas vezes em primeiro lugar, quatro vezes em segundo e duas em terceiro, sendo reconhecido por diversos colegas como parceiro de brincadeiras preferido. Tal resultado revela a sua popularidade e aceitação social, o que, segundo Possebon e Possebon (2020), se associa a competências de cooperação, assertividade e capacidade de liderança positiva.

Na escala de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti, a Criança P apresentou uma distribuição equilibrada de respostas. Esta variabilidade indica uma regulação emocional globalmente adequada, mas com flutuações consoante o tipo de situação. Em itens que avaliavam a irritabilidade e o controlo de impulsos, surgiram valores mais baixos, enquanto nos itens de empatia e recuperação emocional se observaram respostas mais positivas.

Na escala de Competências Sociais de Lamer, a Criança P apresentou predominância nos níveis intermédios, com ocorrência de valores elevados em indicadores de empatia e cooperação. Estes resultados sugerem uma criança com competências socioemocionais em consolidação, que já demonstra comportamentos pró-sociais frequentes, ainda que por vezes reaja de forma desajustada à frustração. De acordo com Webster-Stratton (2010), estas variações refletem o processo gradual de

aquisição de competências emocionais e sociais, que dependem fortemente das oportunidades de modelagem e apoio emocional por parte do adulto.

Em síntese, a Criança P revelou um desenvolvimento socioemocional globalmente positivo, com boa integração social e capacidade de empatia, embora apresente episódios pontuais de descontrolo emocional face à frustração. A combinação entre momentos de reação impulsiva e de mediação empática demonstra que a criança se encontra num processo ativo de construção das suas competências de autorregulação e gestão emocional. Tais resultados estão em consonância com as perspetivas de Carter (2011) e da CASEL (2020), que salientam a importância do contexto educativo enquanto mediador essencial na aprendizagem socioemocional.

Assim, a Criança B necessita de um acompanhamento mais próximo, centrado na aprendizagem da gestão emocional, no reforço da empatia e no desenvolvimento de estratégias alternativas à agressividade. Intervenções pedagógicas baseadas na educação emocional — como o reconhecimento das emoções, o uso do diálogo para resolver conflitos e o reforço positivo de comportamentos pró-sociais — poderão contribuir significativamente para o seu progresso (Gottman & DeClaire, 1999; Anunciação et al., 2025).

Já a Criança P beneficiará de oportunidades para consolidar as competências já adquiridas, assumindo responsabilidades crescentes no grupo e participando em atividades de cooperação e apoio aos pares, de modo a fortalecer o seu papel positivo na dinâmica grupal (CASEL, 2020).

A análise dos resultados obtidos ao longo do período de observação permitiu compreender, de forma mais aprofundada, o modo como cada criança expressa, regula e desenvolve as suas competências socioemocionais no contexto educativo. A partir da integração dos dados recolhidos pelas diferentes escalas, dos registos de incidentes críticos e do teste sociométrico, foi possível identificar padrões de comportamento e de relação com os outros que refletem o seu estágio de desenvolvimento emocional e social. Segundo Portugal e Laevers (2018), o bem-estar e a implicação das crianças constituem janelas privilegiadas para aceder à qualidade da sua experiência educativa, sendo que níveis elevados de ambos os indicadores refletem contextos emocionalmente seguros e pedagogicamente estimulantes.

De forma articulada, a literatura tem vindo a sublinhar a importância da autorregulação emocional e da empatia como dimensões estruturantes do desenvolvimento socioemocional na infância (CASEL, 2020; Gottman & DeClaire, 1999; Webster-Stratton, 2010). Estas competências influenciam não apenas a relação que a criança estabelece consigo própria, mas também a qualidade das suas interações com os outros. Assim, a leitura interpretativa dos dados obtidos para cada criança será orientada pela compreensão destas dimensões fundamentais.

Conclusão

A realização deste relatório e do estágio que lhe deu origem representou uma experiência profundamente transformadora, tanto do ponto de vista acadêmico como pessoal. O percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos consolidar conhecimentos teóricos, desenvolver competências profissionais e, sobretudo, construir uma identidade enquanto futura educadora comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada foi, sem dúvida, a componente mais marcante do percurso formativo. Foi nela que a teoria ganhou vida e que pudemos experienciar as vertentes da prática educativa. As situações observadas, as dificuldades enfrentadas e os momentos de sucesso permitiram-me crescer enquanto profissional, desenvolvendo uma postura reflexiva, investigativa e ética. A investigação realizada mostrou-me que a prática educativa deve estar alicerçada na observação sistemática e na reflexão contínua, elementos que sustentam uma atuação mais consciente e fundamentada.

A investigação desenvolvida no contexto da prática supervisionada teve como objetivo principal caracterizar as competências socioemocionais de duas crianças em idade pré-escolar, a partir da observação sistemática e da aplicação de diversos instrumentos de recolha e análise de dados: as Escalas de Bem-Estar e Implicação de Laevers, a observação de incidentes críticos, o Teste Sociométrico, a Escala de Regulação Emocional de Shields e Cicchetti e a Escala de Competências Sociais de Lamer. A combinação destes instrumentos permitiu obter uma visão aprofundada, contextualizada e multidimensional do desenvolvimento socioemocional das duas crianças, revelando não apenas as suas competências, mas também as suas fragilidades e necessidades de apoio educativo.

A observação e análise das competências socioemocionais das duas crianças estudadas proporcionaram uma compreensão mais profunda da complexidade do comportamento infantil e da importância do papel do educador enquanto mediador e facilitador do desenvolvimento emocional.

Através deste processo, aprendemos a valorizar não apenas o que as crianças fazem, mas o que sentem, como se relacionam e de que forma expressam e regulam as suas emoções. Compreendi que educar não é apenas ensinar conteúdos, mas criar

condições para que cada criança se sinta segura, ouvida e capaz de se compreender a si própria e aos outros.

Relativamente à parte prática do trabalho de investigação, foi possível perceber quais as suas etapas e o que acontece em cada uma delas. É necessário definir o problema para depois se investigar e agir sobre ele, de forma a obtermos as nossas respostas e atingirmos os nossos objetivos.

Os resultados indicaram que ambas as crianças apresentavam níveis elevados de bem-estar e implicação, o que demonstra a existência de um ambiente educativo positivo e facilitador do envolvimento nas atividades. A criança B destacou-se pelo elevado interesse e curiosidade intelectual, frequentemente expressa em questões complexas e desafiadoras. No entanto, manifestou dificuldades significativas na regulação emocional e nas interações com os pares, mostrando-se impulsiva, resistente à frustração e, por vezes, agressiva nas brincadeiras. A criança P, por sua vez, revelou também um bom nível de implicação e bem-estar, com comportamentos mais estáveis e uma relação mais positiva com o grupo. Apesar de momentos pontuais de oposição e reatividade, evidenciou capacidade de empatia e comportamentos pró-sociais, nomeadamente em situações em que interveio de forma calma e assertiva para ajudar um colega.

A observação dos incidentes críticos revelou a importância do contexto e das relações interpessoais na expressão das competências socioemocionais. Enquanto a criança B apresentou episódios de agressividade e verbalizações negativas para com os pares, a criança P demonstrou, em certas situações, capacidade de autorregulação e empatia, sendo capaz de gerir conflitos com serenidade. Estes dados corroboram a perspectiva de Webster-Stratton (2010), segundo a qual as competências emocionais desenvolvem-se através da interação entre temperamento, socialização e experiências de aprendizagem, sendo a consistência e o apoio emocional dos adultos fatores essenciais nesse processo.

Relativamente ao teste sociométrico, este revelou informação muito pertinente, em relação às relações sociais e presença no grupo das crianças estudadas. A criança B é excluída por todos os colegas e a criança P é selecionada um número considerável de vezes.

A análise das escalas permitiu confirmar e aprofundar estas observações. Na Escala de Regulação Emocional, a criança B obteve pontuações mais elevadas nos itens que indicam dificuldades de autorregulação, sugerindo maior tendência para respostas emocionais intensas e descontroladas. Em contraste, a criança P apresentou resultados mais equilibrados, alternando entre momentos de estabilidade e outros de menor controlo emocional, o que é expectável nesta faixa etária. Na Escala de Competências Sociais, ambas as crianças obtiveram valores médios a elevados, refletindo comportamentos de cooperação e de envolvimento social, ainda que com diferentes níveis de consistência e maturidade emocional.

De um modo geral, os objetivos delineados foram alcançados. Foi possível caracterizar o perfil socioemocional das duas crianças, identificar dimensões de força e de fragilidade e compreender a forma como o ambiente educativo e as interações contribuem para o seu desenvolvimento emocional e social. A triangulação dos dados — entre observações, escalas e instrumentos sociométricos — revelou-se fundamental para garantir uma análise mais robusta e uma compreensão holística dos comportamentos observados.

Neste sentido, os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados permitiram também delinear um perfil socioemocional das duas crianças participantes no estudo, evidenciando características distintas nas suas formas de participação no grupo, de gestão das emoções e de relação com os pares.

Relativamente à Criança B, os dados recolhidos apontam para um perfil marcado por uma participação ativa nas atividades propostas e por níveis geralmente elevados de bem-estar e implicação ao longo das observações realizadas. A criança demonstra iniciativa em iniciar brincadeiras, participar em atividades de grupo e comunicar em contexto coletivo, evidenciando também abertura no contacto com os outros. Contudo, os resultados das escalas utilizadas evidenciam igualmente algumas fragilidades ao nível da regulação emocional e da gestão de situações de frustração ou conflito, nomeadamente no controlo da irritação, na aceitação de limites e na adaptação às regras ou às opiniões dos outros. No teste sociométrico verificou-se ainda que a criança não foi escolhida pelos pares nas questões colocadas, o que pode indicar algumas dificuldades ao nível da integração nas preferências sociais do grupo, apesar da sua iniciativa na interação com os outros.

No caso da Criança P, os resultados revelam um perfil globalmente mais equilibrado no que diz respeito às competências sociais e à regulação emocional. A

criança apresenta pontuações maioritariamente intermédias ou elevadas nas diferentes dimensões avaliadas, demonstrando capacidade de participação nas atividades, colaboração com os pares e reconhecimento das emoções dos outros. Nas observações realizadas através das escalas de bem-estar e implicação verificaram-se também níveis predominantemente elevados, evidenciando envolvimento nas atividades e conforto no contexto educativo. No teste sociométrico, a Criança P foi escolhida por vários colegas em diferentes posições, o que sugere uma presença mais reconhecida nas relações de amizade e preferência do grupo. Estes elementos apontam para uma integração social relativamente positiva no contexto da sala.

Assim, ainda que ambas as crianças apresentem níveis elevados de bem-estar e implicação nas atividades do contexto educativo, os resultados dos diferentes instrumentos evidenciam perfis distintos ao nível das competências sociais, da regulação emocional e da posição sociométrica no grupo de pares, reforçando a importância de considerar as características individuais de cada criança na compreensão do seu desenvolvimento socioemocional.

Contudo, é importante reconhecer as limitações deste estudo. A primeira refere-se à singularidade dos participantes, o que impossibilita generalizações. Em segundo lugar, a presença da investigadora pode ter influenciado alguns comportamentos, tanto das crianças como da educadora, configurando o chamado “efeito de observação”. Além disso, a natureza subjetiva das escalas respondidas pela educadora titular pode introduzir algum viés de perceção. A duração do estágio, embora suficiente para recolher dados significativos, não permitiu acompanhar de forma longitudinal a evolução das competências socioemocionais ao longo do tempo.

Para investigações futuras, sugere-se a ampliação da amostra e a integração de metodologias de intervenção, como programas de educação emocional que possam ser avaliados em termos de impacto. Seria igualmente pertinente explorar a perceção das próprias crianças acerca das emoções, bem como o papel da família neste processo, de modo a integrar as dimensões escolar e familiar no desenvolvimento socioemocional.

Em síntese, os resultados deste estudo corroboram que o desenvolvimento das competências socioemocionais é um processo complexo, gradual e muito dependente da qualidade das interações sociais e do ambiente educativo. O papel do educador assume-se, assim, como essencial na mediação emocional e na criação de oportunidades para que as crianças aprendam a reconhecer, expressar e regular as suas emoções. Este estudo reforça a necessidade de promover práticas pedagógicas

emocionalmente conscientes, capazes de fomentar o bem-estar, a empatia e a cooperação desde a primeira infância, em consonância com o que preconizam autores como Gottman e DeClaire (1999), Carter (2011) e a CASEL (2020).

Enquanto futura educadora, levo comigo a convicção de que a educação pré-escolar é um espaço de construção humana e emocional, onde se desenvolvem os valores da empatia, do respeito, da autonomia e da cooperação. Consideramos que a qualidade das relações estabelecidas entre adultos e crianças é um alicerce sobre o qual se edificam as aprendizagens e o bem-estar. Por isso, percebemos o educador como um guia que acolhe, escuta e orienta, reconhecendo nas emoções — tanto das crianças como nas suas próprias — uma ferramenta essencial de crescimento e de aprendizagem.

Este percurso ao longo do mestrado consolidou também a visão sobre o papel da investigação em educação. A investigação não é apenas um requisito académico, mas um instrumento de desenvolvimento profissional, que permite questionar práticas, compreender fenómenos e propor caminhos de melhoria. Através deste trabalho, percebi que investigar é, acima de tudo, procurar compreender para intervir melhor.

Em jeito de balanço, considero que este relatório reflete não só o estudo de duas crianças, mas também o meu próprio processo de aprendizagem e de transformação enquanto educadora. Foi um caminho de descobertas, de reflexão e de amadurecimento profissional, que me preparou para continuar a crescer, aprender e contribuir para uma educação mais humana, sensível e significativa.

Termino com a certeza de que ser educadora é um ato de compromisso com o desenvolvimento emocional e social das crianças e com a construção de um mundo mais empático e justo — e é nessa missão que pretendo continuar a investir, com responsabilidade, afeto e paixão pela educação.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anunciação, L., Andrade, L., Marques, L. N., Portugal, A. C. A., Albuquerque, S. H. S. & Fernandez, J. L. (2025). Revisão Sistemática dos Instrumentos de Medida de Competências Socioemocionais em Crianças. *Psico*, 56 (1), 1-11. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2025.1.42586>
- Bardin, L. (2016). Análise de Conteúdo. Edições 70.
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Cadima, J., Cancela, J., & Leal, T. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>
- Carter, C. (2011). *Educar para a felicidade*. Lua de Papel.
- Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2809> Pires, A. L. (2017). *A importância do ensino das ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/22140>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). (2020). What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 1(31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>
- Despacho n.º 16034 de 15 de outubro de 2010 (Padrões de desempenho docente).

- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Editorial Estampa.
- Gonçalves, D., & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L.
- Gonçalves, F. L. (2017). *A competição na categoria infantil da canoagem velocidade* [Trabalho final de Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume-
Repositório digital.
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172029/001056767.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.
- Luz, S. (2016). O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa- Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20586>
- Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Ministério da Educação.
- Motos, T. (1999). La formación en expresión. *Expresión Comunicación Teatro*, 7, 8-16. https://www.academia.edu/17644011/La_formaci%C3%B3n_de_los_profesionales_en_expres%C3%B3n
- Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Pereira, C. F. P. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório
- Pinheiro, G. (2022). *O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar* [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação, Politécnico de

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43958/1/GABRIELA_PINHEIRO.pdf

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto Editora.

Possebon, E., & Possebon, F. (2020). Descobrir o Afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. *Revista Contexto e Educação*, 1(110), 163-186. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>

Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. *Temas em Psicologia*, 24(1), 77–96. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-06>

Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I., Gregório, M., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. (2017). Organização escolar: O tempo. Conselho Nacional de Educação (CNE). [https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/400/30/7/Organizacao_Escolar_O_Tempo%20\(1\).pdf](https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/400/30/7/Organizacao_Escolar_O_Tempo%20(1).pdf)

Serrazina, M. L. M. (2012). Conhecimento matemático para ensinar: Papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 266-283. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162>

Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas? Scielo 36(128). <https://www.scielo.br/j/cp/a/BkPnp79mDr856j8jScq7pVJ/?lang=pt>

Tomás, C. (2010). *Mediação escolar - para uma resolução dos conflitos positiva* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral-Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/13528>



Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de Idade*. Psiquilíbrios.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (2nd ed.). Bookman.

Zachrisson, H. D., Jansson, H., & Lamer, K., (2018). The Lamer Social Competence in Preschool Scale (LSCIP): Structural validity in a Large Norwegian Community Sample. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. [10.1080/00313831.2017.1415963](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415963).

Anexos

Anexo 1

<p> Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB</p> <p style="text-align: center;">Relatório semanal 2.ª semana</p> <p>Na segunda semana de estágio, as aulas dos três dias foram lecionadas de forma individual, ao contrário do que tinha acontecido na semana anterior em que as aulas tinham sido lecionadas a par. Desta forma, iniciou-se mais um semestre de prática em que pretendemos alcançar cada vez mais conhecimento e melhorar as nossas práticas.</p> <p>No que respeita às planificações, apesar da turma ser diferente da do semestre anterior, senti maior facilidade em realizá-las, o que acredito estar relacionado com o facto de já ter realizado algumas e de ter ouvido orientações dos professores e dos colegas sobre qual a melhor maneira para realizar uma boa planificação. Apesar disso, senti alguma dificuldade na adequação dos objetivos, uma vez que para uma só atividade encontrava vários objetivos ou, como também aconteceu, nem sempre encontrei objetivos claros nas aprendizagens essenciais, relativamente às atividades que queria realizar. Tudo isto me permitiu uma melhor exploração dos documentos orientadores, tendo-me levado também a uma reflexão acerca da potencialidade das atividades que estava a realizar, ficando com algum receio de que estas não fossem enriquecedoras para os alunos. Relativamente às atividades, a maior dificuldade foi pensar em tarefas do interesse dos alunos e que os levassem a aprender verdadeiramente. Quanto ao tempo destinado para cada atividade, senti uma maior facilidade em perceber quanto tempo iria demorar em cada uma das tarefas, o que acredito que se deu ao facto de já ter lecionado no 1.º semestre e também devido às observações que realizámos e às aulas implementadas a par.</p> <p>Abordando as aulas em si, um aspeto a que importa dar bastante relevância foi o à vontade e a segurança que senti em frente à turma, tendo sentido que melhorei bastante a minha postura face ao semestre anterior. No entanto, apesar de sentir melhorias, em alguns momentos não consegui que os alunos estivessem atentos ao que estava a acontecer na aula, sendo que estes apenas se concentravam quando a professora cooperante intervinha para que tal acontecesse. Na minha opinião, este comportamento pode estar relacionado com o facto de ser uma professora estagiária com a qual as crianças ainda não</p> <p>Maria Inês Pessoa, n.º 21341</p>	<p> Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB</p> <p>estão tão familiarizadas como estão com a professora cooperante. Desta forma, importa refletir acerca de qual o verdadeiro motivo para este comportamento dos alunos e qual a melhor maneira de contribuir para que ele melhore, podendo realizar mudanças na minha maneira de estar, nas atividades e na organização do ambiente educativo em geral, uma vez que "atualmente, a compreensão da importância do ambiente de aprendizagem vai além da simples organização física das salas de aula, Engloba também os aspetos emocionais, sociais e pedagógicos que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem" (Júnior et al., 2023).</p> <p>Relativamente à dinâmica das atividades propostas nas aulas, houve pontos positivos e negativos, no entanto, acredito que todas as atividades contribuíram para a aprendizagem dos alunos, ainda que algumas se tenham destacado. Durante uma das atividades os alunos tinham de copiar para o caderno as figuras que eu desenhava no quadro para depois calcularem o respetivo perímetro. Inicialmente acreditei que seria fácil de desenharem, no entanto foram surgindo diversas questões sobre como o fazer e, mesmo quando respondidas, os alunos não conseguiram realizar o desenho, pelo que tive que alterar a figura para uma mais simples de desenhar. Assim, acredito que o facto de não conhecer na totalidade as capacidades e dificuldades dos alunos pode ser um entrave à prática letiva. Desta situação surge a reflexão acerca da importância de ajustar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos, procedendo a alterações sempre que necessário, uma vez que o professor tem de ter sempre em conta, nas suas planificações e estratégias, os alunos e as suas características e necessidades (Luz, 2016). Outra das atividades que destaquei foi a construção de um "metro" com os materiais manipuláveis dos alunos. Esta atividade não correu como esperado, o que atribuo a alguma falta de orientação da minha parte. Ao planear a atividade, julguei que seria possível que os alunos furassem o canto de cada reta numérica com as tachas que iam colocar a juntá-las, no entanto, não deu para realizar os furos dessa forma, pelo que a minha colega e a professora cooperante estiveram a realizar os furos em cima da hora enquanto eu estava com a turma. Assim, percebo que deveria ter confirmado antes qual a melhor maneira de construir o metro, algo que me serviu de aprendizagem para futuras práticas. Ainda respeitante a esta atividade</p> <p>Maria Inês Pessoa, n.º 21341</p>
---	---

Anexo 2

	Agrupamento de Escolas do Viso Escola Básica de Fragozela
Nome: _____	Data: _____

1- Sublinha os erros que encontras no texto.

O coelho Pipo

Era uma vez, um longínquo bosque, onde vivia uma pequena e alegre família de coelhos. Todos os dias, eles acordavam cedo e coriam pelos campos floridos.

O coelhinho mais novo, chamado Pipo, adorava brincar às escondidas com as seus irmãos. Um dia, enquanto explorava uma nova parte do bosque, Pipo encontrou um belo cogumelo vermelho com pintas brancas. Ele ficou tão feliz que decidiu mostrá-lo à sua mãe. Mas, ao correr de volta para casa, tropeçou numa raiz e caiu no chão.

2- Reescreve o texto de forma correta.

1- Sublinha os erros que encontras no texto.

A concha

Numa pequena vila à beira-mar, vivia um rapaz chamado João. Ele adorava o verão, porque podia passar os dias a nadar e a brincar na areia com os seus amigos.

Um dia, enquanto construía um grande castelo de areia, João encontrou uma estranha concha brilhante meio enterrada na praia. -Olhem o que eu encontrei! - exclamou João, mostrando a concha aos seus amigos. Eles ficaram muito entusiasmados e decidiram levá-la para casa de João para ver se descobriam alguma coisa sobre ela. Quando chegaram a casa, João e os seus amigos posaram a concha numa mesa e comeram-na a examinar. De repente, a concha começou a brilhar ainda mais e ouviram-se uns sons misteriosos. -Achem que isto é magia? - perguntou a Maria, a melhor amiga de João.

-Talvez,- respondeu o João- ou talvez seja um sinal de que existe um tesouro escondido por aqui. Decidiram então investigar mais e foram falar com a avó de João, que sabia muitas histórias sobre a vila.

O Farol

Na antiga cidade de Lisboa, havia um velho farol que guiava os navegantes durante a noite. O farol, chamado Farol da Esperança, era cuidado por um homem chamado António. Ele vivia numa pequena casa ao lado do farol com o seu gato, Mimosa.

Todas as manhãs, António subia os degraus íngremes do farol para certificar-se de que a lâmpada estava a funcionar corretamente. Ele limpava o vidro com cuidado e verificava o óleo que alimentava a chama. Certo dia, enquanto estava a trabalhar, ele encontrou um pequeno pássaro ferido perto da base do farol. António, levou o pássaro para casa e tratou das suas feridas com muito cuidado. O pássaro, que ele chamou de Azulinho, começou a recuperar rapidamente. Todos os dias, Azulinho cantava uma melodia alegre que fazia António sorrir. Uma noite, durante uma grande tempestade, a luz do farol apagou-se repentinamente. António ficou muito preocupado, pois sabia que sem a luz, os barcos poderiam colidir contra as rochas.

Anexo 3

$100+100$	$200+0$	$10+10$	$19+1$
$5+5$	$10+0$	$2+5$	$3+4$
$10+10+10$	$10+20$	$10-5$	$3+2$
$2+2$	$3+1$	10×4	$30+1$

Anexo 4

2.3.1 Se pagar com uma nota de 20 €, quanto receberá de troco?

R: _____

Anexo 5

Planificação individual

Observações: Na última semana de intervenção propus uma atividade na área da escrita em que as crianças tinham de utilizar plastilina para reproduzir letras. Duas das crianças do grupo que não se costumam interessar por esta área e com esta proposta passaram lá a tarde. Demonstraram estar muito interessados e felizes ao realizar a atividade e o seu grau de implicação era alto. Uma das crianças brincou pela primeira vez nesta área. Face a este interesse de que não estava à espera, decidi propor uma outra atividade também com plastilina para esta área.

Proposta: A proposta que vou levar para a área da escrita é a realização de grafismos com plastilina. Não vou dizer diretamente às crianças para

irem para esta área, mas após apresentar a atividade ao grupo vou indicar que sejam estas crianças as primeiras a escolher as áreas para perceber se escolhem a área da escrita ou não.

irem para esta área, mas após apresentar a atividade ao grupo vou indicar que sejam estas crianças as primeiras a escolher as áreas para perceber se escolhem a área da escrita ou não.



Aprendizagens visadas

Expressão e comunicação

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Identificação de convenções da escrita

-Aperceber-se do sentido direcional da escrita.

Anexo 6

Trabalho por projeto: VAMOS MELHORAR O ESPAÇO: Reestruturação e equipamento do Recreio

Orientadora cooperante:

C.....is

Supervisores:

Professora Doutora I.....

Professora Doutora I.....

Grupo:

Jéssica Martins, n.º 21338

Maria Inês Pessoa, n.º 21341

Viseu, 2024/25

Anexo 7

Adicionalmente, partilhou-se com as famílias a evolução do projeto ao longo de todo o processo, através de publicações na plataforma que a educadora utiliza para comunicar com os pais, reforçando o envolvimento e o interesse de todos no processo educativo. Estas comunicações permitiram manter um canal de diálogo aberto, tornando visível o progresso e o entusiasmo das crianças, e incentivando ainda mais a participação familiar.

A envolvimento das famílias neste projeto demonstrou o impacto positivo que a colaboração entre escola e família pode ter no desenvolvimento global das crianças. A sua participação ativa não só enriqueceu as experiências de aprendizagem, como reforçou a confiança mútua, o respeito pelos saberes de cada um e a construção de uma comunidade educativa mais coesa e participativa.

Anexo 8

Trabalho por projeto: VAMOS MELHORAR O ESPAÇO:
Reestruturação e equipamento do Recreio

Orientadora cooperante:

Supervisores:

Professora Doutor
Professora Doutora

Grupo:

Jéssica Martins, n.º 21338
Maria Inês Pessoa, n.º 21341



Famílias a jogar, memórias a criar!

Famílias,
Gostaríamos de reforçar a nossa apelo para a vossa participação ativa no projeto que estamos a desenvolver, "Famílias a jogar, memórias a criar" apresentado pela educadora Catarina.

Sabemos que já receberam a flyer com as informações, mas queremos salientar a importância da vossa envolvimento nesta iniciativa.

A vossa colaboração não só é essencial para o sucesso do projeto, como também tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Quando as famílias se envolvem, as crianças sentem-se mais motivadas e confiantes, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor.

A participação de todos é uma forma de fortalecer a ligação entre o jardim de infância e a família, criando uma rede de apoio e aprendizagem contínua para as crianças. Queremos que este seja um projeto que envolva todos os que fazem parte da nossa comunidade escolar, e a vossa presença e apoio são cruciais para que ele seja ainda mais especial.

Se tiverem alguma dúvida ou se desejarem mais informações sobre como podem participar, estamos à disposição para vos ajudar.

Contamos convosco para tornar este projeto ainda mais significativo para as nossas crianças!

**As educadoras,
Jéssica e Maria Inês**

Descrição do momento: Após escolherem as áreas as crianças vão brincar. Na segunda-feira irei chamar algumas crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam nas áreas, para irem à sala polivalente realizar a atividade que vou propor. Para esta atividade vou colocar papel cenário no chão da sala

Anexo 9

Exemplo de uma Escala de Bem-Estar e Implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários		
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4		5	?
*Nomes													
1. A					x					x			
2. B				x						x			
3. S				x						x			
4. B				x						x			
5. D													Faltou
6. F					x						x		
7. G A					x						x		
8. H				x					x				
9. In					x						x		
10. In													Faltou
11. J				x						x			
12. L				x						x			
13. L				x						x			
14. P				x						x			
15. T				x						x			
16. L					x						x		
17. J				x						x			
18. E													Faltou
19. E				x						x			
20. B				x						x			

Anexo 10

Teste Sociométrico

Teste sociométrico

O teste vai ser feito de forma oral às crianças e o que elas disserem irei registar.

Nome da criança:

Idade:

- 1- Quais são os 3 amigos do grupo com quem gostavas de fazer a atividade "x" (irei questionar acerca de uma atividade que as crianças tenham feito à pouco tempo para se poderem situar)

1º	
2º	
3º	

- 2-Quais são os 3 amigos do grupo com quem mais gostas de brincar lá fora no recreio?

1º	
2º	
3º	

- 3-Se tivesses que escolher 3 amigos para convidar para a tua festa de aniversário quem é que escolhias?

1º	
2º	
3º	

Anexo 11

Escala de Regulação Emocional

Apêndice

Emotional Regulation Checklist (ERC)

Emotional Regulation Checklist

Original version

Shields & Cicchetti, 1995

Informação da Criança

Data: __/__/____

Nome da criança:

Data de nascimento: __/__/____ Idade: 5 Sexo: () M () F

Por favor, leia as afirmações e coloque uma cruz (X), ou um círculo (O) na opção que melhor identifica aquilo que acontece com a criança que está a avaliar.

Legenda: 1. Nunca | 2. Algumas vezes | 3. Frequentemente | 4. Quase sempre

ERC (Emotion Regulation Checklist)

Instruções: Por favor leia as seguintes afirmações e coloque uma círculo (O) na opção melhor que identifica aquilo que acontece com o seu(sua) filho(a) em questão, conforme acha que os comportamentos descritos acontecem

Nunca Never	Algumas vezes Sometimes	Frequentemente Often	Quase sempre Almost always
1	2	3	4

O meu filho/a minha filha...

1	É uma criança alegre. <i>Is a cheerful child.</i>	1	2	3	4
2	Tem mudanças bruscas de estados de humor, mudando inesperadamente de um estado de bom humor para mau humor. <i>Has wild mood swings (changes unexpectedly from a good to a bad mood).</i>	1	2	3	4
3	Responde de forma positiva quando algum adulto se aproxima dele de forma amigável ou neutra. <i>Responds positively when adults approach him/her in a friendly or neutral way.</i>	1	2	3	4
4	Não fica zangado, ansioso, perturbado, ou demasiadamente excitado quando muda de actividade. <i>Moves easily from one activity to another; doesn't become angry, anxious, upset, or overly excited when changing activities.</i>	1	2	3	4
5	Ultrapassa situações desagradáveis rapidamente quando está perturbado ou triste (por ex.: não fica amuado, nem permanece mal-humorado, ansioso ou triste após eventos perturbadores). <i>Gets over it quickly when he/she is upset or unhappy (doesn't pout, remain sullen, anxious or sad after upsetting events).</i>	1	2	3	4
6	Fica facilmente frustrado. <i>Is easily frustrated.</i>	1	2	3	4
7	Responde de forma positiva quando uma criança se aproxima dele de forma amigável ou neutra. <i>Responds positively when another child approaches him/her in a friendly or neutral way.</i>	1	2	3	4
8	Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras. <i>Is likely to have an angry outburst or easily throws tantrums.</i>	1	2	3	4
9	É capaz de esperar por aquilo que quer. <i>Is able to wait for what he/she wants.</i>	1	2	3	4
10	Dá-lhe prazer ver os outros tristes (por ex. ri quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de gozar com os outros). <i>Seeing others unhappy gives him/her pleasure (e.g., laughs when someone gets hurt or punished, enjoys teasing others).</i>	1	2	3	4
11	Consegue controlar a sua excitação (por ex.: não se deixa levar por situações de brincadeira mais activa, nem fica demasiadamente excitado quando não é apropriado). <i>Can keep his/her excitement under control (e.g., doesn't get "carried away" in high-energy play situations or overly excited when it is not appropriate).</i>	1	2	3	4
12	É choramingas e muito agarrado aos adultos. <i>Is whiny or clingy with adults.</i>	1	2	3	4
13	Tem, com facilidade, explosões de energia e exuberância desapropriadas. <i>Is likely to have outbursts of energy and exuberance (or excitement) that are disruptive.</i>	1	2	3	4
14	Responde de forma irritada quando os adultos lhe impõem limites. <i>Responds angrily when an adult sets limits</i>	1	2	3	4
15	Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado, ou com medo. <i>Is able to say when he/she is feeling sad, angry or made, fearful or afraid.</i>	1	2	3	4
16	Parece triste ou apático/sem energia. <i>Seems sad or without energy.</i>	1	2	3	4
17	É demasiado exuberante/empolgado quando tenta brincar com os outros. <i>When [CHILD] tries to play with others, he/she is overly exuberant (overly-excited).</i>	1	2	3	4
18	Parece apático ou indiferente (por ex., é inexpressivo, parece não mostrar emoções). <i>Seems unemotional (e.g., child's expression is vacant or inexpressive; child seems emotionally absent).</i>	1	2	3	4
19	Quando outra criança tenta, de uma forma neutra ou amigável, juntar-se a ele ou brincar com ele, ele responde de forma negativa (por ex. pode responder com um tom de voz zangado ou de forma amedrontada).				

20	<i>É impulsivo, faz as coisas sem pensar. Is impulsive; does things without thinking.</i>	1	2	3	4
21	<i>Partilha dos sentimentos dos outros, mostra-se preocupado quando os outros estão chateados ou tristes. Shares in feelings of others; shows concern when others are upset or unhappy</i>	1	2	3	4
22	<i>Mostra uma excitação ou entusiasmo que perturba ou que se intromete com os outros. Displays excitement or enthusiasm that upsets or intrudes on others.</i>	1	2	3	4
23	<i>Quando outra criança age de forma agressiva para com ela, reage de forma apropriada (por ex. expressa raiva, medo, frustração ou perturbação mas <u>sem</u> agredir de volta. When another child acts aggressively toward child, he/she reacts appropriately (e.g., expresses anger, fear, frustration distress but does not return aggression).</i>	1	2	3	4
24	<i>Quando a criança tenta com que os outros brinquem com ela, demonstra emoções negativas (raiva, medo, frustração, angústia). When [CHILD] tries to get others to play, he/she shows negative emotion (anger, fear, frustration, distress).</i>	1	2	3	4

Anexo 12

Escala de competências sociais de Lamer

Escala de Competência Social de Lamer na Educação Pré-Escolar-Tradução em Português

Queremos saber mais sobre a frequência com que a criança demonstra certas competências sociais.

Leia cada uma das afirmações abaixo e pense no comportamento da criança durante os últimos meses. Verifique com que frequência considera que a criança demonstra a competência específica.

Itens Categorias de resposta	1- Muito raramente	2- Raramente	3- Às vezes	4- Frequentemente	5- Com muita frequência
1- Inicia contacto (de maneira aceitável).					
2- Aceita que os seus desejos nem sempre serão cumpridos.					
3- Mostra que se apercebe de que os outros estão felizes.					
4 Quer participar nas brincadeiras ou noutras atividades de grupo.					
5 Ajuda as outras crianças sem ser solicitado(a)					
6 Faz o que lhe é pedido.					
7 Fala na presença de vários outros (de maneira aceitável).					
8 Espera pela sua vez em jogos e noutras atividades.					
9 Mostra que se apercebe de que os outros estão tristes.					
10 Por iniciativa própria participa nas brincadeiras ou					

crianças.					
11 Ajuda os adultos sem ser solicitado(a).					
12 Completa as tarefas que lhe são atribuídas.					
13 Demonstra abertura para conhecer novas pessoas, estabelece contacto visual.					
14 Consegue controlar a irritação nos conflitos com as outras crianças.					
15 Mostra que se apercebe de que os outros estão zangados.					
16 Inicia brincadeiras.					
17 Apoia e incentiva as outras crianças.					
18 Conclui as tarefas que lhe são atribuídas dentro do prazo estipulado.					
19 Reage criticamente a regras que considera injustas.					
20 Ajusta-se (cede, adapta-se, admite os próprios erros, perdoa os outros).					
21 Mostra que se apercebe de que os outros têm medo.					
22 Envolve-se totalmente em					

âmbito social.					
23 Ajuda outras crianças em situações de conflito.					
24 Arruma tudo quando as brincadeiras/atividades terminam.					
25 Consegue resistir à pressão do grupo.					
26 Estabelece compromissos em situações de conflito (por exemplo, mudando as suas próprias opiniões ou ajustando os seus próprios desejos).					
27 Reconhece e consegue expressar verbalmente os sentimentos dos outros.					
28 Faz amigos facilmente.					
29- É amável com as outras crianças/elogia as outras crianças.					
30 Expressa-se claramente quando considera alguma coisa injusta.					
31 Consegue controlar a sua irritação em conflitos com adultos.					

Anexo 13

Apêndice

Emotional Regulation Checklist (ERC)

Emotional Regulation Checklist

Original version

Shields & Cicchetti, 1995

Informação da Criança

Data: ___/___/___

Nome da criança:

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: 5 Sexo: () M () F

Por favor, leia as afirmações e coloque uma cruz (X), ou um círculo (O) na opção que melhor identifica aquilo que acontece com a criança que está a avaliar.

Legenda: 1. Nunca | 2. Algumas vezes | 3. Frequentemente | 4. Quase sempre

Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1	2	3	4

A criança...

1	É uma criança alegre.	1 2 3 4
2	Tem mudanças bruscas de estados de humor, mudando inesperadamente de um estado de bom humor para mau humor.	1 2 3 4
3	Responde de forma positiva quando algum adulto se aproxima dele de forma amigável ou neutra.	1 2 3 4
4	Não fica zangado, ansioso, perturbado, ou demasiadamente excitado quando muda de atividade.	1 2 3 4
5	Ultrapassa situações desagradáveis rapidamente quando está perturbado ou triste (por ex.: não fica amuado, nem permanece mal-humorado, ansioso ou triste após eventos perturbadores).	1 2 3 4
6	Fica facilmente frustrado.	1 2 3 4
7	Responde de forma positiva quando uma criança se aproxima dele de forma amigável ou neutra.	1 2 3 4
8	Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras.	1 2 3 4
9	É capaz de esperar por aquilo que quer.	1 2 3 4
10	Dá-lhe prazer ver os outros tristes (por ex.: quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de gozar com os outros).	1 2 3 4
11	Consegue controlar a sua excitação (por ex.: não se deixa levar por situações de brincadeira mais activa, nem fica demasiadamente excitado quando não é apropriado).	1 2 3 4
12	É choramingas e muito agarrado aos adultos.	1 2 3 4
13	Tem, com facilidade, explosões de energia e exuberância desproporcionadas.	1 2 3 4
14	Responde de forma irritada quando os adultos lhe impõem limites.	1 2 3 4
15	Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado, ou com medo.	1 2 3 4
16	Parece triste ou apático/sem energia.	1 2 3 4
17	É demasiado exuberante/empolgado quando tenta brincar com os outros.	1 2 3 4
18	Parece apático ou indiferente (por ex., é inexpressivo, parece não mostrar emoções).	1 2 3 4
19	Quando outra criança tenta, de uma forma neutra ou amigável, juntar-se a ele ou brincar com ele, ele responde de forma negativa (por ex. pode responder com um tom de voz zangado ou de forma amedrontada).	1 2 3 4
20	É impulsivo, faz as coisas sem pensar.	1 2 3 4
21	Partilha dos sentimentos dos outros, mostra-se preocupado quando os outros estão chateados ou tristes.	1 2 3 4
22	Mostra uma excitação ou entusiasmo que perturba ou que se intromete com os outros.	1 2 3 4
23	Quando outra criança age de forma agressiva para com ela, reage de forma apropriada (por ex. expressa raiva, medo, frustração ou perturbação, mas <u>sem</u> agredir de volta).	1 2 3 4
24	Quando a criança tenta com que os outros brinquem com ela, demonstra emoções negativas (raiva, medo, frustração, angústia).	1 2 3 4

Anexo 14

Apêndice

Emotional Regulation Checklist (ERC)

Emotional Regulation Checklist

Original version

Shields & Cicchetti, 1995

Informação da Criança

Data: ___/___/___

Nome da criança:

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: 6 Sexo: () M () F

Por favor, leia as afirmações e coloque uma cruz (X), ou um círculo (O) na opção que melhor identifica aquilo que acontece com a criança que está a avaliar.

Legenda: 1. Nunca | 2. Algumas vezes | 3. Frequentemente | 4. Quase sempre

1	2	3	4
---	---	---	---

A criança...

1	É uma criança alegre.	1 2 3 4
2	Tem mudanças bruscas de estados de humor, mudando inesperadamente de um estado de bom humor para mau humor.	1 2 3 4
3	Responde de forma positiva quando algum adulto se aproxima dele de forma amigável ou neutra.	1 2 3 4
4	Não fica zangado, ansioso, perturbado, ou demasiadamente excitado quando muda de atividade.	1 2 3 4
5	Ultrapassa situações desagradáveis rapidamente quando está perturbado ou triste (por ex.: não fica amuado, nem permanece mal-humorado, ansioso ou triste após eventos perturbadores).	1 2 3 4
6	Fica facilmente frustrado.	1 2 3 4
7	Responde de forma positiva quando uma criança se aproxima dele de forma amigável ou neutra.	1 2 3 4
8	Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras.	1 2 3 4
9	É capaz de esperar por aquilo que quer.	1 2 3 4
10	Dá-lhe prazer ver os outros tristes (por ex. ri quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de gozar com os outros).	1 2 3 4
11	Consegue controlar a sua excitação (por ex.: não se deixa levar por situações de brincadeira mais activa, nem fica demasiadamente excitado quando não é apropriado).	1 2 3 4
12	É choramingas e muito agarrado aos adultos.	1 2 3 4
13	Tem, com facilidade, explosões de energia e exuberância desapropriadas.	1 2 3 4
14	Responde de forma irritada quando os adultos lhe impõem limites.	1 2 3 4
15	Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado, ou com medo.	1 2 3 4
16	Parece triste ou apático/sem energia.	1 2 3 4
17	É demasiado exuberante/empolgado quando tenta brincar com os outros.	1 2 3 4
18	Parece apático ou indiferente (por ex., é inexpressivo, parece não mostrar emoções).	1 2 3 4
19	Quando outra criança tenta, de uma forma neutra ou amigável, juntar-se a ele ou brincar com ele, ele responde de forma negativa (por ex. pode responder com um tom de voz zangado ou de forma amedrontada).	1 2 3 4
20	É impulsivo, faz as coisas sem pensar.	1 2 3 4
21	Partilha dos sentimentos dos outros, mostra-se preocupado quando os outros estão chateados ou tristes.	1 2 3 4
22	Mostra uma excitação ou entusiasmo que perturba ou que se intrmete com os outros.	1 2 3 4
23	Quando outra criança age de forma agressiva para com ela, reage de forma apropriada (por ex. expressa raiva, medo, frustração ou perturbação, mas <u>sem</u> agredir de volta).	1 2 3 4
24	Quando a criança tenta com que os outros brinquem com ela, demonstra emoções negativas (raiva, medo, frustração, angústia).	1 2 3 4

Anexo 15

Escala de Competências Sociais (Criança B)

Escala de Competência Social de Lamer na Educação Pré-Escolar-Tradução em Português

Queremos saber mais sobre a frequência com que a criança demonstra certas competências sociais.

Leia cada uma das afirmações abaixo e pense no comportamento da criança durante os últimos meses. Verifique com que frequência considera que a criança demonstra a competência específica.

Itens Categorias de resposta	1- Muito raramente	2- Raramente	3- Às vezes	4- Frequentemente	5- Com muita frequência
1- Inicia contacto (de maneira aceitável).			X		
2- Aceita que os seus desejos nem sempre serão cumpridos.	X				
3- Mostra que se apercebe de que os outros estão felizes.			X		
4 Quer participar nas brincadeiras ou noutras atividades de grupo.					X
5 Ajuda as outras crianças sem ser solicitado(a)		X			
6 Faz o que lhe é pedido.			X		
7 Fala na presença de vários outros (de maneira aceitável).					X
8 Espera pela sua vez em jogos e noutras atividades.			X		
9 Mostra que se apercebe de que os outros estão tristes.			X		
10 Por iniciativa própria participa nas brincadeiras ou				X	

crianças.					
11 Ajuda os adultos sem ser solicitado(a).				X	
12 Completa as tarefas que lhe são atribuídas.				X	
13 Demonstra abertura para conhecer novas pessoas, estabelece contacto visual.					X
14 Consegue controlar a irritação nos conflitos com as outras crianças.	X				
15 Mostra que se apercebe de que os outros estão zangados.		X			
16 Inicia brincadeiras.				X	
17 Apoia e incentiva as outras crianças.		X			
18 Conclui as tarefas que lhe são atribuídas dentro do prazo estipulado.					X
19 Reage criticamente a regras que considera injustas.					X
20 Ajusta-se (cede, adapta-se, admite os próprios erros, perdoa os outros).	X				
21 Mostra que se apercebe de que os outros têm medo.		X			
22 Envolve-se totalmente em					X

âmbito social.					
23 Ajuda outras crianças em situações de conflito.			X		
24 Arruma tudo quando as brincadeiras/atividades terminam.			X		
25 Consegue resistir à pressão do grupo.	X				
26 Estabelece compromissos em situações de conflito (por exemplo, mudando as suas próprias opiniões ou ajustando os seus próprios desejos).	X				
27 Reconhece e consegue expressar verbalmente os sentimentos dos outros.		X			
28 Faz amigos facilmente.		X			
29- É amável com as outras crianças/elogia as outras crianças.		X			
30 Expressa-se claramente quando considera alguma coisa injusta.					X
31 Consegue controlar a sua irritação em conflitos com adultos.		X			

Anexo 16

Escala de Competências Sociais (Criança P)

Escala de Competência Social de Lamer na Educação Pré-Escolar-Tradução em Português

Queremos saber mais sobre a frequência com que a criança demonstra certas competências sociais.

Leia cada uma das afirmações abaixo e pense no comportamento da criança durante os últimos meses. Verifique com que frequência considera que a criança demonstra a competência específica.

Itens Categorias de resposta	1- Muito raramente	2- Raramente	3- Às vezes	4- Frequentemente	5- Com muita frequência
1- Inicia contacto (de maneira aceitável).			X		
2- Aceita que os seus desejos nem sempre serão cumpridos.			X		
3- Mostra que se apercebe de que os outros estão felizes.			X		
4 Quer participar nas brincadeiras ou noutras atividades de grupo.					X
5 Ajuda as outras crianças sem ser solicitado(a)				X	
6 Faz o que lhe é pedido.			X		
7 Fala na presença de vários outros (de maneira aceitável).			X		
8 Espera pela sua vez em jogos e noutras atividades.			X		
9 Mostra que se apercebe de que os outros estão tristes.			X		
10 Por iniciativa própria participa nas				X	

crianças.					
11 Ajuda os adultos sem ser solicitado(a).				X	
12 Completa as tarefas que lhe são atribuídas.					X
13 Demonstra abertura para conhecer novas pessoas, estabelece contacto visual.			X		
14 Consegue controlar a irritação nos conflitos com as outras crianças.	X				
15 Mostra que se apercebe de que os outros estão zangados.			X		
16 Inicia brincadeiras.				X	
17 Apoia e incentiva as outras crianças.			X		
18 Conclui as tarefas que lhe são atribuídas dentro do prazo estipulado.					X
19 Reage criticamente a regras que considera injustas.			X		
20 Ajusta-se (cede, adapta-se, admite os próprios erros, perdoa os outros).		X			
21 Mostra que se apercebe de que os outros têm medo.			X		
22 Envolve-se totalmente em					X

âmbito social.					
23 Ajuda outras crianças em situações de conflito.			X		
24 Arruma tudo quando as brincadeiras/atividades terminam.				X	
25 Consegue resistir à pressão do grupo.	X				
26 Estabelece compromissos em situações de conflito (por exemplo, mudando as suas próprias opiniões ou ajustando os seus próprios desejos).	X				
27 Reconhece e consegue expressar verbalmente os sentimentos dos outros.			X		
28 Faz amigos facilmente.		X			
29- É amável com as outras crianças/elogia as outras crianças.			X		
30 Expressa-se claramente quando considera alguma coisa injusta.		X			
31 Consegue controlar a sua irritação em conflitos com adultos.	X				