Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2019

PATRÍCIA SÁ ESPÍRITO SANTO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO POTENCIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM CRIANÇAS DOS TRÊS AOS SEIS ANOS

Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2019

PATRÍCIA SÁ ESPÍRITO SANTO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO POTENCIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM CRIANÇAS DOS TRÊS AOS SEIS ANOS

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as crianças que conheci no decorrer deste percurso, que me proporcionaram momentos inesquecíveis e me ajudaram a crescer.

o júri

Presidente	Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz Professora auxiliar da Universidade de Aveiro
Vogal – arguente principal	Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra
Vogal - orientador	Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

No decorrer do presente estudo contei com o apoio de algumas pessoas que sempre acreditaram em mim, tornando-se o meu suporte ao longo de todo o percurso. A todas elas o meu muito obrigada.

À professora Aida Figueiredo pela orientação prestada e pela partilha de conhecimentos.

À professora Graça e à educadora Anabela pela disponibilidade demonstrada, pela colaboração e pela partilha de aprendizagens.

Aos meus pais por todo o amor, dedicação e apoio nas diversas fases da minha jovem vida. Pelos sacrifícios, pelas oportunidades que me proporcionaram e por acreditarem sempre em mim.

À minha irmã pelo apoio constante e pelo amor incondicional.

Ao Dylan pelo amor demonstrado, pela cumplicidade, pela paciência nos dias menos bons e pela ajuda mesmo nos mais ínfimos pomenores.

À restante família pelo apoio e pelo carinho.

Às minhas amigas de longa data por estarem sempre presentes, pelo apoio, pelo carinho e pela cumplicidade.

Às amigas que Aveiro me deu, que foram uma grande surpresa e se mantiveram sempre comigo. Mesmo quando o caminho deixou de ser o mesmo, a união e o companheirismo prevaleceram, assim como continuará daqui para a frente.

À minha colega de díade, Mariana, pelas partilhas, pelos momentos vividos e pela amizade.

A todas as crianças que me proporcionaram momentos únicos e me fizeram crescer.

palavras-chave

Competências socioemocionais; Educação Pré-Escolar; espaço interior; espaço exterior; natureza.

resumo

Numa sociedade onde se revelam várias problemáticas que influenciam o ser humano e onde existe uma diversidade de culturas e valores, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental, de modo a promover percursos de vida gratificantes, onde coexistam relações de qualidade. No seguimento da ideia apresentada surge o presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente estudo tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar. Para concretização do mesmo foi delineado um plano de ações em contexto de EPE em consonância com um projeto de visitas regulares a uma floresta, para perceção da influência que os espaços interiores e exteriores assumem no desenvolvimento das competências socioemocionais. O estudo foi realizado num contexto de EPE do concelho de Aveiro, tendo como participantes um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo três dessas selecionadas para um estudo de caso com características de investigação-ação. O estudo compreendeu quatro fases.

Para recolha de dados recorremos a métodos qualitativos (tabelas de observação) e a métodos quantitativos (Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ). Procedeu-se à análise de conteúdo com recurso ao WebQDA e à análise não paramétrica, recorrendo ao SPSS.

Os resultados demonstram melhoria de algumas competências socioemocionais nas crianças, demonstrando o atingir dos objetivos do estudo.

keywords

Socioemotional abilities; preschool-education; inner-space; outer-space; nature.

abstract

In a society where there a lot of issues inducing the human being and where there is also a large variety of cultures and values, the development of socioemotional abilities is crucial, in order to make our life paths gratifying, where also coexists worthy relationships. Following the idea presented, emerges this internship report, prepared under the scope of curricular unit supervisted pedagogical practice of the master's degree in pre-school education and primary school education.

The following research has as its main goal the development of socio-emotional skills of pre-school children. In order to make this a successful research, an action-plan was made in a preschool-education context in a line with a project of regular visits to a forest, to understand very well which impact inner and outer spaces have on the development of socioemotional abilities.The research was made in a preschool-education context in the county of Aveiro, having as participants a group of twenty-five children whose ages are between three and six, being that three of those children where carefully chosen to be part of this action-research case study. The research is divided in four parts.

In order to collect data, we used not only qualitative methods (watching charts) but also quantitative methods (a survey of skills and difficulties). We proceeded to analyse all information using WebQDA, and we've chosen SPSS for all the non-parametryc data.

The following results show that children developed their socioemotional-abilities with success which made this research to successfully reach one of its main goals.

ÍNDICE GERAL

- ÍNDICE DE TABELAS……IX
- LISTA DE ABREVIATURAS……X
- INTRODUÇÃO……..1
- CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO……..5
  1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS……5
     1.1 Documentos oficiais……12
        1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar……12
        1.1.2. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário……14
        1.1.3. Lei nº5/97, de 10 de fevereiro ……16
        1.1.4. Decreto-Lei 54/2018 da Educação Inclusiva……16
  2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS……17
     2.1. Espaços……18
        2.1.1. Espaço sala……18
        2.1.2. Espaço natureza……19
     2.2 O papel do adulto……22
- CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA……27
  1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO……27
     1.1. Contexto A……27
     1.2. Contexto B……32
  2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E SUA PERTINÊNCIA……37
  3. OPÇÕES METODOLÓGICAS……38
     3.1. Tipo de estudo……38
     3.2. Participantes……39
     3.3. Procedimentos metodológicos……40
     3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados……42
        3.4.1. Observação participante……42
        3.4.2. Notas de campo……43
        3.4.3. SDQ (Questionário de Capacidades e Dificuldades)……43
     3.5. Categorias de análise……44
- CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO……45
- CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS……47
  1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS……47
  2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS……..73
- CONSIDERAÇÕES FINAIS……81
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……84
- ANEXOS……88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das crianças em termos do desenvolvimento socioemocional percecionado pelos pais e pela educadora……48
Tabela 2: Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança F percecionado pelos pais e pela educadora…….51
Tabela 3: Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança J percecionado pelos pais e pela educadora……53
Tabela 4: Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança T percecionado pelos pais e pela educadora……54
Tabela 5: Comparação dos indicadores observados na criança F no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior – e no contexto de floresta (em percentagem)……57
Tabela 6: Comparação dos indicadores observados na criança F em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)……61
Tabela 7: Comparação dos indicadores observados na criança J no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior – e no contexto de floresta (em percentagem)……63
Tabela 8: Comparação dos indicadores observados na criança J em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)……66
Tabela 9: Comparação dos indicadores observados na criança T no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior – e no contexto de floresta (em percentagem)……68
Tabela 10: Comparação dos indicadores observados na criança T em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)……71

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SOE – Seminário de Orientação Educacional

EPE – Educação Pré-Escolar

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades

DGS – Direção-Geral da Saúde

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tendo as suas bases alicerçadas no contexto das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE) no ano letivo 2018/2019. Estas unidades curriculares desenvolveram-se de forma integrada com o objetivo de desenvolver competências adequadas ao exercício da prática docente e à reflexão crítica sobre a mesma, a que se juntam competências no âmbito da investigação educacional.

Atualmente denotam-se várias problemáticas que influenciam o ser humano ao nível social e emocional. Numa sociedade em constante evolução há que pensar seriamente sobre a importância que as competências socioemocionais assumem na vida de cada individuo, enquanto ser individual e, não menos importante, enquanto membro pertencente a uma grande comunidade (mundo). Num mundo onde se afigura uma diversidade cultural, de valores e de personalidades tão acentuada, o desenvolvimento socioemocional assume um papel ainda mais importante. Consoante a DGS (2016), as competências socioemocionais são fulcrais no que toca às capacidades de autorregulação e ao estabelecimento de relações próximas e positivas com outros. Percecionando esta conceção, há que promover o desenvolvimento de tais competências desde os primeiros anos de vida. Neste panorama, os contextos educativos assumem um papel de relevo tendo em conta que podem proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento emocional aliadas a interações positivas com os seus pares.

Após o período de observação (e conhecimento) do grupo de crianças em análise, e dada a importância que as competências socioemocionais assumem na vida do ser humano, surgiu o presente estudo, cujo principal objetivo é o desenvolvimento socioemocional das crianças com quem foi estabelecido contacto no contexto B da PPS. Com esse intuito foram delineadas algumas ações que tiveram como principal sustento o conhecimento de diferentes emoções e de diferentes formas de lidar com elas, a que se juntam as relações de proximidade e respeito entre todos.

Às potencialidades do contexto educativo somaram-se as virtudes do contexto floresta, dado que, segundo Figueiredo (2015), os espaços de natureza estimulam o desenvolvimento da criança a vários níveis, de que são exemplo a autonomia e a autoconfiança. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017) brincar na natureza possibilita a mobilização de diferentes competências, contribuindo para o seu desenvolvimento global. Partindo daqui e dada a existência de uma floresta adjacente ao referido contexto, surgiu a possibilidade de comparar o desenvolvimento socioemocional das crianças nesse contexto face ao contexto de EPE, de modo a percecionar a influência do contacto com a natureza para o desenvolvimento da temática em estudo.

O presente estudo tem como participantes um grupo de vinte e cinco crianças, sendo que três delas foram selecionadas para um estudo de caso com características de investigação-ação. Para recolha de dados recorremos a um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por), na fase inicial do estudo e, posteriormente, na fase final, de forma a abranger a opinião dos vários intervenientes (pais e educadora) face ao estado socioemocional das crianças, e à observação participante. O período de observações permitiu o preenchimento de uma grelha de observação, de forma descritiva, relativamente às três crianças selecionadas, onde constam vários indicadores reveladores de competências socioemocionais.

O estudo contempla quatro fases: a primeira caracteriza-se pela observação e conhecimento do grupo na sua totalidade, sendo aqui selecionadas três crianças para o estudo de caso; a segunda fase representa a entrega dos SDQ e o início das planificações, sendo que estão incluídos alguns dias de exploração na floresta; a terceira fase contempla a recolha de dados em contexto de sala e floresta, através da observação participante (sendo que continuaram a decorrer as planificações); a última fase caracteriza-se pela nova entrega dos SDQ.

O presente relatório organiza-se em quatro capítulos, sendo eles correspondentes ao enquadramento teórico (1), à metodologia (2), à descrição da intervenção (3) e à análise e discussão dos dados (4). No primeiro capítulo apresenta-se um referencial teórico sobre a temática em estudo – competências socioemocionais – baseado em vários autores e perspetivas, de modo a suportar as ações desenvolvidas e os dados recolhidos. No segundo

capítulo apresentam-se os contextos da PPS, o tipo de estudo, os participantes, os procedimentos metodológicos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as categorias de análise. O terceiro capítulo é constituído por uma descrição da intervenção realizada no contexto B da PPS delineada com vista a atingir os objetivos propostos para o presente estudo. No último capítulo apresenta-se a descrição e análise dos dados obtidos. Por fim apresentam-se as considerações finais onde se evidenciam os pontos altos do desenvolvimento do presente estudo bem como as limitações encontradas.

Segundo Alarcão (1996), a reflexão é uma atitude de permanente questionamento, que implica uma pesquisa constante e rigorosa sobre aquilo que se faz e se acredita, justificando as suas ações e respetivas consequências. Dada a importância da reflexão, esta deve ser realizada ao longo de todo o percurso, tal como se procedeu durante a realização do estudo, em que todas as ações e práticas foram constantemente pensadas e repensadas, tendo sempre como base a recetividade das crianças às ações e o seu bem-estar.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Em pleno século XXI denotam-se algumas problemáticas que se geram nas famílias e, consequentemente, se alastram ao resto da sociedade. Recorrentemente se ouve falar em divórcios, emigração, violência, discriminação face a núcleos familiares diversos, entre outras situações. Gottmann e DeClaire (1999) referem os divórcios e a violência juvenil como dois acontecimentos que influenciam emocionalmente as crianças e, perante tal, aludem à urgência do desenvolvimento da inteligência emocional das mesmas. Segundo Steiner e Perry (2000) quando as pessoas são atingidas por "traumas" emocionais são invadidas por um entorpecimento. Referem ainda que para recuperar desse estado débil devem relembrar o acontecimento traumático e falar sobre ele com pessoas que as escutem de forma compreensiva, ao invés de se "autoproibirem" de relembrar o acontecimento. No entanto, é isso que normalmente acontece, o que impede que as pessoas saiam do referido estado de entorpecimento. No decorrer das suas vivências, as pessoas que não se permitirem estabelecer contacto com as suas emoções, escondendo o que sentem em relação aos acontecimentos traumáticos vividos, vão criando muralhas psicológicas para se protegerem da dor sentida. O problema é que essas mesmas muralhas também as afastam de sentimentos como a alegria. E ainda mais agravante é a possibilidade dessas muralhas cairem e as pessoas serem invadidas por um misto de emoções, que podem ser destrutivas. De acordo com Pierson (2002), as defesas criadas por pessoas que passaram por situações difíceis permanecem mesmo em situações desnecessárias. Vendo o mundo inteiro como um agressor, colocam-se como vítimas, tornando difícil a comunição, uma vez que passam a sua violência reprimida para o exterior.

Naturalmente que nem todas as pessoas crescem em ambientes problemáticos. No entanto, a própria rotina com os seus momentos positivos e negativos pode levar a um entorpecimento autoprotetor (Steiner e Perry, 2000). Existem determinadas situações que aparentemente não se consideram prejudiciais para o desenvolvimento socioemocional, mas que o são efetivamente. Neto e Marujo (2002) dão vários exemplos que acontecem regularmente com crianças pequenas, como o caso em que um adulto diz a uma criança

“Isso não é nada” num momento em que ela se sente injustiçada ou magoada. Situações como esta levam a que a criança esconda as suas emoções, não as conseguindo entender e controlar, nem compreender as emoções dos outros, mesmo que numa fase já adulta.

Para que as crianças se desenvolvam emocionalmente e para que se encontrem bem e conscientes das suas emoções, Gottmann e DeClaire (1999) referem a importância das boas relações, onde persista a empatia e a compreensão, que seja complementada pelo acompanhamento da criança em momentos em que emoções como a raiva, o medo e a tristeza surgem. Goleman (2014) referencia que as emoções nos encaminham quando temos de enfrentar situações complexas, sendo que cada emoção nos indica um caminho que já resultou bem em situações anteriores em que tivemos que lidar com um problema parecido; as emoções são, segundo o autor, impulsos para agir. Sendo assim, contesta a importância dada ao QI (ligado à inteligência) face à importância que as emoções assumem na nossa vida, pois “a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” (p.26). Muller-Lissner (2001) reforça esta ideia, concluindo que saber lidar com as emoções contribui mais para o sucesso e felicidade de uma pessoa do que a forma como a mesma conclui um teste de inteligência.

Após a sua perceção da utilidade das emoções, Goleman (2014) reflete sobre a existência de duas mentes que interagem dando origem à nossa vida mental. Uma mente é a racional, através da qual ponderamos e refletimos sobre as situações. A outra, mente emocional, liga-se ao nosso lado impulsivo. Partindo daqui refere a falta de harmonia existente entre estes dois polos quando os sentimentos falam mais alto, alertando para o facto de que “quanto mais intenso é o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional” (p.31). Sendo assim, percebe-se a importância que a competência de autorregulação, retratada adiante de forma mais aprofundada, assume.

Consoante Vale (2012), não é fácil encarar separadamente a inteligência social e a emocional, principalmente tendo em conta que uma pessoa é entendida na sua globalidade, e não de forma compartimentada. Saarni (1999) aprofunda esta ideia, considerando que a experiência emocional é fornecida pelas interações nas relações com outras pessoas, destacando assim que as relações e as emoções se influenciam mutuamente. O autor defende ainda que a competência emocional implica resiliência e

autoeficácia, e salienta que uma pessoa que possui esta competência demonstra a sua autoeficácia em interações que provocam emoções.

Segundo Steiner e Perry (2000), possui consciência emocional quem conhece as emoções e a sua origem, conseguindo compreendê-las e, consequentemente, geri-las. Os mesmos autores consideram esta aprendizagem (de compreensão e controlo das emoções) fundamental dado que concebem as emoções como parte essencial da natureza humana. Já Gottman e DeClaire (1999) indicam a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos como fundamentais para a felicidade ao longo da vida. Para estes autores, crianças que são "bem educadas" emocionalmente nas suas famílias definem a inteligência emocional como "a capacidade de controlarem os impulsos, de aprofundarem o prazer e motivarem-se a si próprias, aprendendo a ler os <<sinais>> das outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida" (p.16). Sem a consciência emocional não conseguimos desenvolver as capacidades de empatia e interação (Steiner e Perry, 2000).

Tendo em conta as perspetivas dos vários autores apresentados, salientam-se três elementos fundamentais da inteligência emocional, que notoriamente comprovam a interligação entre o lado social e emocional do ser humano: reconhecer as próprias emoções, saber geri-las e saber colocar-se no lugar do outro. A capacidade de reconhecer as emoções é fundamental, pois só sabendo como nos sentimentos é que podemos apropriar-nos disso e controlar as nossas emoções. Apesar de não podermos escolher as nossas emoções, não podemos desligá-las. O que podemos fazer é controlá-las de forma inteligente. Relativamente à empatia, diz respeito à capacidade dos indivíduos admitirem as suas emoções, escutarem os outros com atenção e serem capazes de compreender o que eles sentem (Martin e Boeck, 2002).

Segundo Vale (2009), algumas crianças apresentam falta de capacidades de interação social aquando da sua entrada na EPE e, por isso, apresentam grandes dificuldades ao nível do desenvolvimento social. As causas enunciadas são múltiplas, desde a dificuldade em controlar impulsos (o que leva a que, em situações de resolução de conflitos, não sejam bem sucedidas), a inexistência de interações sociais com pares anteriormente à entrada no contexto, a falta de confiança, a dificuldade em exprimirem sentimentos ou em explicarem as suas preferências. A autora refere ainda que os

comportamentos não cooperativos verificados em contextos de EPE, de que é exemplo, a recusa em cumprir rotinas e regras, podem dever-se a motivos exteriores à vida no contexto. Posto isto salienta que existem dois tipos de défices sociais. Um diz respeito às crianças que apresentam comportamentos resguardados, que andam mais isoladas e que normalmente não estabelecem interações com os colegas, sendo que quando existem interações estas crianças podem sentir-se incompetentes. O outro défice concerne às crianças que recorrentemente apresentam comportamentos agressivos e não cooperativos. Este tipo de comportamentos faz com que estas crianças sejam reprovadas pelos outros, o que se acaba por traduzir em baixa autoestima por parte das mesmas.

Jardim e Pereira (2006) definem "competência como a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido" (p.43).

De acordo com a DGS (2016) as competências socioemocionais devem ser alvo de grande destaque na vida das crianças, tendo em conta que assumem um papel central no que toca às capacidades de interação e autorregulação e ao estabelecimento de relações próximas e positivas com outros. Sendo assim, deve investir-se no desenvolvimento de tais competências, começando logo nos primeiros anos e dando continuidade ao longo de toda a vida; uma vez que, conforme Jardim e Pereira (2006), o desenvolvimento é uma mudança gradual desde o nascimento da pessoa até à sua morte. Sendo assim, os Jardins de Infância e as Escolas do 1.º CEB devem investir esforços para potenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças, servindo de reforço e complemento ao que é desenvolvido no contexto familiar. Vale (2012) reforça a importância das competências socioemocionais serem valorizadas nestes contextos, de modo a que as mesmas possam ser um suporte para os papéis que as crianças irão ter que assumir ao longo da sua vida. Considera ainda que a educação socioemocional em contexto de EPE é uma forma de prevenção de comportamentos anti-sociais, até porque é neste período da infância que as crianças aprendem a rotular as emoções e percecionam quais as reações emocionais que facilitam determinados objetivos. Contudo, e apesar de existirem vários programas de educação emocional com resultados positivos, a autora defende que os conteúdos da educação emocional devem ser integrados de forma transversal nas práticas em contexto de EPE, e

não pensados apenas para determinados horários, uma vez que diversos fatores podem suscitar emoções nas crianças, e que maioritariamente nem são pensados com esse intuito. O ambiente físico, o tamanho do grupo e o tom de voz do educador são apenas alguns exemplos (Vale, 2009).

Entre as várias competências abordadas por Jardim e Pereira (2006), destacam-se para a temática as intrapessoais e as interpessoais. As primeiras, ligadas ao "eu", relacionam-se com a capacidade de se conhecer a si próprio e de gerir os seus pensamentos, e também com as atitudes positivas que tem perante si mesmo. Caracterizando-se por uma crescente perceção de si mesmo, estas competências "são a base das relações interpessoais (…) e são a fonte do bem-estar e da saúde mental" (p.45), levando ao sucesso na vida pessoal. Já as competências interpessoais relacionam-se com a capacidade de conhecer os outros e de gerir as interações, e também com as atitudes positivas nas suas relações, levando ao sucesso na vida social.

Entre os vários indicadores de desenvolvimento socioemocional, e no âmbito do estudo desenvolvido neste relatório, destacam-se os seguintes: bem-estar emocional, implicação, autoconfiança/autoestima, interação social, autorregulação e autonomia/independência.

Bem-Estar Emocional e Implicação

Segundo Portugal e Laevers (2018), o bem-estar emocional caracteriza-se como um estado de satisfação, em que a pessoa está relaxada e tranquila, se sente com energia e está acessível ao que a rodeia. No entanto, para que uma criança se encontre num nível elevado de bem-estar, conseguindo estabelecer boas relações e sentir-se feliz e confortável no seu meio, necessita que todas as suas necessidades básicas se encontrem satisfeitas. As necessidades básicas referidas por Portugal e Laevers (2018) são as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente e de significados e de valores. Sendo assim, um baixo nível de bem-estar emocional é motivo de preocupação pois demonstra que as necessidades básicas da criança não estão a ser satisfeitas, colocando em risco o seu desenvolvimento social e emocional. A satisfação de tais necessidades depende, principalmente, da criança.

Já a implicação, segundo os mesmos autores, é o processo de desenvolvimento onde a criança se encontra num nível elevado quando está concentrada e motivada e se envolve nas atividades com grande intensidade. "O conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana. O envolvimento não está ligado a tipos específicos de comportamento nem a níveis específicos de desenvolvimento" (Laevers, 2014, p.158). Esta dimensão não depende da criança mas sim da resposta que o ambiente educativo dá às necessidades da mesma.

Autoconfiança/Autoestima

A autoconfiança/autoestima, ainda segundo Portugal e Laevers (2018), é visível na criança que se expressa espontaneamente e enfrenta novos desafios mesmo que o sucesso não seja garantido. Caso se depare com o insucesso, não se sente devastada, pelo contrário, reconhece que há coisas que ainda não consegue fazer. Jardim e Pereira (2006) afirmam que existe um crescente interesse por esta competência e deve-se à relevância que a mesma assume na saúde de uma pessoa, "sendo que um bom nível de auto-estima está positivamente correlacionado com um estado de bem-estar psicológico e integração social" (p.71).

Interação Social

A interação social relaciona-se com um conjunto de atitudes e comportamentos. Uma criança bem desenvolvida neste âmbito é empática, manifesta apoio e entreajuda para com outros (o que se correlaciona com a cooperação), respeita a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e preocupa-se com o seu bem-estar e com o dos outros.

Segundo Neto e Marujo (2002) as crianças mais novas tendem a ver o mundo como uma afirmação da sua vontade e dos seus desejos e as outras pessoas como simples meios para atingirem os seus objetivos. Para que esta conceção comece a dissipar-se é fundamental que as crianças estabeleçam contacto com diferentes pares onde possam desenvolver a sua capacidade de empatia. A empatia é entendida por Falcone (1999) como uma capacidade que se pode "dividir" em três constituintes – cognitivo, afetivo e comportamental. O primeiro relaciona-se com a capacidade de se colocar no lugar do outro; o segundo com a disponibilidade de manifestar compaixão e preocupação com o

bem-estar do outro; e o terceiro com a capacidade de compreender o que o outro está a sentir e a vivenciar. Já a cooperação é compreendida, por Jardim e Pereira (2006), como a colocação de conhecimentos, atitudes e capacidades em prática de modo a potenciar o trabalho em equipa, que possui um fim comum, tirando partido das competências de cada indivíduo pertencente ao grupo.

Autorregulação

A autorregulação, ligada às competências sociais e emocionais, relaciona-se com a capacidade da criança lidar com as suas emoções para que estas possam facilitar tarefas que tenha que desenvolver, com a persistência face a obstáculos e com a aceitação de que frustrações acontecem (CASEL, 2003).

Consoante Linhares e Martins (2015), a autorregulação reside nos mecanismos utilizados pelo indivíduo para controlar as suas reações emocionais e comportamentais face a fontes de estimulação positiva ou negativa. No entanto, referem que as crianças começam por estar dependentes de uma regulação externa, ou seja, das capacidades de autorregulação dos seus cuidadores e dos deles face às próprias crianças. Destacam a capacidade dos cuidadores regularem o sentimento de raiva de modo a conseguirem identificar a sua raiva e a da criança. Após esta regulação externa (através dos cuidadores) é que a criança começa, progressivamente, a adquirir a capacidade de se autorregular. Sendo assim entende-se a importância que o adulto assume no desenvolvimento da autorregulação da criança.

Jardim e Pereira (2006) definem a "assertividade como a capacidade de se auto-afirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os próprios direitos sem desrespeitar os dos outros e solicitar mudanças de comportamentos indesejados" (p.105).

Autonomia/Independência

A autonomia, designada por Gondim, Morais e Brantes (2014) como autonomia emocional, caracteriza-se por uma atitude positiva em relação a si mesmo e à vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites pessoais, recorrendo a apoio externo apenas em caso de necessidade. Já as OCEPE (2016) caracterizam a criança independente/autónoma como capaz de cuidar de si e responsabilizar-se pela sua

segurança e bem-estar e de adquirir "a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros" (p.36).

1.1. Documentos oficiais

A área da educação é abrangida por um conjunto de documentos oficiais que se lhe associam e que devem ser alvo de conhecimento e reflexão por parte dos profissionais da área. Sendo assim, destacam-se de seguida as perspetivas patentes em tais documentos sobre a temática do presente relatório.

1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE (2016) representam um trabalho pensado e orientado tendo em conta o período desde o nascimento da criança até ao início da escolaridade. Sendo assim, apesar de orientarem as práticas no âmbito da Educação Pré-Escolar, são estruturadas tendo em conta o período anterior (Creche) e suas práticas pedagógicas, bem como o período seguinte (Ensino Básico) com o intuito de garantir transições estáveis e com significado.

No referido documento as três áreas – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo – são abordadas de forma transversal. No entanto, existe uma área que está mais direcionada para a temática das competências socioemocionais, que é a Área de Formação Pessoal e Social. Esta área é uma das que se demonstra mais transversal, tendo em conta que não há forma de ela não estar presente no trabalho em torno das restantes áreas, visto que se cataloga com "a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária" (OCEPE, p.33). Nesta área de conteúdo preconiza-se que a criança constrói a sua identidade em interação social, sendo que influencia e é influenciada pelo meio que a rodeia. Considera-se que é nos contextos sociais em que a criança vive e nas relações e interações que estabelece com outros que toma consciência da sua identidade e respeita a dos outros. Refere-se ainda que a criança desenvolve a sua autonomia e compreende as atitudes e comportamentos que pode e não pode ter, reconhecendo os seus direitos e

deveres e valorizando o património natural e social. A aprendizagem de valores decorre também da convivência com outros, onde deve respeitar atitudes e comportamentos que se diferenciam dos seus. O desenvolvimento da criança nesta área deve ter na base um ambiente educativo em que a criança se sinta valorizada, o que contribuirá para a sua autoestima e bem-estar. Salienta-se aqui o exemplo que o educador transparece para as crianças quando demonstra atitudes como a cooperação, o respeito, a partilha e a tolerância nas suas interações não apenas com as crianças mas com todos os envolvidos no contexto. Através da possibilidade de participar no seu processo de aprendizagem, a criança descobre formas de resolver os problemas, o que leva ao desenvolvimento da sua autonomia.

Na Educação Pré-Escolar a independência da criança relaciona-se com a forma como ela se apropria do espaço e do tempo, constituindo a base de uma crescente autonomia. A criação e negociação de regras em conjunto também constituem um pilar da autonomia, sendo que a criança quando compreende as regras e se compromete a respeitá-las está a desenvolver a autorregulação do seu comportamento. Esta participação nas decisões sobre a vida em grupo também promove a cooperação entre todos.

A criança que se envolve no seu processo de aprendizagem, tendo consciência que está a aprender (percebe o que aprendeu, como aprendeu e como superou dificuldades), começa a persistir perante possíveis obstáculos, progride na sua autoconfiança e o seu gosto por aprender evolui, o que faz com que a mesma se encontre a autorregular a sua aprendizagem. O educador assume mais uma vez um papel importante, tendo em conta que deve promover a consciência de si como aprendente, não só à criança enquanto ser individual, mas sim à criança nas interações com o restante grupo. Para tal deve apoiar a cooperação entre todos para que juntos dialoguem sobre situações que aconteceram e de que forma as podiam melhorar, contribuindo assim para que todos colaborem para a sua aprendizagem e para a aprendizagem dos colegas. Estes momentos de cooperação levam à promoção de “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p.39).

1.1.2. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário

O referido documento, aprovado a 30 de agosto de 2001, visa a organização dos cursos de formação de educadores e professores e suas respetivas qualificações profissionais para a docência.

Para o presente estudo importa focar a atenção nos pontos que concernem aos educadores de infância e aos professores do 1.ºCEB, sendo que estes dois perfis surgem em dois anexos, separadamente – perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB. Em ambos os perfis aparecem dois grandes tópicos – conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância foca-se nas ações que um educador deve ter no seu contexto de prática pedagógica. Sendo assim, no tópico referente à conceção e desenvolvimento do currículo, começa-se por referir o papel do educador no que concerne à organização do ambiente educativo. Propõe-se que o educador organize o tempo de forma flexível para que as crianças tenham referências temporais pelas quais se possam orientar e crie as condições necessárias para que as mesmas se encontrem bem, tanto física como psicologicamente.

Posteriormente à organização do ambiente educativo surge a observação, planificação e avaliação. Neste ponto salienta-se a observação das crianças na sua individualidade que permita planificar de acordo com as necessidades de cada uma delas e do grupo no seu todo e com vista a atingir as aprendizagens esperadas. As planificações devem ser delineadas de forma integrada e flexível e de forma transversal, tendo em consideração os conhecimentos e competências previamente adquiridos pelas crianças, os imprevistos, bem como os interesses das mesmas. Por fim, destaca-se a necessidade de avaliar a intervenção e o ambiente, nunca esquecendo o desenvolvimento e aprendizagens atingidas pelas crianças.

No âmbito seguinte, da relação e da ação educativa, descrevem-se alguns objetivos que se correlacionam mais diretamente com práticas promotoras do desenvolvimento emocional. Começam por referir as boas relações com as crianças de modo a promover

segurança afetiva e autonomia das mesmas e a promoção da cooperação, garantindo que todas as crianças se sentem integradas e valorizadas. Aludem ainda ao educador que "apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social da criança e do grupo" (p.4), à promoção da capacidade de resolução de problemas através da estimulação da curiosidade da criança e ao fomentar do desenvolvimento global da mesma tendo em vista uma educação para a cidadania.

Passando agora para o tópico da integração do currículo, começa-se por refletir sobre a mobilização de competências que levem ao desenvolvimento de um currículo integrado. No entanto, surge um ponto referente a cada área – expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

No ponto relativo à expressão e comunicação destaca-se a estimulação de momentos propiciadores de interação entre criança-criança e criança-adulto e a organização de jogos com regras progressivamente mais complexas de forma a potenciar o cumprimento de mesmas.

Partindo agora para o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1. º CEB denota-se um olhar focado essencialmente nas aprendizagens a atingir neste ciclo. No entanto, importa encarar os diversos pontos tendo em conta a temática do presente estudo. Na parte de conceção e desenvolvimento do currículo, baseando-se numa escola inclusiva, o professor deve promover a autonomia dos alunos de modo a que os aprendizados futuros sejam concretizados de forma independente. Para além disso deve promover nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem (o que prevê uma autorregulação pessoal), o que significa que se encontrará neste ponto a promover também a autonomia; propiciar a participação dos alunos na elaboração e respeito pelas regras que facilitem as vivências em grupo, encontrando-se assim a desenvolver a colaboração e o respeito; construir relações positivas com os vários intervenientes do processo educativo de modo a atingir um clima de bem-estar que seja propiciador das aprendizagens.

Na parte da integração do currículo, através do trabalho em torno de cada área "o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável" (p.8).

1.1.3. Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro

A Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) aprova o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, no 10º artigo do referido documento constam os objetivos delineados que devem ser atingidos nestes contextos educacionais.

Entre os vários objetivos apresentados, destaca-se o de promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança assente numa vida democrática e o de proporcionar a inclusão da criança em diferentes grupos, tendo como base o respeito pela diferença e com vista a potenciar a consciência progressiva da criança face ao papel que assume na sociedade. Objetiva-se ainda a promoção de condições de bem-estar e de segurança e a atuação face à "despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança" (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 672).

1.1.4. Decreto-Lei 54/2018 da Educação Inclusiva

Focando nos princípios orientadores da educação inclusiva, este Decreto-Lei tem um que se relaciona diretamente com a temática em análise (competências socioemocionais) – o princípio da autodeterminação. Neste princípio refere-se a necessidade da criação de oportunidades que permitam que a criança participe na tomada de decisões, tendo em conta que é um direito seu, sendo que para tal se deve respeitar a autonomia pessoal e ter sempre em consideração as necessidades e interesses da criança e a sua identidade.

No capítulo II destacam-se as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que se encontram organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As primeiras medidas referidas, as universais, "correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens" (p.2921), e são mobilizadas com vista à promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Entre as medidas universais apresentadas destacam-se as seguintes: "a promoção do comportamento pró-social" e "a intervenção com foco académico ou comportamental em

pequenos grupos" (p.2921). "As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais" (p.2921), de que é exemplo o apoio psicopedagógico. Já as medidas adicionais "visam colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão" (p.2921). Entre as medidas adicionais releva-se a que se refere ao desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

Partindo da ideia de que a criança influencia e é influenciada pelo meio que a envolve (OCEPE, 2016), denota-se o relevo que o ambiente educativo assume no desenvolvimento da criança, dado que passa grande parte do seu tempo no referido contexto.

Conforme Petrucci, Borsa e Koller (2016), o ambiente educativo relaciona-se com vários aspetos do contexto. Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009) referem alguns deles, como as normas, valores e expectativas que façam com que as crianças se sintam seguras ao nível social, emocional e físico. Referem ainda que esse clima positivo promove o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Neste ponto convém destacar as dificuldades de adaptação a novos ambientes que as crianças que se desenvolvem em ambientes familiares desfavorecidos, quer ao nível das relações quer ao nível socioeconómico, podem revelar. Petrucci, Borsa e Koller (2016) consideram que um ambiente educativo e um relacionamento educador/professor-aluno positivos nestas situações podem contribuir para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Pensam que estes fatores positivos podem compensar as relações familiares negativas dado que oferecem às crianças oportunidades para desenvolverem capacidades fundamentais para a adaptação social nos contextos mais diversos. Consideram ainda que as relações positivas em contexto educativo "podem contribuir para a reorganização mental e emocional dos modelos de relacionamentos disfuncionais da criança" (p.397).

Montessori (1966) defende o ambiente educativo "que facilita a expansão do ser em vias de desenvolvimento na medida em que os obstáculos forem reduzidos ao mínimo possível" (p.161). Para tal, o espaço do ambiente educativo não se pode cingir à típica sala, devendo passer além das suas paredes beneficiando de todo o espaço escolar e extra-escolar como espaço educativo. Esta perspetiva de extrapolar para além da sala já era defendida no documento "Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar", do Ministério da Educação (1998).

Ao falar do ambiente educativo revela-se a importância que tempos para brincar assumem na vida das crianças (Lira e Rubio, 2014). Apesar do brincar valer por si mesmo, os mesmos autores referem que também permite que a criança se expresse e aprenda a lidar com o mundo à sua maneira, tendo em conta que a criança se redescobre regularmente no decurso das suas interações com crianças e adultos com quem convive. Já Moyles (2002) afirma que para além do brincar ser um meio real de aprendizagem, permite que os adultos atentos percebam em que ponto da aprendizagem e desenvolvimento as crianças se encontram de modo a potenciar novas aprendizagens aos níveis cognitivo e afetivo. O brincar, ainda segundo a autora, faz com que o cérebro e o corpo das crianças fique estimulado, o que leva a que se sintam motivadas a descobrir coisas novas de modo a adquirirem novos conhecimentos e capacidades. Na perspetiva de Issacs (1930) através do desempenho de diferentes papéis, no brincar, a criança aprende a resolver conflitos internos e ansiedades. Partindo destas ideias, há que pensar seriamente sobre as potencialidades de brincar que o ambiente educativo oferece às crianças.

2.1. Espaços

2.1.1. Espaço sala

Tendo em conta o que foi referido face à importância do ambiente educativo e sendo a sala um espaço em que as crianças ainda passam muito do seu tempo, há que pensar muito bem e definir objetivos sobre as potencialidades que este espaço pode assumir no desenvolvimento das mesmas. A conceção defendida nas OCEPE (2016) é a de que o ambiente deve ser organizado de forma a incidir sobre as necessidades e interesses

das crianças. A organização da sala não recai apenas sobre a disposição das diferentes áreas e do espaço que elas ocupam, mas também sobre os materiais que nela estão disponíveis e que igualmente devem conseguir captar a atenção do público a quem estão destinados – as crianças.

Tendo em conta o que foi referido – necessidade de dar resposta às necessidades e interesses das crianças -, há que salientar que a organização do ambiente educativo não depende apenas dos adultos mas também das próprias crianças e, por isso, é fundamental que lhes seja dada voz de modo a que as mesmas participem efetivamente na sua organização. É com este intuito que Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) destacam a partilha do poder da sala como propiciadora do desenvolvimento social das crianças. Defendendo esta perspetiva começam por referir as várias situações e momentos em que se pode verificar a partilha do poder, destacando a partilha do espaço e dos materiais, a partilha de decisões, a partilha de afetos, a partilha de problemas e respetivas soluções, entre outros. Posto isto refletem sobre as positivas consequências de tal partilha, em que se destaca o direito de participação e o equilíbrio entre direitos e deveres. É de referir que o primeiro passo para o desenvolvimento de uma partilha de poder no grupo passa pela organização do espaço e dos materiais para que se tornem facilitadores das partilhas e, consequentemente, promotores de relações interpessoais, entre todos os envolvidos, que se baseiem no respeito e na cooperação.

2.1.2. Espaço natureza

Nos dias de hoje em que a realidade de brincar no exterior passou a ser substituída pelo brincar dentro de quatro paredes, e em que os materiais utilizados nas brincadeiras foram em grande parte trocados pelas novas tecnologias, há que repensar os hábitos que se estão a passar às novas gerações e as suas consequências.

Os Jardins de Infância e as escolas devem começar por repensar a utilização dos seus espaços exteriores, recorrendo às suas potencialidades para trabalhar competências ligadas às várias áreas do conhecimento. No entanto, o brincar no exterior não tem nem pode restringir-se ao espaço pertence à escola. Há que passar para lá dos portões e conhecer o que o meio envolvente pode oferecer às crianças.

Conforme Bilton, Bento e Dias (2017) experiências de contacto regular com a natureza potenciam várias oportunidades de exploração, suscetíveis de sentimentos de alegria e grande entusiasmo, que levam ao enriquecimento do brincar da criança e ao seu desejo espontâneo por aprender. Já Fjortoft (2001), além de considerar os espaços exteriores estimulantes e desafiantes, refere que os elementos naturais bem como a sua fisionomia possibilitam que crianças percebam intuitivamente as funções desses elementos apropriando-se deles, efetivamente, para brincar. Posto isto, o autor indica que o contacto regular com a natureza propicia momentos de maior calma nas crianças (em comparação com espaços interiores), que existe maior espírito de entreajuda e, consequentemente, mais trabalho em equipa e, ainda, que proporciona brincadeiras sociais. Sendo assim, os educadores e professores devem refletir sobre as potencialidades e oportunidades que o espaço exterior oferece como ambiente educativo (OCEPE, 2016), de modo a transferir algum do tempo da sala para espaços de natureza em que as crianças se possam desenvolver de forma integral em contacto com a mesma, aliada ao conhecimento que atingem sobre o meio local em que estão inseridas.

Tendo em conta que os espaços de natureza também se podem assumir como espaços educativos, há que ter em consideração que as potencialidades de aprendizagens, tal como no contexto sala, também devem ser pensadas. Sendo assim, os espaços escolhidos e os materiais oferecidos devem ser alvo de reflexão. Segundo Figueiredo (2015), o espaço deve demonstrar de forma clara a intenção pretendida e deve beneficiar de diferentes potencialidades que levem as crianças a testar limites e a encontrar soluções para os obstáculos que possam surgir.

Bilton, Bento e Dias (2017) destacam a importância das crianças estabelecerem contacto com a natureza não apenas em dias considerados favoráveis climatericamente, mas sim em momentos em que possam apreciar condições atmosféricas variadas (sol, chuva, calor, frio e vento). Momentos proporcionados neste sentido levam as crianças a usufruir de sensações e sentimentos singulares, dado que diferentes condições atmosféricas proporcionam diferentes experiências e descobertas. Segundo Figueiredo (2015) estas mudanças ocorridas, através do clima, na natureza e que apelam à exploração levam ao desenvolvimento da criança a vários níveis – autonomia, autoconfiança,

criatividade e motricidade. Os dias de chuva, muitas vezes considerados como um entrave à exploração na natureza, podem potenciar descobertas totalmente diferentes dos dias de sol, tendo em conta que a água se junta ao solo, possibilitando diversas aprendizagens através do "sujar as mãos" (Bilton, Bento e Dias, 2017).

No espaço natureza as crianças têm grandes possibilidades de explorar os elementos naturais de acordo com os seus interesses e necessidades. A partir daí utilizam esses elementos com diferentes funções e significados. Esta apropriação dos objetos conforme as necessidades da criança é designada por jogo de representação (Figueiredo, 2015). Desta forma, através das suas explorações e do lidar com a tentativa e erro e consequentemente, com a persistência, a criança começa a mobilizar diversas noções ligadas às várias áreas de conteúdo, complexificando os seus esquemas mentais. Porém, no contacto com os elementos naturais existem situações em que as crianças se deparam com a necessidade de tomar decisões perante diferentes alternativas de ação. Bilton, Bento e Dias (2017) consideram que existe risco nestas situações, o que não encaram com sentido negativo, dado que entendem o brincar arriscado como uma "oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios" (p.66) e experimentarem vivências únicas, encontrando-se a refletir sobre a necessidade de encarar o lado positivo do risco não pensando apenas nas pequenas possibilidades de algo negativo acontecer. Sendo assim, o risco não pode ser um impedimento à exploração das crianças, sendo que ao lidarem com ele aprendem a superar desafios, encontrando-se assim a desenvolver a sua autoestima e autoconfiança.

Também no brincar "arriscado", o educador deve ponderar sobre as suas oportunidades de intervenção, tendo em conta que só deve intervir em situações que apoiem as crianças na superação de dificuldades (ou seja, quando a dificuldade pode levar a criança a sentir-se frustrada) e não em situações que possam perturbar, incentivando assim a autonomia e a confiança da criança.

Na perspetiva de Gill (2010) existem alguns aspetos positivos quando se fala em risco na infância. Começa por destacar que o contacto das crianças com certos tipos de risco ajuda-as a percecionar formas de lidar com os mesmos. A este fator junta-se a superioridade de benefícios para a saúde e para o desenvolvimento das crianças que

advêm de situações de risco face aos riscos que correm. Relativamente ao desenvolvimento destaca que, em situações adversas, as crianças constroem a sua personalidade, destacando a autoconfiança como um dos traços predominantes em crianças que vivenciam situações de risco.

Sandseter (2011) salienta que a existência de brincadeiras arriscadas faz parte do processo normal em que a criança se adapta ao seu ambiente. Refere que se a criança não receber a estimulação adequada por meio de brincadeiras arriscadas, o medo continuará a persistir, o que pode mesmo levar a situações de ansiedade, onde a criança reage com medo a perigos imaginados ou exagerados, que acabam por reduzir a sua capacidade de funcionar (mesmo quando as suas capacidades para lidar com as brincadeiras de risco já estiverem dominadas). Sendo assim há que proporcionar à criança experiências emocionantes ondem fiquem motivadas a desafiarem-se progressivamente, desenvolvimento as suas capacidades.

Para além dos benefícios referidos anteriormente, no contexto de natureza as crianças tem múltiplas oportunidades de interagir e cooperar com outros, o que acontece naturalmente principalmente em situações novas em que recorrem aos colegas com quem partilham ideias e estratégias e superam desafios. Assim as crianças encontram-se a brincar, descobrir e aprender com o contributo de cada uma delas. (Bilton, Bento e Dias, 2017). No entanto, é de referir que estas oportunidades não ocorrem apenas em contextos de natureza, mas também em espaços interiores.

Em forma de epílogo destaca-se a ideia defendida por Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque e Pinho (2015) que se refere à tentativa de inversão do panorama português face à desvalorização do contacto das crianças com a natureza. Neste sentido destacam a importância de espaços de natureza onde as crianças possam usufruir de tempo para brincar, de modo a que se possam expressar em relação ao que as rodeia.

2.2. O papel do adulto

Os educadores e professores, enquanto adultos de referência para as crianças com quem interagem diariamente, assumem um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das mesmas.

De modo a proporcionar às crianças as melhores condições de desenvolvimento o educador deve começar por compreendê-las nos seus contextos. Sendo assim, deve recorrer a diversas estratégias de recolha de informação que lhe permitam observar a criança em diversas situações e contextos, de modo a relacionar esses momentos de observação com o processo de desenvolvimento da mesma (OCEPE, 2016).

Nas OCEPE (2016) refere-se a importância da valorização que o adulto dá ao que é feito pela criança, acompanhado de um feedback construtivo como auxílio ao seu empenho e na procura de soluções para as dificuldades que possam surgir. O potenciar da participação das crianças no delinear e no avaliar do seu processo de aprendizagem também é salientado. Desta forma o adulto está a contribuir para a autoestima da criança e para a sua persistência perante obstáculos, o que amplifica a vontade de aprender. A relação particular que o adulto constrói com cada criança promove a sua inclusão no grupo e as relações positivas entre todos. A atenção prestada ao bem-estar da criança e a resposta às suas necessidades leva a que a mesma se sinta bem, segura e valorizada. Petrucci, Borsa e Koller (2016) defendem que relações positivas entre crianças e educadores/professores podem fazer com que as mesmas se sintam mais seguras para participarem em atividades diversas e interagirem com os pares, pois sabem que se encontrarem dificuldades podem contar com o apoio dos respetivos educadores/professores.

Segundo as OCEPE (2016), as interações que o adulto estabelece com as crianças podem ser promotoras de diversas competências. Com o intuito de promover a autoestima da criança e a consciência de si mesma na sua relação com outros, o adulto deve estar atento, estabelecer uma boa relação com ela e apoiar as suas interações. Para que possa potenciar a cooperação, o adulto deve começar por delinear estratégias que promovam a atenção e o respeito pelo outro e a tomada de decisões com base na negociação, estando disponível para apoiar a criança neste processo. De forma a progredir no trabalho cooperativo, suscitando o papel de cada uma no seu desenvolvimento e aprendizagem e na dos outros, o adulto deve fomentar oportunidades de trabalho entre pares e em pequenos grupos, usufruindo das diversas idades que possam existir. Nestes momentos as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas ideias e procurar estratégias de resolução

de problemas em conjunto com os colegas. Ainda de forma a tornar o trabalho em torno das relações mais consistente e a potenciar a compreensão da perspetiva do outro, o adulto deve, desde cedo, apoiar as crianças na compreensão que têm das emoções dos outros, de modo a facilitar atitudes de empatia. Desta forma o desenvolvimento social da criança fica mais facilitado, onde se destacam dois polos "opostos" – a necessidade da criança estabelecer relações próximas com outros, mas nunca esquecendo a afirmação e autonomia pessoal, ou seja, a sua capacidade de assertividade.

De acordo com Portugal e Laevers (2018), o apoio e atenção propiciada à criança faz com que a mesma sinta que gostam dela, que tem valor e que pertence ao grupo, tendo em conta que é o que ela procura. Para tal, há que valorizar e reforçar cada pequeno passo positivo dado pela criança, e não valorizar tanto os comportamentos menos desejados (desde que não sejam graves) ou preveni-los. A par da atenção positiva o adulto deve promover o trabalho em torno do controlo de impulsos e libertação de energia. Segundo Portugal e Laevers (2018), para que uma criança tenha a capacidade de se autocontrolar precisa primeiro de reconhecer os limites corporais de modo a conseguir perceber os limites nas suas interações com outros. Para promover tal reconhecimento, o adulto pode disponibilizar momentos de relaxamento e jogos que vão ao encontro do referido objetivo. Para além disto devem ser oferecidas atividades que ajudem as crianças a parar.

Tal como preconizam Portugal e Laevers (2018) e as OCEPE (2016), as regras devem ser simples e eficazes e, essencialmente, estabelecidas em conjunto com as crianças para que estas percebam a necessidade da sua existência e as compreendam. Tornar as regras visíveis pode também tornar-se benéfico, sendo que saber o que pode e não pode fazer em determinadas situações ajuda, de forma progressiva, as crianças a aceitar e respeitar as regras e limites estabelecidos.

Para que as necessidades básicas de uma criança, referidas no início do capítulo, se encontrem satisfeitas para, consequentemente a criança se encontrar num nível elevado de bem-estar, a mesma necessita que o adulto lhe ofereça o "apoio emocional necessário e as condições para que a criança aprenda a interagir de forma bem-sucedida" (Laevers, 2014, p.158) em tudo o que a rodeia; o que não significa que o adulto aja com permissividade.

Montessori (1966) salienta no seu livro “A criança” a existência de hábitos nos adultos que, apesar de quererem o melhor para as suas crianças, acabam por ir contra as necessidades das mesmas. A autora considera que isto acontece quando se assimilam as crianças ao mundo dos adultos, não entendendo que o mundo das crianças é um mundo à parte. Com esta conceção os adultos acabam por “organizar” o mundo das crianças face às suas necessidades, destacando-se como exemplo as típicas camas altas com grades que se tornam mais convenientes para os adultos do que para as próprias crianças. É neste sentido que Montessori (1966) afirma a necessidade do adulto procurar interpretar as necessidades da criança para a acompanhar e apoiar com os cuidados necessários, o que leva a que tudo o que envolve a criança seja adaptado à mesma. Com esta perspetiva a autora incita o adulto a encarar um papel secundário, assumindo-se como amparo na vida da criança, o que contraria a típica ideia da criança que ao crescer apenas obedece e segue o adulto.

No desenvolver da temática deste subcapítulo foi salientada a importância da criança assumir um papel ativo no delineamento do seu processo de desenvolvimento. No entanto, no documento “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, do Ministério da Educação (1998) encara-se o papel da criança e do adulto de forma mais profícua. No referido documento, em que se aborda a importância do trabalho em equipa entre crianças e adultos, sendo que negoceiam em conjunto levando ao atingir de novos saberes por parte de todos os envolvidos, destaca-se o papel do educador no desenvolvimento desta ideia. Concernem ao educador o papel de cidadão-professor/educador que está atento às necessidades de cada criança e do grupo no seu todo, valorizando o erro e a dúvida como parte integrante do processo de desenvolvimento.

Montessori (1966) salienta o papel do adulto que, fazendo parte do ambiente educativo, deve adaptar-se às necessidades da criança e ajudá-la a tornar-se independente, de modo a que o adulto não a substitua nem lhe sirva de barreira no decorrer do seu processo de maturação. Nas OCEPE (2016) também é destacado o papel do educador na organização do ambiente educativo, considerando que um ambiente que estimula a curiosidade das crianças e onde há possibilidade de brincarem, faz com que as mesmas se desenvolvam ao nível da autonomia, da responsabilidade e do estabelecimento de relações

positivas. Isto denota-se através da tomada de decisões por parte da criança, da sua capacidade de resolução de problemas e da sua disponibilidade para arriscar.

Consoante as OCEPE (2016), e conforme as ideias referidas anteriormente, cabe ao educador aproveitar as interações que a Educação Pré-Escolar proporciona para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, para que as perspetivas delas sejam tidas em conta. "Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos" (p.9). Apesar de esta conceção ser consoante as OCEPE, o mesmo se impõe aos professores do 1.ºciclo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PPS

1.1. Contexto A

O Centro Escolar em análise é um dos oito estabelecimentos de ensino pertencentes a um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Aveiro. De acordo com o Projeto Educativo aprovado no ano letivo 2017/2018, nesta altura a Educação Pré-Escolar era constituída por 4 grupos, com 95 crianças no seu todo e o 1º CEB por 9 turmas, com 211 alunos no total. Tendo por base o documento referido anteriormente, este agrupamento é uma Unidade de Referência no que diz respeito à Intervenção Precoce, ao Apoio Especializado à Multideficiência, aos cegos e baixa visão e ao Ensino Especializado Artístico.

O Agrupamento em questão possui um jornal - Jornal Moliceiro -, onde são divulgadas diversas atividades realizadas no contexto escolar, em cada período, para conhecimento das famílias das crianças e restante comunidade.

O Centro Escolar em que se desenvolveu a primeira fase do estágio possui as valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB, sendo que o estágio decorreu na vertente do 1.º CEB. No que se refere ao presente ano letivo, este ciclo é constituído por nove turmas, sendo duas do 1.º ano de escolaridade, duas do 2.º, duas do 3.º e três do 4.º.

Em termos de currículo, para além das atividades do plano de estudos, onde estão incluídas as disciplinas de Inglês, de Histórias e Contos Tradicionais (HCT) e de andebol, o 1.ºCEB oferece no tempo letivo Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS) de Atividade Física e Desportiva e de Xadrez.

No que concerne ao espaço exterior verifica-se que este é comum às duas valências. No entanto, observando as crianças neste espaço transparecem limites invisíveis que o dividem em duas partes. Sendo assim, na parte em que se encontravam as crianças do 1.º CEB visualiza-se uma horta, duas balizas (formando um campo de futebol), uma parte com mesas e bancos, um espaço livre de objetos, vários pneus pintados e com flores no seu interior e um espaço com baloiços e escorrega. Relativamente aos alunos do 1.º CEB verificou-se que uma grande parte dos rapazes ocupava os seus intervalos a jogar futebol, enquanto os restantes alunos jogavam outro tipo de jogos, como é o caso das escondidas.

Relativamente às instalações, o edifício do 1.º CEB é constituído por dois pisos, com acesso entre eles através de escadas e de um elevador, com diversos espaços de mais-valia para os alunos. No piso zero, encontra-se uma "receção", cinco salas de aula, um ginásio, casas de banho para alunos e professores, a sala da UAEM (Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência) e uma pequena sala para tirar fotocópias. No piso um existem cinco salas de aula, uma sala para as terapias (como é o caso da terapia da fala e da terapia ocupacional), sala dos professores, refeitório (em espaço aberto), laboratório e biblioteca.

Já no que se refere à sala da turma em análise tem as mesas dispostas de forma convencional, ou seja, em filas e colunas. Possui um quadro interativo e um de marcadores. Os quadros de cortiça expostos nas paredes contêm materiais de reforço a algumas temáticas em estudo.

Através dos vários diálogos com a orientadora cooperante, foi possível perceber melhor o trabalho realizado com a turma ao longo de todo o ano. No que se refere à avaliação é dividida em fases, sendo que há avaliação diagnóstica (no início do ano), a avaliação formativa (intercalar) e a avaliação sumativa. Alguns instrumentos de avaliação utilizados pela docente são tabelas para avaliação da leitura e dos ditados, sendo que estes momentos de avaliação são realizados mensalmente.

Relativamente ao contacto com os encarregados de educação, percecionou-se que existe uma reunião no início do ano letivo com os mesmos e uma em cada período como forma de contactarem sobre o processo de desenvolvimento dos alunos. Para além destas reuniões, a docente pode marcar outras, caso seja necessário, e os encarregados de educação encontram-se à vontade para contactarem com a docente, sempre que sentirem necessidade.

A turma em análise é do 3.º ano e é constituída por 26 alunos, sendo que um aluno está diagnosticado com défice de atenção e concentração (mas não é medicado), dois possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE's) e três alunos estão retidos no 2.º ano (duas meninas e um menino).

O 13º artigo do Decreto-Lei nº54/2018 refere que um dos objetivos do centro de apoio à aprendizagem (em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola) é o de "apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da

escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo" e ao longo das semanas de estágio foi o que evidenciou estar a ser feito com os alunos com NEE's, que são acompanhados regularmente na UAEM, apesar de o contacto com a turma estar a ser realizado apenas em curtos períodos de tempo ao longo da semana. Entre as duas crianças com NEE's, apenas o caso da menina se encontra diagnosticado – síndrome de Rett.

A maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa, excetuando-se dois rapazes, um com nacionalidade brasileira e um com dupla nacionalidade (portuguesa e moldava, sendo que nasceu em Portugal).

Com o decorrer das semanas de estágio foi possível um melhor conhecimento da turma. Os aspetos que mais se destacaram e que geraram preocupação relacionam-se com o comportamento dos alunos e com as interações entre eles. No decurso das aulas verificavam-se muitas situações em que as regras não eram cumpridas, o que perturbava o seu funcionamento, e principalmente a atenção dos alunos que respeitavam as normas. Relativamente às interações criança-criança, denotou-se a existência de muitos conflitos, sendo que estes acabavam por ser transferidos para a sala de aula, o que ainda perturbava mais o processo de ensino-aprendizagem. Logo no início das intervenções no âmbito da PPS tentou-se propor atividades de trabalho em grupo tendo em conta que permitem que as crianças confrontem os seus pontos de vista com o objetivo de, em conjunto, resolverem os problemas que lhes forem apresentados. No entanto, imediatamente foi possível perceber que os alunos tinham muitas dificuldades a trabalhar em grupo, visto que não estavam habituados a esta dinâmica. Nestes momentos, a maioria dos alunos não dialogava com os seus colegas de grupo, apenas tentava "impor" as suas ideias ou então cingia-se a trabalhar sozinho. Tendo em conta esta situação optou-se por investir no trabalho em grupo ao longo de todo o percurso de estágio (quer em grupos pequenos quer em grupos maiores) de forma a proporcionar aos alunos oportunidades de melhoria a este nível. Algumas destas atividades eram dinâmicas e com ligação às novas tecnologias, que se notava que eram do interesse dos alunos, mas mesmo assim destacavam-se comportamentos como a ansia de querer ganhar em tudo, mesmo desvalorizando os principais objetivos – aprender e divertir em simultâneo. Em algumas crianças notaram-se

melhorias ao longo das várias semanas de estágio, mas como as dificuldades ainda prevalecem, é fundamental que continuem a trabalhar cooperativamente.

Outro ponto percecionado foi a dificuldade que os alunos tinham em relação ao reconhecimento de emoções e suas implicações.

> "Ajudar os estudantes a compreender o seu funcionamento psicológico, a saber, como os sentimentos positivos e negativos suscitados pela realização das tarefas escolares interferem na aprendizagem, como certas interpretações dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula podem provocar alterações no compromisso com a aprendizagem, como o controlo dos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos facilita o empenho na tarefa, ou ainda, como a clarificação dos interesses e expectativas pode aumentar a disponibilidade para aprender" (Silva, 2004, p.114).

As indicações acima referidas assumem-se como essenciais para motivar para a aprendizagem mas, ao mesmo tempo, muito complexas. Este desafio, apesar de considerar dos mais difíceis, não impediu que se tentasse realizar algumas atividades que fossem ao seu encontro, apesar de se considerar que seria necessário mais tempo para trazer benefícios.

Dentro do panorama explicitado, houve alguns alunos que se destacaram devido às suas atitudes e comportamentos que não eram reveladores do cumprimento das regras e limites estabelecidos. Segundo Rego (1996), uma das metas da escola é auxiliar os alunos a percecionar as atitudes corretas a ter na sociedade em que se encontram. E, para tal, a escola deve proporcionar aos alunos não só o conhecimento dessas atitudes a ter mas também formas de interiorizar esses valores e desenvolver a autorregulação. Para isso, os educadores e professores precisam de aquedar as suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos e os alunos devem ter a oportunidade de discutir a necessidade do estabelecimento de determinadas normas, bem como conhecer as consequências caso tais normas sejam infringidas, encontrando-se assim a respeitar as normas não por medo de punições mas por conhecimento da necessidade das mesmas. Sendo assim, optou-se

por conversar com os alunos mais desafiadores para que estes identificassem os limites que têm e que não andavam a cumprir e, por conseguinte, reconhecessem a necessidade de tais limites e encontrassem estratégias para os cumprir. Para além disto, pensa-se que ao investir no trabalho em grupo também se está a proporcionar a estes alunos a capacidade de desenvolverem a sua autorregulação.

No que se refere aos alunos retidos no 2.ºano, e tendo em conta, um dos princípios orientadores da educação inclusiva – "Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo a que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível" (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho), decidiu-se enveredar por um trabalho que fosse, essencialmente, ao encontro das necessidades e gostos das crianças e que as motivasse para a aprendizagem. No entanto, sempre que possível, tentou-se integrar estes alunos nas atividades realizadas pela restante turma, o que nem sempre se tornou positivo porque estes alunos não se sentiam motivados a trabalhar com os restantes colegas, pelo facto de alguns deles os menosprezarem.

Portugal e Laevers (2018), baseando-se na educação experiencial, consideram que a maneira mais simples de perceber o que cada criança está a retirar da experiência vivida no contexto educativo é através de dois grandes indicadores - Implicação (I) e Bem-estar Emocional (BEE) – indicadores explorados no ponto 1 do enquadramento teórico. Para cada um destes indicadores existe uma escala. Foi neste sentido que se decidiu começar a avaliar os níveis de I e BEE no contexto de estágio, sendo a melhor forma de receber feedback em relação às práticas e as poder melhorar. Após várias observações e anotações dos níveis em que os alunos se encontravam, e reflexões sobre as mesmas, considerou-se que na turma existem dados preocupantes no que se refere principalmente ao BEE. Os alunos encontravam-se todos numa média de nível 3 (médio) na escala referente a este indicador, que é assinalado para crianças que aparentam estar bem e onde surgem ocasionalmente sinais de desconforto mas também surgem momentos em que parecem estar relaxadas e possuidoras de autoconfiança. Sendo assim, não se verificaram nestas crianças sinais evidentes de alegria e satisfação de forma recorrente, onde demonstrassem estar bem consigo próprias e serem, assim, capazes de estabelecer relações positivas com quem as

rodeia. Esta visão de uma turma que é constituída por 26 crianças é motivo de grande preocupação.

Concluindo, o percurso de estágio neste contexto centrou-se no investimento em torno do trabalho cooperativo e respeito pelas regras e limites existentes, o que se repercute também nas boas relações entre os envolvidos. O progresso das crianças relativamente a estes pontos faz com que se desenvolvam ao nível socioemocional.

1.2. Contexto B

A segunda fase da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) decorreu num Jardim de Infância de um Centro Educativo, pertencente a um agrupamento situado no concelho de Aveiro. Este agrupamento é constituído por uma escola secundária, uma escola básica, quatro escolas do 1.ºCEB e quatro Jardins de Infância. De acordo com o Projeto Educativo aprovado para os anos entre 2015 e 2018 (uma vez que o projeto deste ano ainda não se encontra disponível), a existência de todas as valências desde a EPE até ao Ensino Secundário possibilita "uma oferta curricular diferenciada, tentando responder às necessidades das populações que serve" (Conselho Pedagógico, 2015, p.8). Consoante o mesmo documento, os estabelecimentos de ensino deste agrupamento encontram-se espalhados tanto pela zona urbana como por zonas rurais da cidade de Aveiro, o que lhe permite usufruir de uma multiplicidade de recursos, tendo em conta a sua proximidade a alguns pontos de referência da cidade.

O Agrupamento em questão tem uma vasta oferta, onde constam vários Projetos integradores e de complemento curricular. São eles o Desporto Escolar, Erasmus +, Eco Escolas, Projeto Ler + do Plano Nacional de Leitura e Projeto de voluntariado da leitura e Clube de leitura para pais e Encarregados de Educação.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem alguns objetivos a alcançar na Educação Pré-Escolar, como o atingir de aprendizagens significativas através do desenvolvimento de competências das diferentes áreas de conteúdo patentes nas OCEPE (2016). Para além disso, pretende promover a frequência das crianças nesta valência escolar, manter a qualidade no sucesso educativo e intervir na dinamização e organização da Componente de Apoio à Família.

A comunicação entre as várias educadoras do Agrupamento é feita através de reuniões de departamento que ocorrem mensalmente.

O Centro Educativo é constituído por um Jardim de Infância e uma escola do 1.º CEB. Cada valência possui o seu espaço de refeições e no edifício do 1.º CEB existe uma biblioteca que pode ser utilizada por todos os membros do Centro Educativo. O espaço exterior desde contexto é comum às duas valências que o constituem, sendo assim um meio de interação entre crianças de diferentes idades. Uma característica que se destaca logo neste espaço é a sua extensa dimensão, que permite que as crianças circulem pelo mesmo sem colidirem. Relativamente aos pisos existentes, encontramos cimento (maioritariamente visível ao redor do edifício de cada valência), relva (revestindo a maior parte do espaço e com declives suaves e mais acentuados) e areia (no parque infantil disponível no Centro Educativo). Devido aos declives existentes, já foram observados momentos em que as crianças rebolavam pela relva por sua própria iniciativa. Espalhados pela relva encontram-se alguns pneus fixos ao chão e outros amovíveis. No caso dos primeiros não observei oportunidades percecionadas pelas crianças, enquanto nos restantes observei crianças a utilizá-los para se sentarem, para os arrastarem e para os fazerem rolar tanto em espaços planos como inclinados. O espaço exterior possui ainda alguns materiais convencionais, de plástico, de que são exemplo um pequeno escorrega (utilizado por algumas crianças) e outros materiais soltos que as crianças utilizam para o jogo dramático (assumindo o papel de outras pessoas) e para o jogo simbólico (recriando situações imaginárias às quais atribuem significado) (OCEPE, 2016). Encontram-se disponíveis algumas bicicletas (pertencentes a algumas crianças do Jardim de Infância) e triciclos (adquiridos pelas educadoras). É de referir que este espaço carece de áreas de sombra.

Segundo Figueiredo (2015), o espaço exterior pode ser potenciador de vários tipos de jogo, mas isto só acontece se a criança atribuir significado a esse mesmo espaço. Sendo assim, e tendo em conta o potencial do espaço exterior do Centro Educativo, uma oferta mais planeada ao encontro das necessidades e gostos das crianças seria uma mais-valia. Esta oferta poderia passar pela disponibilização de materiais diversos (incluindo os não

convencionais) de carater solto ou fixo, desde que sejam pensados como um todo coerente e não como um mero acumular de objetos sem significado.

Relativamente ao edifício do Jardim de Infância, este dispõe de duas salas, sendo que cada uma delas beneficia do trabalho de uma educadora e de uma auxiliar de ação educativa. Este edifício possui um refeitório, que tem dupla funcionalidade, visto que, para além de servir para os momentos de refeição, possui uma pequena área (com alguns jogos, uma cama e uma televisão) destinada para os momentos extraletivos, ou seja, para as crianças que chegam ao Jardim de Infância antes do horário letivo e para o horário de prolongamento. É de referir que existe uma casa de banho para cada uma das salas (junto às quais se encontram cabides com os nomes de todas as crianças e ainda alguns cestos para guardar pertences das mesmas), uma casa de banho para adultos, uma pequena sala para os funcionários da instituição, uma sala de arrumos e um espaço de apoio às refeições.

Ao nível da comunicação entre as duas educadoras existem momentos de diálogo regulares, mas o trabalho a realizar em cada sala é da responsabilidade de cada uma. No entanto, no Plano Anual de Atividades constam algumas que são comuns às duas salas e algumas incluem também o 1.º CEB. Para além do diálogo estabelecido entre as educadoras, estas reúnem regularmente com as animadoras responsáveis pelo prolongamento, para acompanharem o desenvolvimento do que vai sendo feito com as crianças nesse âmbito e para refletirem sobre o que for preciso mudar.

Focando agora a atenção no grupo em que intervi no âmbito da PPS, relativamente às intenções educativas, a educadora dá grande destaque ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), tendo em conta que este instrumento promove uma prática mais experiencial e inclusiva em EPE. É também um objetivo a construção de um ambiente positivo de modo a aumentar o sentimento de confiança das crianças e a sua implicação, o que se encontra patente nas OCEPE (2016).

As crianças apropriam-se dos conceitos de tempo e de espaço, que podem ser percecionados através das rotinas diárias do Jardim de Infância (Portugal e Laevers, 2018), o que é verificado neste contexto, pois existem momentos diários estabelecidos em que através de, maioritariamente músicas, as crianças as associam a determinados momentos e preparam-se para tal. Por exemplo, quando as crianças se encontram a brincar

espontaneamente e a educadora pretende que o grupo se reúna na área da manta, canta a canção do “arrumar” e as crianças, calmamente, organizam-se nesse espaço, após terem guardado os materiais que estavam a utilizar.

O Jardim de Infância funciona desde as 7 horas e 45 minutos até às 19 horas, sendo que o horário letivo decorre entre as 9 horas e as 15 horas e 30 minutos, com pausa das 12 horas 30 minutos às 14 horas para almoço. Na sala em que decorre o estágio, desde as 9 horas até às 10 horas, as crianças têm o tempo disponível, fazendo uso dele da forma que lhes fizer mais sentido e com recurso às áreas e materiais que pretenderem. Depois dessa hora, e até às 10 horas e 30 minutos (hora do lanche), há reunião de grupo, onde se canta a canção dos “bons dias” e, normalmente, se fala sobre o dia em que nos encontramos (bem como do dia que lhe antecede e procede), do estado do tempo, e de temáticas pertinentes no momento. Após o lanche, as crianças brincam no espaço exterior ou na sala até às 12 horas. A última meia hora da manhã é utilizada para trabalho em grande grupo. A parte da tarde é iniciada com tempo que as crianças podem utilizar para o que pretenderem e a meia hora final é destinada, novamente, ao trabalho em grande grupo. Após o tempo letivo decorre o prolongamento do qual as famílias podem usufruir. Nesta altura, as crianças encontram-se à responsabilidade de duas animadoras que preparam atividades para elas, ou então brincam no exterior.

Para cada dia da semana existem também algumas rotinas, no que toca à área a explorar, sendo que a segunda-feira é dedicada à Comunicação, a terça-feira às Artes Visuais, a quarta-feira à Matemática, a quinta-feira ao Conhecimento do Mundo e a sexta-feira às Expressões (Educação Física, Teatro/Jogo Dramático e Dança). No entanto há que ponderar sobre este tipo de divisão das áreas por dia tendo em conta que nas OCEPE (2016) se preconiza uma abordagem das mesmas de forma integrada e globalizante, e não compartimentada.

No que se refere ao espaço da sala, encontra-se dividida em seis áreas – das construções e jogos, da casinha e cozinha, da pintura, da manta e da leitura, do computador e das mesas. Todas estas áreas, repletas de diversos materiais, são escolhidas pelas crianças nos seus tempos de brincadeira, mas as que se denotam preferenciais são a da casinha e a das construções. É também nestas áreas que se verificam mais interações entre

as crianças, apesar de algumas delas se concretizarem sempre com os mesmos pares. Neste espaço interior, encontramos vários trabalhos realizados pelas crianças, tanto por iniciativa própria, como planeados para o grande grupo. Podemos encontrar ainda trabalhos que envolvem as famílias.

Entre os vários elementos envolvidos no processo de aprendizagem, desde as crianças, a educadora e a auxiliar, até às famílias, o ambiente vivido é, em geral, de tranquilidade e de entreajuda. A comunicação com as famílias é concretizada de várias formas: reuniões trimestrais para diálogo sobre o desenvolvimento das crianças, e outras três reuniões, ao final de cada trimestre, para entrega das avaliações (sendo que a de final de ano é realizada individualmente, com os pais de cada criança). Há ainda a possibilidade de marcação de outras reuniões, sempre que as famílias ou a educadora sintam necessidade. Para além disto, os pais podem contactar a educadora por email e pessoalmente, através de diálogos informais, em momentos de acompanhamento dos filhos ao Jardim de Infância, ou no horário de atendimento (terça, das 15 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos). No decorrer do ano letivo, os pais são chamados à escola pontualmente para participarem em atividades específicas e a resposta por parte destes é sempre positiva.

O grupo é constituído por 25 crianças, sendo 14 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. De acordo com as OCEPE (2016), esta diversidade de idades enriquece as interações e as aprendizagens. No grupo estão incluídas três crianças cuja língua materna não é o português – duas delas têm origem venezuelana e uma é de origem russa. É um grupo proveniente de famílias cujos pais têm, maioritariamente, o ensino secundário concluído ou formação ao nível do ensino superior.

Com o período de observação, várias foram as oportunidades de perceção das particularidades das crianças e dos seus pontos de interesse. Sendo assim, considero que é um grupo com crianças muito distintas a nível de atitudes e comportamentos. Existem crianças que gostam muito de exteriorizar o que sentem e de envolver outras crianças e adultos nas suas experiências e brincadeiras. Por outro lado existem crianças que são mais reservadas e que não gostam de se expor em grande grupo. Contudo, denota-se um ambiente acolhedor com interações positivas.

É de salientar que existem casos com particularidades merecedoras de maior atenção, como é o caso da criança K, que apresenta dificuldades na comunicação, tendo o apoio da Intervenção Precoce (IP). Existe outra criança que beneficia deste apoio, tendo em conta os seus comportamentos. Há ainda uma criança que está sinalizada pela CPCJ (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens), devido ao seu ambiente familiar.

Tendo em conta as particularidades de cada uma das crianças, tanto individualmente como no seu todo, surgiu o tema a desenvolver neste Relatório Final de Estágio, que se foca no desenvolvimento das competências socioemocionais das mesmas.

2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E SUA PERTINÊNCIA

O objeto de estudo são as competências socioemocionais e os participantes são um grupo de crianças de uma sala de EPE, correspondente ao contexto B da PPS. No decorrer das semanas de observação foi possível conhecer o contexto, as rotinas, o tipo de dinâmicas, as crianças e os seus pontos de interesse. Partindo daí as competências socioemocionais assumiram destaque, tornando-se o alvo de enfoque no trabalho desenvolvido com as crianças no período da PPS.

Tal como referido no capítulo I, as competências socioemocionais assumem um papel de destaque na vida das crianças, devido à influência que estas têm na vida pessoal e social das mesmas. Numa fase inicial da PPS, em diálogo com a educadora percecionou-se a existência de uma floresta adjacente ao edifício do JI. Sendo assim, e tendo em consideração a importância e as potencialidades que os espaços exteriores (no geral) e a natureza possuem no desenvolvimento das crianças, o trabalho em torno da problemática das competências socioemocionais passou a ser pensado e delineado com vista nas duas vertentes – no JI e na floresta.

Sendo a EPE um contexto onde as crianças passam grande parte do seu tempo e, encontrando-se elas num período inicial das suas vidas, torna-se imperativo o trabalho a ser desenvolvido neste contexto com vista ao desenvolvimento pessoal e social das crianças desde tão tenra idade. Os benefícios dos espaços exteriores aliados ao trabalho desenvolvido em sala torna-se uma mais-valia. Na opinião da educadora do contexto B, o

tempo passado no exterior, em particular na floresta, é fundamental e permite o desenvolvimento transversal das áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, sendo que relativamente às interações entre as crianças destaca que na floresta se vê "o trabalho de equipa, o trabalho de partilha, o trabalho de solidariedade uns com uns outros quando se encontram a explorar uma determinada área livremente".

Refletindo sobre os aspetos salientados, o principal objetivo do presente projeto é a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças dos três aos seis anos. O trabalho desenvolvido neste âmbito decorreu em quatro fases. Consequentemente surgiram duas questões de estudo:

Questão 1 – As competências socioemocionais evidenciaram-se de igual modo em contexto interior e exterior?

Questão 2 – As práticas desenvolvidas no âmbito da PPS potenciaram o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças?

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. Tipo de estudo

Ao percecionar-se a problemática a trabalhar, assume-se o presente estudo como um estudo de caso, tendo em conta as características referenciadas por alguns autores nas suas definições relativamente a esta opção metodológica. Segundo Duhamel e Fortin (2009), "o estudo de caso é uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização" (p.165). Já Yin (2003) define-o como "investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real" (p.32). Na perspetiva de Stake (2007) o estudo de caso é um foco de interesse e que, embora se possa assemelhar a outros casos, é único e surge daí a importância da compreensão do mesmo em profundidade.

Merriam caracteriza o presente estudo como interpretativo tendo em conta que, com base numa descrição rica, se pretende ilustrar hipóteses definidas antes da recolha de dados (as cited in Amado & Freire, 2017). Segundo a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), é um estudo de caso de observação pois recorre-se à observação participante de determinadas pessoas, dentro da sua instituição.

Este estudo apresenta-se ainda como estudo de caso com características de investigação-ação tendo em conta que, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Amado e Freire (2017), esta metodologia de investigação tem como objetivo a promoção de mudanças.

O estudo de caso é alvo de várias críticas, sendo referenciado como menos importante quando comparado com investigações de outra natureza. No entanto, nos últimos anos, este tipo de investigação tem vindo a ser mais reconhecido, sendo que alguns autores destacam potencialidades do estudo de caso, de que é exemplo a profundidade que é feita do caso que vale por si só, não se dando relevo à generalização. Stake (2007) defende que a principal preocupação do estudo de caso se relaciona com a compreensão do mesmo; o que não invalida que esse estudo mais tarde venha a ser comparado com outros casos.

Apesar da conceção existente em relação aos estudos de caso serem maioritariamente de caráter qualitativo, o investigador pode ter que recorrer a técnicas quantitativas em complemento das técnicas qualitativas. É o que se sucede neste estudo, considerado por Amado (2017) como de natureza mista, tendo em conta que concilia o uso de técnicas e instrumentos próprios dos dois tipos de abordagens (qualitativa e quantitativa).

Bogdan e Biklen (1994) destacam algumas características da abordagem qualitativa. Os autores começam por referir o investigador como instrumento principal tendo em conta a sua envolvência no estudo. Para ele o ambiente natural assume um papel fundamental visto que se considera essencial a observação do caso no seu ambiente habitual. Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e são analisados tendo em consideração toda a riqueza do caso. Na investigação qualitativa também se destaca a importância do processo face aos resultados, e os dados recolhidos vão dando origem às ideias, não se tendo como foco a recolha de dados como forma de confirmar suposições. Os referidos autores destacam ainda a importância dada às perspetivas das pessoas em estudo.

3.2. Participantes

Na fase inicial o estudo foi constituído por um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a frequentar uma sala de Jardim de Infância.

Nesta fase recorreu-se à observação que permitiu o conhecimento do grupo e, a partir daí, a perceção da problemática a trabalhar no presente relatório. Para tal, numa fase posterior, foram selecionadas três crianças (F, T e J) de forma intencional para participarem no referido estudo de caso com características de investigação-ação. A escolha das crianças foi feita de acordo com as observações realizadas na primeira fase, sendo que as três crianças selecionadas foram as que se destacaram por evidenciarem mais dificuldades no que toca às competências socioemocionais, no referido período de observação.

A criança F é do sexo feminino e tem 4 anos, a criança J é do sexo masculino e tem 5 anos e a criança T é do sexo masculino e tem 4 anos.

Como se recorreu a diferentes fontes de recolha de informação relativamente às crianças, os pais e a educadora também se assumiram como participantes, tendo em conta que preencheram o Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por), numa fase inicial e numa fase final do percurso de PPS. Sendo assim, neste estudo foram utilizados instrumentos de auto e heterorelato e a observação participante.

3.3. Procedimentos metodológicos

Na fase I, decorrida entre os dias 11 e 27 de fevereiro, o principal objetivo relacionou-se com o conhecimento do contexto e do grupo na sua globalidade. Neste período recorreu-se à observação que permitiu a adaptação ao grupo, o conhecimento das suas rotinas e das interações existentes entre os diferentes intervenientes. Para além disso, este período de observação permitiu conhecer os gostos e preferências das crianças, tanto na globalidade como no particular. Foi no decurso destes aspetos referidos que algumas crianças se destacaram ao nível das competências socioemocionais, o que deu origem à problemática trabalhada no presente relatório.

Na fase II procedemos à entrega dos SDQ aos pais (cf. Anexo 1) e à educadora (cf. Anexo 2) do grupo, sendo que foi entregue, previamente, a todos os participantes um consentimento informado (cf. Anexos 3 e 4) sobre todos os procedimentos do estudo. Por questões de ética, decidimos que os questionários seriam preenchidos relativamente às vinte e cinco crianças, e não apenas sobre as três selecionadas. Com base nas observações realizadas e nos SDQ preenchidos, procedeu-se à caracterização escrita de cada uma das

três crianças. Foi também nesta fase que se começou a planificar, no espaço do Jardim de Infância e no espaço floresta, tendo em conta a promoção de competências socioemocionais em todas as crianças e tendo em consideração as rotinas a que estavam habituadas e os seus gostos. A opção por incluir nas planificações uma ida semanal à floresta, que envolve a escola, adveio de uma visita inicial a tal contexto em que as crianças demonstraram interações mais positivas entre si. No entanto, o alvo de enfoque no que diz respeito à observação foram as três crianças selecionadas, de modo a percecionar possíveis alterações que foram ocorrendo.

Como referido, as planificações no âmbito da PPS incidiram sobre a temática em estudo com a intenção de gerar alterações positivas nas crianças. Sendo assim, e após várias pesquisas bibliográficas, foram delineados os principais objetivos a trabalhar, com base na caracterização das crianças em estudo. Pretendeu-se dar a conhecer às crianças algumas emoções básicas para que as pudessem reconhecer e associar às nomenclaturas por que são conhecidas, para que fossem percecionando formas positivas de lidar com as suas emoções.

Na fase III continuaram a decorrer as planificações em torno das competências socioemocionais. Foi também neste período que se procedeu à recolha de dados através da observação participante. Os dias estipulados para tal ocorreram entre 6 e 29 de maio. Tendo em conta a temática em estudo, que engloba também períodos de tempo na natureza, determinou-se que seriam realizados quatro momentos de observação - dois no espaço do Jardim de Infância e dois na floresta que a envolve. Tendo em consideração que os dias da semana podem influenciar o modo como cada criança vivencia o contexto, distribuiu-se os períodos de observação pelos diferentes dias em que decorrem o estágio – segunda, terça e quarta.

Apesar da calendarização se encontrar previamente definida, as condições adversas não nos permitiram deslocar à floresta em todas as datas pretendidas. Como consequência disto verificou-se a observação de várias crianças num mesmo dia, no que se refere às observações na floresta; tendo em conta que no Jardim de Infância apenas se observou uma criança por dia.

A fase IV foi definida para nova entrega dos SDQ aos pais e à educadora.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados tendo em conta os objetivos que se pretendiam atingir no decorrer do estudo. Sendo assim, optou-se por recorrer à observação, visto que permitiu percecionar o modo como as crianças foram progredindo no decurso do estudo. E como complemento às observações, recorreu-se a notas de campo. Amado e Freire (2017) destacam a necessidade do investigador selecionar os pontos sobre os quais focará a sua atenção na recolha e análise de dados, de modo a melhor compreender os casos em estudo no contexto em que estão inseridos. Sendo assim, no período estipulado em específico para recolha de dados, as notas de campo surgiram em formato de tabela (cf. Anexo 6), onde constam diversas categorias que serviram como foco da observação.

Segundo Ludke e André (1986) e Amado e Freire (2017), num estudo de caso recorre-se a uma grande variedade de fontes de informação, pois o investigador apropria-se de várias técnicas de recolha de dados, em diferentes momentos e atenta ideias dos vários intervenientes no processo, captando assim os diferentes olhares com ligação ao caso em estudo na sua complexidade. Foi nesta linha que se aplicou o questionário (SDQ) aos pais e à educadora, que serviu como complemento à informação recolhida no período de observações.

3.4.1. Observação participante

De acordo com Ludke e André (1986), a observação é detentora de relevo numa investigação qualitativa, tendo em conta a proximidade em relação ao caso que se está a estudar, tendo o investigador a possibilidade de recorrer às suas experiências como auxílio à compreensão do fenómeno em estudo e ter uma perspetiva da visão que os sujeitos têm da realidade que os cerca. Bogdan e Biklen (1994) destacam a observação como a melhor técnica de recolha de dados num estudo de caso.

No presente estudo a observação é participante. Segundo Estrela (1994), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”, o que se sucede neste estudo, tendo em conta que o mesmo

decorreu numa situação de Prática Pedagógica Supervisionada, onde o próprio contexto foi propiciador da interação das estagiárias com as crianças no decorrer das observações.

Apesar de serem colocadas críticas a este método de recolha de dados, devido às alterações que o observador pode provocar no comportamento das pessoas observadas, as mesmas são contestadas por Guba e Lincoln, que "argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa" (as cited in Ludke e André, 1986).

3.4.2. Notas de campo

Conforme Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (p.150). Os referidos autores consideram ainda que as notas de campo possuem duas vertentes – a vertente descritiva e a reflexiva. Dão ainda relevo à informação que deve conter no início de uma página onde constem notas de campo, que passa essencialmente pela identificação do observador e do momento e local em que foi feita a observação.

3.4.3. Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

O SDQ é um questionário de rastreio comportamental breve sobre crianças dos dois aos dezassete anos. Este questionário possui vinte e cinco itens referentes a atributos psicológicos, alguns positivos e alguns negativos, sendo que estão divididos por cinco escalas – sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social – sucedendo que a última escala não entra na soma das escalas que gera uma pontuação total de dificuldades.

Em anexo apresenta-se o SDQ que foi preenchido pelos pais (cf. Anexo 1) e o SDQ que foi preenchido pela educadora (cf. Anexo 2), bem como a respetiva cotação (cf. Anexo 5).

3.5. Categorias de análise

Para o presente estudo foram definidas algumas categorias, que se subdividem em indicadores, e que serviram de base para os dias de observação estipulados para recolha de dados.

Tendo como base as OCEPE e os tópicos do SDQ construiu-se uma grelha de observação onde constam as referidas categorias e indicadores considerados pertinentes para perceber e refletir sobre a evolução das crianças em estudo no que toca às competências socioemocionais. As categorias de análise são: Bem-Estar Emocional, Implicação, Autoconfiança/Autoestima, Interação Social, Autorregulação e Autonomia/Independência. A operacionalização das referidas categorias encontra-se no tópico 1 do enquadramento teórico e, consequentemente, na tabela em anexo (cf. Anexo 6).

Capítulo 3 – Descrição da intervenção

A intervenção realizada no contexto de estágio foi planificada com o intuito de atingir os objetivos estipulados para o presente estudo, o que se reflete na geração de mudanças no que concerne ao desenvolvimento socioemocional das crianças em estudo. De salientar que as ações propostas foram pensadas e refletidas com base em bibliografia de referência, nunca esquecendo de incluir múltiplos momentos de exploração livre por parte das crianças, não só por já fazerem parte das suas rotinas anteriormente à implementação do presente projeto, mas pela importância que esses momentos assumem no desenvolvimento das mesmas.

Numa fase inicial pretendeu-se apresentar às crianças algumas emoções básicas e que as identificassem, através de um recurso construído para o efeito "Eu hoje sinto-me…" a partir da obra "O monstro das emoções", de Anna Llennas. Feita esta introdução do tema, o enfoque passou, essencialmente, pelas diferentes formas de lidar com as emoções, em diversas situações. Para concretização deste objetivo utilizou-se o recurso "Uma caixa cheia de emoções" que possui um conjunto de materiais que ajudam as crianças a (re)conhecer melhor os sentimentos, a nomeá-los, a fazer uma distinção entre eles, nelas próprias e nos outros. Assim, aprendem a colocar-se na perspetiva do outros, o que ajuda a desenvolver a sua consciência social. Posteriormente passou-se a utilizar também o recurso "Uma casa cheia de emoções" que é uma continuidade da anterior e que se destaca pelo aparecimento de uma grande multiplicidade de emoções face às quatro que apareciam em "Uma caixa cheia de emoções". Tendo em conta que já é pensada para crianças mais velhas não foram utilizados todos os materiais disponíveis mas apenas os considerados adequados.

Em conjunto com as ações ligadas às emoções foram delineadas outras onde se tentou promover a cooperação, o reconhecimento e respeito de regras e limites e ações de estimulação do controlo de impulsos e o reconhecimento dos limites corporais. Com o intuito de promover o trabalho cooperativo, fomentar relações interpessoais e fomentar a expressão de emoções foram delineadas diversas ações, onde se destacam as dos fantoches criados pelas crianças e, posteriormente, utilizados para representação de personagens e emoções. Foram ainda propostos jogos que levassem as crianças a controlar

os seus impulsos e a reconhecer os limites corporais. Outra iniciativa passou pela planificação de sessões de relaxamento com o intuito de potenciar a libertação de energia e proporcionar momentos de calma. De modo a melhor representar o trabalho desenvolvido consta, em anexo (cf. Anexo 7), um cronograma das ações delineadas neste âmbito. De referir que apesar destas ações terem sido exploradas com todo o grupo de crianças presente na sala, ao longo do processo foram trabalhadas, algumas mais específicas, tendo como alvo apenas as três crianças em estudo de caso.

A par das ações desenvolvidas no contexto do JI, surgiu o projeto "Despertar para a Natureza", após observadas as potencialidades educativas da floresta adjacente ao contexto educativo. Tudo começou com uma visita ao espaço com o intuito de permitir ao grupo de crianças a sua exploração espontânea. Posteriormente, através das observações concretizadas nesse dia, percebeu-se, em particular, nas crianças em estudo, alterações positivas relativamente ao desenvolvimento das suas interações com os outros e com o espaço. Tendo em conta este aspeto, deu-se início ao referido projeto que consistiu em visitas semanais ao espaço floresta com o intuito de potenciar o desenvolvimento de competências socioemocionais, numa perspetiva de exploração espontânea e não dirigida pelo adulto. Para além disso, percebe-se a importância que este espaço assume como espaço educativo e como potenciador do desenvolvimento integral da criança, possibilitando aprendizagens significativas.

Nesta perspetiva, elaborou-se um aviso aos pais/encarregados de educação a informar acerca do projeto solicitando calçado e vestuário adequado para os dias de desenvolvimento do mesmo. Contudo duas das datas previstas para exploração na floresta não se realizaram devido a condições meteorológicas pouco favoráveis para as quais as crianças não estavam preparadas a nível de vestuário. O culminar deste projeto deu-se com a elaboração de um cartaz exposto no JI, para conhecimento de todos os intervenientes do contexto educativo. Para além disso, alargou-se esta comunicação ao Agrupamento através de um texto informativo do projeto para o jornal.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste ponto do relatório serão apresentados todos os dados obtidos ao longo do presente estudo e sua respetiva análise.

Começa-se por apresentar uma caracterização inicial de cada uma das três crianças em estudo, realizada com base nas três semanas de observação pertencentes à PPS.

Criança F

Tendo como base a observação feita da criança numa fase inicial da PPS é relevante começar por destacar a falta de segurança da mesma. De acordo com Portugal e Laevers (2018), à medida que as crianças crescem adquirem a capacidade de controlar o seu corpo, o que resulta em maior confiança e autoestima e numa progressiva disponibilidade para interagir com outros, expressando o seu eu. No entanto, isto ainda não se verifica no caso da criança F, tendo em conta que nas observações realizadas se pôde verificar que o jogo paralelo e o jogo solitário prevalecem face ao jogo associativo (Figueiredo, 2015) e considerando que em momentos de reunião em grupo, não se pronuncia ou, caso o faça, faz apenas quando é solicitada e falando muito baixinho. Por vezes aparenta ter medo de participar em brincadeiras com colegas e de se dar a conhecer.

A criança revela alguma dificuldade em cumprir regras pois observando-a no contexto verificou-se que nem sempre arrumava os materiais na hora pedida, não se dirigia para a manta nos momentos em que era solicitado ao grupo que o fizesse e em momentos de reunião em grande grupo, por diversas vezes, começava a manipular alguns objetos que não faziam parte da atividade e quando lhe pediam que parasse, não o fazia. Isto relaciona-se também com a sua dificuldade em concentrar-se numa atividade, revelando distrair-se com muita facilidade e ser muito mexida.

Criança J

A criança J revela dificuldades em lidar com a frustração e enerva-se facilmente. Isto foi visível durante as semanas de observação, em que o J se revelou impaciente, a querer

tudo à sua maneira, e com muitas dificuldades em respeitar o que lhe era pedido e a ouvir "não". O J é uma criança que provoca constantemente a atenção negativa (Portugal e Laevers, 2018), o que também é demonstrado pela dificuldade em obedecer ao que lhe é proposto pelos adultos. Isto revela a sua dificuldade em controlar os impulsos e em aceitar insucessos e frustrações (autorregulação). Com isto relaciona-se ainda a sua falta de sensibilidade face aos sentimentos dos outros e sua segurança, dado que se verificaram situações em que, nos seus comportamentos, não tinha em consideração o bem-estar dos que o rodeavam.

Por diversas vezes se viu o J muito agarrado aos adultos, dependendo da atenção dos mesmos para se encontrar estável. Nestas situações denotou-se receoso e pouco seguro em relação ao que o rodeava. Aparenta ter muitas preocupações.

Salienta-se ainda que o J é uma criança irrequieta e que se distrai muito facilmente.

Criança T

No período de observações denotou-se a dificuldade da criança T em lidar com a frustração, a necessidade de se fazer ouvir e que as outras crianças fizessem o que ele pretendia, o que se repercutiu num estado de nervosismo constante. Para além disso demonstra que, com esta atitude, nem sempre é possível existir equilíbrio entre a satisfação das necessidades dele e a satisfação das necessidades dos seus colegas, quando se encontram em interações (Portugal e Laevers, 2018). Apesar disto, foi possível perceber que a criança, por vezes, se demonstra pouco segura, essencialmente em momentos de reunião em grande grupo ou em situações novas. De referir que, por diversas vezes, o T demonstrou tendência a isolar-se.

Em contexto de observação verificou-se regularmente o T a relatar acontecimentos que se sucediam com outras crianças, quer em situações de conflito ou não, o que pareceu demonstrar que o T tem muitas preocupações e medos.

No decurso da construção destas caracterizações foi possível percecionar o estado de cada criança relativamente ao seu desenvolvimento socioemocional.

De seguida serão apresentados os dados referentes aos SDQ's preenchidos pelos pais e pela educadora, relativamente ao grupo na sua totalidade.

O SDQ permite que as pontuações atribuidas posicionem as crianças em três intervalos: normal, limítrofe e anormal. Para melhor perceção dos dados apresentados constam em anexo as pontuações indicadas para os intervalos correspondentes a cada escala e ao total de dificuldades (cf. anexo 5), e são diferenciadas na perspetiva dos pais e na perspetiva da educadora.

Tabela 1.

Caracterização das crianças em termos do desenvolvimento socioemocional percecionado pelos pais e pela educadora

	Fase Inicial				**Fase Final**			
	Pais		**Educadora**		**Pais**		**Educadora**	
	Média	**Desvio-padrão**	**Média**	**Desvio-padrão**	**Média**	**Desvio-padrão**	**Média**	**Desvio-padrão**
SE	1,68	1,67	2,56	2,52	1,66	1,87	0,96	1,57
PC	2,27	0,83	2,04	1,14	2,26	0,99	1,84	0,90
H	4,55	0,96	4,88	1,85	4,52	1,07	3,75	1,42
PRC	4,77	1,19	4,92	1,19	4,7	1,06	4,08	0,76
CPS	8	1,23	7,92	2,47	8,33	2,24	8,48	2,62
Tdif	13,27	3,11	14,4	4,49	13,14	3,90	10,63	1,35

Os dados apresentados representam a média obtida nas escalas do SDQ. É de salientar que o questionário foi preenchido por vinte e dois pais na fase inicial e dezasseis na fase final.

Começando por apresentar os dados correspondentes ao SDQ preenchido pelos pais na fase inicial, denota-se que na escala Total de Dificuldades (Tdif) a média se situou nos M=13,27, encontrando-se assim, as crianças, no intervalo considerado normal (0-13). Contudo, o desvio-padrão é de DP=3,11, o que revela uma dispersão de dados significativa. No que concerne à escala de Comportamento Pró-social (CPS) a perceção é de que as crianças se encontram no intervalo normal (6-10), uma vez que a média é de M=8, e DP=1,23. Analisando as restantes subescalas, denota-se que, na perceção dos pais, as crianças obtêm pontuações que se encontram no intervalo normal nas subscalas de Sintomas Emocionais (SE) (M=1,68, sendo o intervalo entre 0 e 3), de Problemas de

Comportamento (PC) (M= 2,27 num intervalo entre 0 e 2) e de Hiperatividade (H) (com M=4,55 num intervalo entre 0 e 5). A subescala de Problemas de Relacionamento com os Colegas (PRC) é a única em que os resultados se situam no intervalo anormal, sendo a média de M=4,77, e DP=1,19, num intervalo entre 4 e 10.

No SDQ preenchido pelos pais na fase final as diferenças verificadas nas médias correspondentes às várias escalas e subescalas é muito reduzida. Verifica-se que na fase final os pais percecionaram as crianças como tendo diferenças embora se denote que o TD baixou e o CPS aumentou (cf. Tabela 1).

Focando agora na perspetiva da educadora, na fase inicial, salienta-se que o Total de Dificuldades percecionado apresenta uma média de M=14,4, o que revela que as crianças se encontram no intervalo limítrofe (12-15). Porém o DP=4,49, o que revela que a dispersão dos dados é considerável. Relativamente à escala de Comportamento Pró-social a média é de M=7,92, constando assim do intervalo normal (6-10), com um DP=2,47. Partindo para as restantes subescalas denota-se que a educadora percecionou as crianças no intervalo normal nas subescalas de Sintomas Emocionais (M=2,56 num intervalo entre 0 e 4), de Problemas de Comportamento (M=2,04 num intervalo entre 0 e 2) e de Hiperatividade (M=4,88 num intervalo entre 0 e 5). Apenas na subescala de Problemas de Relacionamento com os Colegas a educadora perceciona as crianças no intervalo anormal, sendo a média de M=4,92 num intervalo entre 5 e 10, e o DP=1,19.

Na fase final, a perceção das dificuldades da criança por parte da educadora revelaram-se notórias, destacando-se claramente o Total de Dificuldades em que a média diminuiu para M=10,63, passando para o intervalo considerado normal (0-11). A diferença do desvio-padrão também é muito distinta, assumindo o valor de DP=1,35. Relativamente à escala de Comportamento Pró-social aumentou para M=8,48, o que revela menos dificuldades a este nível, com um DP=2,62. As subescalas de Sintomas Emocionais, de Problemas de Comportamento e de Hiperatividade diminuiram a sua média para M=0,96, M=1,84 e M=3,75, respetivamente, sendo que o desvio-padrão correspondente às mesmas também diminuiu em todas as subescalas. Na subescala de Problemas de Relacionamento com Colegas também se denotou uma diminuição da média, que passou para M=4,08, passando

as crianças a encontrar-se no intervalo limítrofe (4). O desvio-padrão desta subescala é de DP=0,76.

Comparando as perspetivas dos pais com a da educadora é relevante destacar desde logo que o Total de Dificuldades percecionado pelos pais, na fase inicial, foi inferior ao Total de Dificuldades percecionado pela educadora. Na escala de Comportamento Pró-social, os pais percecionam as crianças como apresentando mais competências nesta área do que a educadora. Entre as restantes subescalas, a de Problemas de Comportamento foi a única em que a educadora percecionou menores dificuldades do que os pais, em todas as outras a educadora percecionou as crianças como tendo mais problemas pois a pontuação obtida é superior à obtida pelo SDQ preenchido pelos pais (cf. Tabela 1).

Comparando os dados obtidos na fase inicial com os dados obtidos na fase final verificam-se grandes diferenças. A educadora perceciona as crianças como tendo menos problemas em todas as subescalas: os Sintomas Emocionais diminuíram bem como os Problemas de Comportamento, os Problemas de Relacionamento com os Colegas e os sintomas de Hiperatividade, tendo por isso feito baixar o Total de Dificuldades, e aumentar o score do Comportamento proativo. Comparando os dados obtidos através da educadora e os obtidos através dos pais, denota-se que enquanto no primeiro momento a educadora sinalizava mais dificuldades nas crianças do que os pais, na fase final sucede-se o oposto. A educadora perceciona as crianças como tendo menos dificuldades na fase final. Verifica-se que a amostra das crianças passou a pontuar toda dentro dos limites normais previstos no SDQ.

De modo a perceber a perspetiva dos pais e da educadora face às três crianças em estudo (J, T e F), passamos agora a analisar os dados obtidos nos SDQ's. Para melhor perceção dos valores abrangidos pelo intervalo normal, os mesmos constam nas tabelas que se seguem, abaixo dos vários valores obtidos.

Tabela 2.

Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança F percecionado pelos pais e pela educadora

	Fase Inicial		Fase Final	
	Pais	**Educadora**	**Pais**	**Educadora**
SE	4 (0-3)	5 (0-4)	-	2 (0-4)
PC	2 (0-2)	2 (0-2)	-	1 (0-2)
H	4 (0-5)	8 (0-5)	-	7 (0-5)
PRC	2 (0-2)	7 (0-3)	-	5 (0-3)
CPS	6 (6-10)	7 (6-10)	-	6 (6-10)
Tdif	12 (0-13)	22 (0-11)	-	15 (0-11)

Os pais da criança F preencheram o SDQ na fase inicial, mas não na fase final, dada a indisponibilidade dos mesmos. Sendo assim, analisar-se-á apenas os dados obtidos na fase inicial.

Na perspetiva dos pais, a criança apresenta uma pontuação de 12 no Total de Dificuldades, o que se faz com que a mesma se encontre no intervalo normal. No que toca à escala de Comportamento Pró-social denota-se que a criança se encontra no intervalo normal, dada a pontuação percecionada - 6. Relativamente às restantes subescalas percebe-se que a criança se encontra no intervalo normal nas subescalas de Problemas de Comportamento, de Hiperatividade e de Problemas de Relacionamento com os Colegas, com pontuações de 2, 4 e 2, respetivamente. A subescala de Sintomas Emocionais é a única em que a criança é percecionada no intervalo limítrofe (0-3), dada a sua pontuação – 4.

Na opinião da educadora, a criança F apresenta uma pontuação de 22 no Total de Dificuldades, encontrando-se assim no intervalo anormal. Relativamente à escala de Comportamento Pró-social encontra-se no intervalo normal, com uma pontuação de 7. A pontuação obtida no Total de Dificuldades é justificada pelas pontuações apresentadas para as restantes subescalas, uma vez que a criança é percecionada no intervalo normal apenas na subescala de Problemas de Comportamento, com uma pontuação de 2. Na subescala de Sintomas Emocionais encontra-se no intervalo considerado limítrofe (com pontuação de 5) e nas subescalas de Hiperatividade e de Problemas de Relacionamento

com os Colegas encontra-se no intervalo anormal, com pontuações de 8 e 7, respetivamente.

Comparando os dados preenchidos na fase inicial com os dados preenchidos na fase final (pela educadora), é relevante destacar que a pontuação referente ao Total de Dificuldades diminuiu consideravelmente, de 22 para 15, passando a criança F a encontrar-se no intervalo correspondente ao limítrofe (12-15).

Na pontuação da escala de Comportamento Pró-social denota-se que a criança se encontra no mesmo intervalo, bem como nas subescalas de Problemas de Comportamento, de Hiperatividade e de Problemas de Relacionamento com os Colegas. Apenas a pontuação da subescala de Sintomas Emocionais modificou o intervalo em que a criança foi considerada, que passou do limítrofe (5) para o normal, com uma pontuação de 2.

De modo geral denota-se que a educadora perceciona mais dificuldades na criança do que os pais, na fase inicial, o que se reflete no Total de Dificuldades (pais – 12; educadora, 22). A única subescala em que os dados são próximos é na correspondente aos Problemas de Comportamento. Contudo, os intervalos diferenciam-se, nas duas perspetivas, nas subescalas de Hiperatividade e de Problemas de Relacionamento com os Colegas, correspondendo ao intervalo normal no caso dos pais e ao intervalo anormal no caso da educadora.

No que se refere à escala de Comportamento Pró-social, escala autónoma, a criança encontra-se no intervalo definido como normal, nas várias avaliações.

Na parte do SDQ em que se avalia o impacto que as dificuldades apresentadas (ligadas às emoções, à concentração, ao comportamento e à relação com outras pessoas) pelas crianças têm para pais e educadores, os pais da criança F assinalaram que essas dificuldades não têm qualquer impacto para eles. Já a educadora referiu que tinham impacto para ela. Afirmou que a criança já apresentava essas dificuldades desde 1 a 5 meses antes do preenchimento do SDQ e que essas dificuldades fazem a criança sofrer muito. Acrescentou ainda que essas dificuldades perturbam muito o dia-a-dia da criança nas suas relações com os colegas e na sua aprendizagem no contexto de EPE, considerando essas dificuldades como uma grande sobrecarga para o grupo. No segundo momento a

educadora continuou a referir a existência dessas dificuldades, sendo que as mesmas passaram a fazer a criança sofrer pouco.

Tabela 3.

Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança J percecionado pelos pais e pela educadora

	Fase Inicial		**Fase Final**	
	Pais	**Educadora**	**Pais**	**Educadora**
SE	2 (0-3)	8 (0-4)	-	7 (0-4)
PC	2 (0-2)	7 (0-2)	-	6 (0-2)
H	4 (0.5)	10 (0-5)	-	7 (0-5)
PRC	0 (0-2)	2 (0-3)	-	1 (0-3)
CPS	7 (6-10)	2 (6-10)	-	3 (6-10)
Tdif	8 (0-13)	27 (0-11)	-	21 (0-11)

Também os pais da criança J preencheram o SDQ apenas na fase inicial, mostrando-se indisponíveis para responder ao questionário na fase final do percurso.

Os dados obtidos no SDQ preenchido pelos pais demonstram que os mesmos consideram que a criança revela poucas dificuldades. Na perspetiva destes, a criança encontra-se no intervalo normal em todas as escalas (cf. Tabela 3) e, consequentemente, no Total de Dificuldades, com uma pontuação de 8.

No caso dos dados obtidos através do SDQ preenchido pela educadora denota-se que esta considera que a criança revela elevadas dificuldades nas várias escalas. A criança encontra-se no intervalo anormal em quase todas as subescalas, à exceção da subescala correspondente a Problemas de Relacionamento com os Colegas (intervalo normal). A pontuação relativa ao Total de Dificuldades é de 27, encontrando-se a criança no intervalo anormal (em que a pontuações variam entre 16 e 40). No SDQ preenchido na fase final denota-se que as dificuldades diminuíram em todas as subescalas que se somam para o total de dificuldades, sendo que a mais notória é a de Hiperatividade, que passou de 10 para 7 pontos. Contudo os intervalos em que a criança foi considerada relativamente a todas as escalas mantêm-se iguais. A pontuação correspondente ao Total de dificuldades

diminuiu, passando de 27 para 21. Na escala de Comportamento Pró-social, a criança também revela dificuldades sendo que numa pontuação de 0 a 10, em que quanto mais próximo se encontrar do 0 mais dificuldades possui, a criança encontrava-se inicialmente com 2 pontos, aumentando para 3 na fase final.

Comparando os dados obtidos no questionário preenchido pelos pais e no questionário preenchido pela educadora destaca-se a discrepância entre as dificuldades percecionadas, começando por se salientar a pontuação do Total de Dificuldades percecionado pelos pais (8) face à percecionada pela educadora (27). Enquanto no caso dos pais a criança se encontra no intervalo normal em todas as escalas, no caso da educadora encontra-se no intervalo anormal em quase todas elas. A única subescala em que se denota a criança no mesmo intervalo - normal - é a respeitante a Problemas de Relacionamento com os Colegas (cf. Tabela 3).

Na parte do SDQ em que se avalia o impacto que as dificuldades apresentadas (ligadas às emoções, à concentração, ao comportamento e à relação com outras pessoas) pelas crianças têm para pais e educadores, os pais da criança J assinalaram que essas dificuldades têm pouco impacto para eles. Já a educadora referiu, tanto na fase inicial como na final, que tinham impacto para ela. Afirmou que essas dificuldades fazem a criança sofrer muitíssimo, perturbando o dia-a-dia da mesma nas relações com colegas e na aprendizagem e ainda que são uma sobrecarga muito grande para o grupo.

Tabela 4.

Caracterização do desenvolvimento socioemocional da criança T percecionado pelos pais e pela educadora

	Fase Inicial		**Fase Final**	
	Pais	**Educadora**	**Pais**	**Educadora**
SE	1 (0-3)	5 (0-4)	2 (0-3)	1 (0-4)
PC	1 (0-2)	1 (0-2)	1 (0-2)	0 (0-2)
H	5 (0-5)	7 (0-5)	1 (0-5)	3 (0-5)
PRC	2 (0-2)	4 (0-3)	1 (0-2)	1 (0-3)
CPS	8 (6-10)	7 (6-10)	10 (6-10)	9 (6-10)
Tdif	9	17	5	5

	(0-13)	(0-11)	(0-13)	(0-11)

Nos dados obtidos no SDQ dos pais, na fase inicial, a criança apresenta poucas dificuldades, encontrando-se assim no intervalo normal em todas as escalas. A pontuação referente ao Total de Dificuldades é de 9. Confrontando com o SDQ preenchido pelos pais na fase final denota-se que a pontuação referente ao Total de Dificuldades diminuiu para 5. No entanto, todas as escalas continuaram a indicar a criança como encontrando-se no intervalo normal. Destaca-se a subescala de Sintomas Emocionais que aumentou um ponto na fase final e a subescala de Problemas de Comportamento que manteve a mesma pontuação (1). Já a pontuação das subescalas de Hiperatividade e de Problemas de Relacionamento com os Colegas diminuiram, destacando-se a de Hiperatividade que passou de 5 para 1.

No caso da educadora, na fase inicial, a criança encontrou-se no intervalo anormal na escala referente ao Total de Dificuldades, com uma pontuação de 17, sendo que o intervalo anormal varia as pontuações entre 16 e 40. Esta pontuação é fruto das pontuações obtidas nas diferentes escalas. Salienta-se que na subescala de Sintomas Emocionais e na de Problemas de Relacionamento com os Colegas a criança se encontrava no intervalo limítrofe, com pontuações de 5 e 4, respetivamente. Na subescala de Hiperatividade encontrava-se no intervalo anormal, com 7 pontos, variando o respetivo intervalo entre 7 e 10. Apenas na subescala de Problemas de Comportamento e na de Comportamento Pró-social se evidenciou a criança no intervalo considerado normal, com pontuações de 1 e 7, respetivamente. Comparativamente à fase inicial, os dados relativos ao SDQ da educadora na fase final, revelam uma diminuição considerável das dificuldades. Isto refletiu-se nos intervalos correspondentes às diferentes escalas, sendo que a criança passou a estar no intervalo normal em todas elas. Destaca-se a diminuição significativa da pontuação correspondente ao Total de Dificuldades, que passou de 17 para 5, o que se reflete na passagem de um intervalo extremo para o outro (no Total de Dificuldades), ou seja, do anormal para o normal.

Nos dados obtidos através dos SDQ's dos pais e da educadora na fase inicial denotam-se algumas discrepâncias. Enquanto no caso dos pais a criança se encontrava no intervalo normal em todas as escalas, no caso da educadora, na maioria das escalas, a

criança encontrava-se nos intervalo limítrofe e anormal. Comparativamente com a fase inicial, na fase final revelou-se uma diminuição das dificuldades em ambos os casos (pais e educadora), sendo que no caso da educadora as diferenças são superiores, o que também se deve ao facto de ter percecionado mais dificuldades anteriormente. Sendo assim, o Total de Dificuldades passou, no caso dos pais, de 9 para 5, enquanto no caso da educadora passou de 17 para 5, levando a que as dificuldades percecionadas pelos pais e pela educadora se encontrassem ao mesmo nível, na fase final. A subescala de Sintomas Emocionais destaca-se das restantes, no caso dos pais, pois foi a única em que as dificuldades aumentaram, apesar da diferença ser mínima (de 1 para 2 pontos). Contrariamente, no caso da educadora, a subescala de Sintomas Emocionais é uma das que mais se destaca pela diminuição de dificuldades, que passou de 5 para 1.

Relativamente à escala de Comportamento Pró-Social, a criança T passou, na perceção dos pais, de 8 para 10 e na perspetiva da educadora de 7 para 9, o que é muito positivo.

Na parte do SDQ em que se avalia o impacto que as dificuldades apresentadas (ligadas às emoções, à concentração, ao comportamento e à relação com outras pessoas) pelas crianças têm para pais e educadores, os pais da criança T assinalaram que essas dificuldades não assumem qualquer impacto para eles, em ambas as fases do preenchimento do SDQ. Já a educadora referiu, tanto na fase inicial como na final, que tinha impacto para ela. Na fase inicial afirmou que essas dificuldades faziam a criança sofrer pouco, mas que perturbavam muito o dia-a-dia nas suas relações com os colegas e na aprendizagem, considerando-as como uma sobrecarga para o grupo. Já na fase final apenas alterou a sua opinião no que concerne à perturbação nas suas relações com os colegas, considerando que afetavam pouco.

Nesta fase procede-se à apresentação dos dados relativos às observações de cada criança nos vários contextos (JI – interior; JI – exterior; floresta). É relevante começar por salientar que devido à multiplicidade de momentos existentes num dia em contexto de JI, existem mais observações das crianças nesse âmbito do que no contexto floresta em que só foi possível observar duas vezes cada criança, sendo que cada vez o período de

observação era de aproximadamente duas horas. Sendo assim, e para que não se passem perceções erradas relativamente aos indicadores observados nas crianças em cada um dos contextos, os valores da análise serão apresentados em percentagens (aproximadas). Contudo é relevante salientar que essas percentagens correspondem a um número de observações diminuto (duas na floresta, seis no espaço interior do JI e três no espaço exterior do JI), mas foi o possível dado o tempo de PPS.

Ressalta-se que serão apresentados para cada criança apenas os indicadores considerados relevantes dada a caracterização inicial feita sobre as mesmas. Alguns indicadores poderão também não constar na análise das mesmas dada a impossibilidade de observação da criança relativamente aos mesmos devido a fatores diversos.

Posteriormente à apresentação da tabela onde constarão as percentagens comparativas entre os diferentes contextos, apresentar-se-á uma tabela com as percentagens relativamente à verificação dos indicadores na criança, mas comparando entre momentos estruturados e não estruturados, de modo a melhor percecionar algumas atitudes e comportamentos nos diferentes momentos.

Todas as notas obtidas durante as observações basearam-se na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) relativamente às notas de campo possuirem uma vertente descritiva e uma vertente reflexiva. Sendo assim, a reflexão revelou-se constante, uma vez que para além de decorrer ao longo das observações, foi feita de forma aprofundada no período pós-observação.

Tabela 5.

Comparação dos indicadores observados na criança F no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior - e no contexto de floresta (em percentagem)

Categoria	**Indicadores**	**Floresta**	**JI**	
			Espaço interior	**Espaço exterior**
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	100%	83%	100%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	100%	100%	100%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	100%	83%	100%

	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	100%	83%	100%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	100%	83%	100%
	Resiste a **estímulos de distração**	100%	83%	100%
Autoconfiança/ autoestima	Procura **estratégias de ultrapassar** e de melhorar as frustrações e insucessos	100%	17%	67%
	Expressa as suas emoções e sentimentos	100%	66%	100%
	Reconhece emoções e sentimentos dos outros	100%	33%	67%
Interação social	É **sensível aos sentimentos e emoções dos outros**, sendo capaz de se colocar no lugar do outro	0%	0%	33%
	Manifesta **atitudes e comportamentos de apoio** e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	100%	17%	33%
	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	100%	33%	100%
	Preocupa-se com o seu **bem-estar e segurança e com o dos outros**	100%	33%	100%
Autorregulação	**Aceita** insucessos e frustrações	100%	17%	67%
	Cumpre regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	100%	100%	100%
Autonomia/ Independência	**Resolve autonomamente** as situações-problema que se colocam no dia-a-dia	100%	17%	33%
	Partilha ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	100%	50%	100%
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	100%	17%	67%
	Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	100%	66%	100%

Relativamente ao bem-estar emocional verifica-se que a criança se encontrou bem em todas as observações realizadas nos vários contextos. Apenas o seu prazer pelo que estava a desenvolver é que não foi visível em todas as observações em contexto interior de JI, o que se reflete na sua implicação, que também foi visível em todas as observações em contexto exterior (tanto no espaço de JI como na floresta), mas no espaço interior não. Contudo estes indicadores foram observados na maioria das observações, o que é positivo, uma vez que na fase inicial da PPS a criança foi caracterizada como tendo dificuldade em concentrar-se numa atividade e como se distraindo com facilidade.

A categoria da autoconfiança/autoestima é muito relevante no caso da criança F uma vez que na sua caracterização inicial se percecionou a sua dificuldade a este nível. Com as observações realizadas foi possível perceber que no contexto floresta a criança se evidenciou sempre com confiança, expressando as suas emoções, reconhecendo as dos outros e procurando estratégias de ultrapassar as suas frustrações no referido contexto. No contexto exterior do JI a criança também expressou sempre as suas emoções e, na maioria das vezes, reconheceu as dos outros. A percentagem correspondente à procura de estratégias para ultrapassar frustrações é de 67% e não de 100% apenas porque houve situações em que a criança não se deparou com frustrações. Pois sempre que ocorreram insucessos, a criança aceitou-os e procurou estratégias para os ultrapassar ou pelo menos melhorar (daí a percentagem do indicador "aceita insucessos e frustrações" ser exatamente a mesma). O mesmo se sucede no espaço interior do JI mas com uma percentagem ainda menor – 17%. No que diz respeito a este espaço do JI a criança já não expressou as suas emoções em todas as observações, mas sim em 66% delas. A percentagem relativa ao reconhecimento das emoções dos outros (33%) deve-se à pouca interação com colegas neste contexto. Estas percentagens revelam uma melhoria da autoestima e confiança da criança face ao período inicial da PPS, sendo que os indicadores se revelaram mais vezes na criança nos espaços exteriores, onde se denotou a prevalência do jogo associativo comparativamente ao espaço interior.

No que concerne à categoria de interação social, na floresta, observaram-se na criança todos os indicadores em todas as observações à exceção do corresponde à empatia ("é sensível aos sentimentos e emoções dos outros, sendo capaz de se colocar no lugar do outro"). Este indicador também não foi observado no contexto interior do JI, mas foi observado no contexto exterior do JI (em 33% das observações). Isto deveu-se ao facto de na maioria dos momentos a criança F não ter contactado nem observado nenhum colega em situações que lhe pudessem suscitar a capacidade de se colocar no lugar deles. Relativamente aos indicadores relacionados com o respeito pela diversidade de características e hábitos de outras pessoas e com a preocupação com o bem-estar e segurança de todos, verificaram-se mais vezes no contexto exterior do JI do que no interior (100% e 33% respetivamente). No que diz respeito ao indicador "manifesta atitudes e

comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado", a percentagem continua mais elevada em contexto exterior (33%) do que no interior (17%). Com estas percentagens é possível perceber que a criança F interagiu diversas vezes com os colegas durante os momentos de observação, sendo que a diferença das atitudes e comportamentos entre os espaços exteriores (JI e floresta) e o espaço interior é notória.

Na categoria de autorregulação denota-se que a criança compreendeu e cumpriu as regras e limites estabelecidos em todas as observações decorridas nos vários contextos, o que se pode considerar positivo uma vez que na sua caracterização inicial a criança encontra-se como tendo dificuldade em cumprir regras.

Na categoria de autonomia/independência é relevante começar por salientar os valores das percentagens dos espaços exteriores que são superiores aos valores das percentagens correspondentes ao espaço interior. No espaço floresta, todos os indicadores foram observados na criança em todos os momentos de observação. Relativamente à resolução de situações-problema de forma autónoma, as percentagens obtidas em contexto de JI (tanto no espaço interior como no espaço exterior) justificam-se face ao espaço de floresta, dado que no JI não surgiram tantas situações-problema como no contexto floresta em que a exploração do próprio espaço e dos seus materiais propicia tal. Destaca-se o indicador "partilha ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo" em que nos espaços exteriores se verificou em todas as observações realizadas e no espaço interior se verificou em metade das vezes, o que não deixa de ser positivo dada a dificuldade da criança em participar em momentos de reunião do grupo e em dar a sua opinião. A criança reconheceu o contributo dos colegas em atividades de cooperação mais vezes na floresta e no espaço exterior porque foi nestes contextos que mais interagiu com eles comparativamente ao espaço interior do JI. A autonomia da criança relativamente às atividades que desenvolveu foi notória, sendo que nos espaços exteriores se verificou em todas as observações.

Tendo em conta os dados recolhidos e esta análise feita, denota-se a prevalência de uma grande parte dos indicadores no espaço exterior do JI e na floresta face ao espaço interior do JI. Esta predominância é ainda mais acentuada na floresta do que no espaço exterior do JI.

Procede-se agora à apresentação da tabela onde consta a comparação entre os indicadores observados em momentos estruturados e não estruturados.

Tabela 6.

Comparação dos indicadores observados na criança F em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)

Categoria	Indicadores	Estruturado	Não estruturado
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	75%	100%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	100%	100%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	75%	100%
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	75%	100%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	75%	100%
	Resiste a **estímulos de distração**	75%	100%
Autoconfiança/autoestima	**Expressa** as suas emoções e sentimentos	50%	100%
	Reconhece emoções e sentimentos dos outros	25%	60%
Interação social	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	25%	80%
	Preocupa-se com o seu **bem-estar e segurança e com o dos outros**	25%	80%
Autorregulação	**Cumpre** regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	100%	100%
Autonomia/ Independência	**Partilha** ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	50%	60%
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	25%	40%
	Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	50%	100%

Observando a tabela começa por destacar-se a superioridade da percentagem relativa à implicação e ao prazer da criança em atividades não estruturadas face às

atividades estruturadas. Contudo, a sua implicação nos momentos estruturados também foi denotada com regularidade. O bem-estar da criança F foi visível em todas as observações realizadas nos vários contextos.

Relativamente à sua confiança e autoestima denota-se que também é mais notória em momentos não estruturados, o que se entende devido à sua falta de confiança em participar e interagir em grande grupo (sendo que os momentos estruturados foram maioritariamente em grupo), referenciadas na sua caracterização inicial. No entanto o facto de conseguir expressar as suas emoções em todas as observações em momentos não estruturados e em metade dos momentos estruturados já é um progresso. Com este aspeto relaciona-se ainda a categoria de interação social onde se denota que a percentagem correspondente a momentos não estruturados continua a ser mais elevada do que a de momentos estruturados, pois a criança nas atividades que desenvolve por sua iniciativa está mais disponível a interagir com os colegas, respeitando a diversidade de características existente entre todos, e a preocupar-se com a segurança dos mesmos.

No que diz respeito à categoria de autorregulação destaca-se o cumprimento de regras em todas as observações realizadas, quer em momentos estruturados ou não.

Por fim, também na categoria ligada à autonomia se destaca a prevalência das percentagens dos momentos não estruturados face aos estruturados. Nesta categoria o ponto de maior realce é o de partilha de ideias por livre iniciativa, cujas percentagens são de 50% e 60%, em momentos estruturados e não estruturados, respetivamente. Estes valores são positivos pois uma das maiores dificuldades da criança na fase inicial da PPS relacionava-se com a sua participação em momentos de grupo, que era muito raro acontecer, e nunca acontecia por sua iniciativa.

Tabela 7.

Comparação dos indicadores observados na criança J no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior - e no contexto de floresta (em percentagem)

Categoria	Indicadores	Floresta	JI	
			Espaço interior	Espaço exterior
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	100%	50%	67%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	100%	50%	33%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	100%	50%	67%
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	100%	50%	67%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	100%	50%	33%
	Resiste a **estímulos de distração**	100%	50%	67%
Autoconfiança/autoestima	Procura **estratégias de ultrapassar** e de melhorar as frustrações e insucessos	100%	0%	0%
	Expressa as suas emoções e sentimentos	100%	100%	100%
	Reconhece emoções e sentimentos dos outros	100%	50%	0%
Interação social	É **sensível aos sentimentos e emoções dos outros**, sendo capaz de se colocar no lugar do outro	0%	0%	0%
	Manifesta **atitudes e comportamentos de apoio** e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	50%	50%	0%
	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	100%	50%	33%
	Preocupa-se com o seu **bem-estar e segurança e com o dos outros**	50%	17%	0%
Autorregulação	**Controla** os seus impulsos	0%	0%	0%
	Aceita insucessos e frustrações	100%	0%	0%
	Não apresenta comportamentos agressivos, (verbais ou físicos)	50%	100%	100%
	Espera pela sua vez na realização de atividades e na intervenção em diálogos, dando oportunidade aos **outros para intervirem**	0%	0%	0%
	Cumpre regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	50%	50%	33%

Autonomia/ Independência	**Resolve autonomamente** as situações-problema que se colocam no dia-a-dia	50%	0%	0%
	Partilha ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	50%	50%	0%
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	50%	50%	33%
	Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	100%	50%	33%

Começando por analisar o bem-estar da criança J, denota-se que os indicadores relacionados com tal categoria foram verificados em todas as observações realizadas no contexto floresta. No que concerne ao espaço interior do JI foram verificados em metade das observações. Já no espaço exterior do mesmo contexto verifica-se que a criança se denotou bem apenas em 33% das observações mas que demonstrou prazer no que estava a desenvolver em 67%. Esta discrepância entre os dois indicadores no espaço exterior do JI deve-se ao facto de na maioria das vezes que se a criança J encontrava no exterior estar a jogar futebol, atividade muito cativante para a mesma, mas onde o seu bem-estar nem sempre era visível devido à sua baixa persistência perante obstáculos e à sua diminuta capacidade de aceitar e lidar com frustrações e insucessos. Com isto relaciona-se a sua implicação, pois quando ele se encontra bem consigo próprio, ele persiste, daí a percentagem relativa ao bem-estar coincidir com a percentagem que concerne à persistência (33% no caso do espaço exterior). A implicação na floresta e no espaço interior do JI assume as mesmas percentagens da categoria de bem-estar emocional. Relacionando estes dados da implicação denotam-se progressos, uma vez que o J se evidenciou implicado na maior parte das observações, o que não coincide com a fase inicial da PPS onde raramente se via o J implicado numa atividade.

A categoria de autoconfiança/autoestima é fundamental também no caso desta criança uma vez que na sua caracterização inicial se denota a sua dificuldade em aceitar e lidar com insucessos, a sua dependência dos adultos e a sua carência emocional. Através da tabela apresentada percebe-se que no contexto de floresta o J aceitou frustrações e procurou estratégias de as ultrapassar em todas as observações, contrariamente ao contexto de JI (tanto no espaço interior como no exterior) em que aconteceu completamente o oposto. Relativamente ao reconhecimento das emoções dos outros, denotou-se este indicador em todas as observações realizadas no contexto floresta.

Contudo, no espaço interior do JI denotou-se o referido indicador apenas em metade das observações e no espaço exterior não se denotou nenhuma vez. Salienta-se uma vez mais que a criança J, quando se encontra no espaço exterior do JI, dedica o seu tempo maioritariamente a jogar futebol com colegas, em que apenas isso lhe interessa, jogar, não se demonstrando muito disponível a partihar ideias nem a dialogar com os colegas, apesar de respeitar a diversidade de características em 33% das observações. No que diz respeito à expressão das suas emoções o J é completamente transparente, pois todas as suas emoções, quer de raiva, alegria ou até medo, são bem percetíveis para todas as pessoas que se encontrem próximas dele – daí a percentagem denotada em todos os contextos a este nível (100%).

Focando agora na categoria de interação social, na floresta, a criança J manifestou respeito pela diversidade de características patentes no grupo, mas nem sempre se preocupou com o bem-estar e segurança de todos. A sua euforia neste espaço de natureza fez com que, por vezes, não conseguisse controlar os seus impulsos, nem medir as suas ações, acabando por apresentar comportamentos que podiam magoar os seus colegas, daí a percentagem relativa ao indicador "não apresenta comportamentos agressivos" (50%). Contudo evidenciou-se a manifestar atitudes e comportamentos de apoio para com os colegas em 50% das observações neste contexto. Já no contexto de JI, verifica-se que o J respeitou a diversidade de características do grupo e manifestou comportamentos de apoio em metade das observações realizadas mas a sua preocupação com o bem-estar de todos foi denotada apenas em 17% das vezes. Relativamente ao espaço exterior do JI, a percentagem correspondente à manifestação de apoio e à preocupação com o bem-estar de todos (0%) deve-se à impossibilidade de observação destes indicadores nos dias estipulados para observação. Contudo respeitou a diversidade de características do grupo em 33% das observações nesse contexto. Terminando a abordagem sobre esta categoria, denota-se na tabela a inexistência de atitudes de empatia por parte da criança J.

Relativamente à autorregulação, salienta-se que o J demonstra dificuldades em controlar os seus impulsos, daí a percentagem apresentada em todos os contextos de observação. Relativamente aos comportamentos agressivos não foram observados por nenhuma vez no contexto de JI enquanto que foram observados 50% das vezes em

contexto de floresta, o que já foi justificado anteriormente. Denota-se ainda nesta categoria que o J cumpriu as regras em metade das observações em contexto de floresta e de espaço interior e apenas 33% em contexto exterior de JI, o que já é um progresso face à sua dificuldade constante a este nível no período inicial da PPS. Contudo, revela dificuldades em esperar pela sua vez em atividades em pequeno ou grande grupo.

Por fim, no que concerne à categoria de autonomia/independência, denota-se que o J resolveu autonomamente as situações-problema em contexto de floresta, mas nenhuma vez em contexto de JI. Também em contexto de floresta e em contexto de espaço interior, denotou-se a criança J a partilhar ideias por livre iniciativa em 50% das observações, enquanto que no espaço exterior de JI não se observou nenhuma vez, pelo motivo relacionado com o futebol explicado anteriormente. Outro reflexo disso é o reconhecimento do contributo dos colegas em atividades de cooperação em 50% das observações realizadas em contexto de floresta e em contexto interior de JI, mas apenas 33% em contexto exterior de JI. No contexto floresta o J escolheu sempre o que queria fazer sem exitar, enquanto no contexto interior de JI mostrou-se autónomo a esse ponto 50% das vezes e 33% das vezes em contexto exterior.

Tabela 8.

Comparação dos indicadores observados na criança J em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)

Categoria	Indicadores	Estruturado	Não estruturado
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	0%	71%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	0%	57%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	0%	71%
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	0%	71%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	0%	57%
	Resiste a **estímulos de distração**	0%	71%
Autoconfiança/autoestima	**Reconhece** emoções e sentimentos dos outros	0%	43%

Interação social	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	0%	57%
Autorregulação	**Espera pela sua vez** na realização de atividades e na intervenção em diálogos, dando oportunidade aos **outros para intervirem**	0%	0%
	Cumpre regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	0%	57%
Autonomia/ Independência	**Partilha** ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	50%	29%
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	0%	57%

Observando a tabela começa por destacar-se a discrepância entre os momentos estruturados e não estruturados, no global. O bem-estar e a implicação nunca foram observados nos momentos estruturados. Já nos momentos não estruturados denotou-se implicação e prazer pelo que estava a desenvolver em 71% das osbservações, mas bem-estar e persistência apenas em 57% delas.

O J mostrou-se a reconhecer as emoções dos colegas em momentos não estruturados em 43% das observações, enquanto em momentos estruturados não reconheceu nenhuma vez. Relativamente ao indicador referente ao respeito pela diversidade de características de outra pessoas, também não se verificou nos momentos estruturados e verificou-se em 57% dos momentos não estruturados.

Relativamente à autorregulação denota-se que o J demonstra dificuldade em esperar pela sua vez em momentos estruturados, sendo que no caso dos momentos não estruturados não foi possível observar a criança J a este nível. Com as observações foi possível verificar que o J queria falar sempre que lhe apetecesse, mesmo que outros colegas estivessem a partilhar as suas ideias. Isto reflete-se claramente no não cumprimento das regras nestas situações. Repercute-se também no reconhecimento do contributo dos outros em atividades de cooperação, que não se denotou na criança em momentos estruturados. No que se refere aos momentos não estruturados o J cumpriu as regras e reconheceu o contributo dos colegas em 57% das observações. Contudo, denota-se que a criança partilhou as suas ideias por livre iniciativa em 50% das observações em momentos estruturados e 29% em momentos não estruturados.

Tabela 9.

Comparação dos indicadores observados na criança T no contexto de JI – espaço interior e espaço exterior - e no contexto de floresta (em percentagem)

Categoria	Indicadores	Floresta	JI	
			Espaço interior	Espaço exterior
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	100%	66%	100%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	100%	100%	100%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	100%	83%	100%
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	100%	83%	100%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	100%	83%	100%
	Resiste a **estímulos de distração**	100%	83%	100%
Autoconfiança/autoestima	Procura **estratégias de ultrapassar** e de melhorar as frustrações e insucessos	50%	0%	67%
	Expressa as suas emoções e sentimentos	100%	100%	100%
	Reconhece emoções e sentimentos dos outros	100%	100%	67%
	Mantém e justifica as suas opiniões, indicando algumas razões que as justificam	50%	33%	0%
Interação social	É **sensível aos sentimentos e emoções dos outros**, sendo capaz de se colocar no lugar do outro	0%	17%	33%
	Manifesta **atitudes e comportamentos de apoio** e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	100%	17%	67%
	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	100%	83%	67%
	Preocupa-se com o seu **bem-estar e segurança e com o dos outros**	100%	33%	67%
Autorregulação	**Aceita** insucessos e frustrações	50%	0%	67%
	Cumpre regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	100%	100%	100%
Autonomia/ Independência	**Resolve autonomamente** as situações-problema que se colocam no dia-a-dia	50%	17%	0%

Partilha ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	50%	50%	33%
Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	100%	50%	67%
Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	50%	66%	100%

Salienta-se que o T se encontrou bem consigo próprio em todos os momentos de observação nos vários contextos. Estes dados revelam uma melhoria visível na criança face ao nervosismo constante salientado na sua caracterização inicial. Também revelou satisfação no que foi desenvolvendo em quase todos momentos, sendo que na floresta e no espaço exterior foi na totalidade (100%) e 66% na espaço interior.

A sua implicação também se evidenciou em todos os momentos de observação em contextos exteriores (de floresta e de JI) e em 83% das vezes no espaço interior.

No que toca à autoconfiança/autoestima, a criança em análise expressou as suas emoções em todas as observações em todos os contextos, reconhecendo as dos outros em todas as observações em contexto de floresta e em contexto interior e 67% das vezes em contexto exterior de JI. Denotou-se a justificação das suas opiniões em metade das observações em contexto de floresta, 33% em contexto interior e nenhuma vez em contexto exterior (esta última devido à impossibilidade de observação deste indicador na criança).

Na categoria de interação social é relevante comparar as percentagens relativas ao contexto floresta no indicador respeitante à empatia e no relacionado com a manifestação de atitudes de apoio. Enquanto o primeiro indicador (empatia) não foi observado em contexto de floresta por nenhuma vez, o segundo foi denotado em todas as observações. Isto deve-se ao facto do T se revelar muito entusiasmado em explorar na floresta e mostrar aos colegas as suas descobertas e ajudá-los no que for preciso, mas não estar tão atento às descobertas dos colegas. A criança T manifestou respeito pela diversidade de características existente entre todos na maioria das observações, sendo que se destaca o contexto de floresta (100%) face aos contextos interior e exterior do JI, com percentagens de 83% e 67% respetivamente. As percentagens relacionadas com o indicador referente à preocupação com o bem-estar de todos devem-se ao facto de nem sempre ter sido possível

verificar este indicador, porque o T sempre se demonstrou preocupado com os colegas, chegando a recorrer por diversas vezes ao adulto quando se apercebia que alguém estava triste ou magoado.

Atentando agora à autorregulação, denota-se que a criança aceitou os seus insucessos e frustrações nos contextos exteriores em mais de metade das observações (50% na floresta e 67% no contexto exterior de JI), enquanto no espaço interior não se denotou esse indicador em nenhuma observação. As percentagens do indicador referente à procura de estratégias para ultrapassar frustrações é o reflexo do indicador acabado de referir, pois sempre que o T se deparou com uma frustração e a aceitou, tentou ultrapassá-la, mas apenas nos contextos exteriores. Partindo destes dados denota-se um progresso face à fase inicial da PPS, uma vez que o T revelava grandes dificuldades em aceitar insucessos. Salienta-se ainda que a criança cumpriu e reconheceu as regras em todas as observações nos diferentes contextos.

No que concerne à categoria de autonomia/independência começa por destacar-se o indicador "resolve autonomamente situações-problema que se colocam no dia-a-dia", sendo que foi denotado em metade das observações em contexto de floresta, 17% em contexto interior de JI e nenhuma em contexto exterior de JI. A partilha de ideias por sua iniciativa também foi denotada mais vezes na floresta e no contexto interior (50%) do que no contexto exterior de JI (33%). O reconhecimento do contributo dos colegas foi mais notório nos contextos exteriores (100% na floresta e 67% no espaço exterior de JI), do que no contexto interior (50%). A sua autonomia na escolha de atividades e a sua participação em atividades propostas foi evidente em todas as observações nos espaços exteriores, enquanto no espaço interior foi notória em 66% das vezes.

Tabela 10.

Comparação dos indicadores observados na criança T em momentos estruturados e não estruturados (em percentagem)

Categoria	Indicadores	Estruturado	Não estruturado
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	100%	80%
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	100%	100%
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	100%	80%
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	100%	80%
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	100%	80%
	Resiste a **estímulos de distração**	100%	80%
Autoconfiança/autoestima	**Reconhece** emoções e sentimentos dos outros	75%	100%
Interação social	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	75%	80%
Autorregulação	**Espera pela sua vez** na realização de atividades e na intervenção em diálogos, dando oportunidade aos **outros para intervirem**	50%	0%
Autonomia/ Independência	**Partilha** ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	75%	20%
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	75%	40%
	Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	100%	60%

Observando a tabela, perceciona-se que de forma geral as percentagens são mais elevadas nos momentos estruturados do que nos momentos não estruturados. Começa por denotar-se isso mesmo na categoria de implicação, sendo que apesar de ter revelado esses indicadores em 80% das observações em momentos não estruturados, revelou-os na totalidade nos momentos estruturados. O mesmo se sucede com o prazer manifestado pelo que foi desenvolvendo. Já o bem-estar foi denotado em todas as observações, quer em momentos estruturados ou não. Os indicadores referentes à categoria de autonomia/independência também se revelam superiores nos momentos estruturados, o

que demonstra que o T se demonstra mais participativo e colaborativo com outros em atividades delineadas por outrem do que em momentos em que o próprio decide o que fazer.

O respeito pela diversidade de características exitente foi visível de forma quase uniforme nos dois tipos de momentos, sendo que nos momentos não estruturados é ligeiramente superior. A capacidade de esperar pela sua vez foi observada em 50% das observações em momentos estruturados. Já nos momentos não estruturados não foi possível observar este indicador.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De modo a clarificar as mudanças ocorridas nas crianças no decurso do presente relatório, e não apenas na fase inicial e final como se percecionou nos dados apresentados até ao momento, apresenta-se de seguida uma caracterização final das crianças, assente no conjunto de dados recolhido.

Criança F

No decorrer da implementação das ações no âmbito das competências socioemocionais percecionou-se a F como uma criança mais expressiva no que toca às suas emoções, o que se foi denotando de forma gradual. É provável que a mudança da criança F a este nível se deva ao trabalho desenvolvido em torno do reconhecimento das emoções ao longo da PPS.

Relativamente à sua partipação e partilha de ideias em momentos de reunião do grupo as diferenças não foram notáveis face ao período inicial da PPS (pelo menos no que toca a participar por sua livre iniciativa). As maiores diferenças denotadas relacionam-se com as suas interações com colegas, onde foi possível percecionar a F envolvida em diversas atividades, apesar de na maioria das vezes essa iniciativa não ter sido tomada por ela mas sim pelos seus colegas. Contudo o facto dela se mostrar mais disponível a interações e a fazê-las com verdadeiro entusiasmo já se revela como um progresso, o que coincide com a diminuição de dificuldades percecionada pela educadora na subescala de Problemas de Relacionamento com Colegas (no SDQ). Esta melhoria da criança ao nível das

interações com outros pode dever-se à compreensão das suas emoções e das dos outros, promovida durante o percurso de PPS, e defendida nas OCEPE (2016).

Um fator de relevo a respeito da F é a mudança que nela se verifica quando se encontra nos espaços exteriores, mas dando destaque ao contexto floresta. Neste espaço a F encontrava-se sempre motivada, implicada e persistente no desenvolvimento das suas explorações, o que também foi percetível na subescala de Hiperatividade do SDQ preenchido pela educadora na fase final. Os desafios que surgiam não eram encarados com receio, pelo contrário, eram encarados com grandes sorrisos e vontade de explorar mais e superar os obstáculos. Nem os insucessos a faziam parar, chegando a ser capaz de se rir desses momentos e arriscar novamente. As suas emoções no contexto floresta eram percetíveis muito facilmente. O que se destacava mais era a sua capacidade de se tornar numa "líder", no sentido em que era ela que despertava os colegas para atividades do seu interesse e para novas descobertas. Este tipo de comportamento contrasta claramente com os comportamentos evidenciados em contexto de JI. No contexto de floresta ninguém diria que esta criança evidenciava falta de confiança em algum momento. As diferenças denotadas na sua confiança face à caracterização inicial coincidem com a subescala de Sintomas Emocionais, em que a criança passou a evidenciar menos dificuldades na fase final do percurso de PPS. A melhoria da sua confiança, a sua implicação e a superação de obstáculos suportam-se na ideia concebida por Figueiredo (2015) de que a apropriação dos elementos naturais por parte da criança faz com que a mesma explore constantemente e lide com a tentative e erro e, consequentemente, persista perante dificuldades que surjam, desenvolvendo-se de forma íntegra. A superação de desafios também se relaciona com as interações que se estabelecem entre os pares, devido à partilha de ideias, onde as crianças brincam juntas, percecionando o contributo de cada uma delas (Bilton, Bento e Dias, 2017).

É ainda de salientar que a criança F se revelou cumpridora das regras, regularmente. Isto pode dever-se ao facto das mesmas terem sido estabelecidas com as crianças, sendo simples e encontrando-se visíveis para as mesmas, tal como defendem Portugal e Laevers (2018) e as OCEPE (2016). Mais uma vez isto é percetível no SDQ preenchido pela educadora na fase final, em que a criança evidenciou menos dificuldades na subescala de Problemas de Comportamento comparativamente ao SDQ da fase inicial.

Criança J

No decurso das ações implementadas o J revelou-se mais calmo e mais disponível a interações positivas com os seus pares. É provável que esta melhoria se deva ao trabalho em torno do controlo de impulsos e de libertação de energia e às sessões de relaxamento e jogos de reconhecimento de limites corporais, que foram desenvolvidos durante o percurso de PPS e que são defendidos por Portugal e Laevers (2018). No entanto continuaram a existir, por vezes, situações de conflito, principalmente devido à sua dificuldade em controlar impulsos e em aceitar insucessos. Como revelava dificuldade em aceitá-los, não conseguia encontrar forma de os ultrapassar. É necessário que o trabalho em torno das competências socioemocionais se prolongue para que a criança possa continuar a progredir de forma gradual.

Aproximando-se o final da PPS o J começou a revelar-se cada vez mais dependente da atenção e do carinho dos adultos, talvez ainda mais do que na fase inicial. Em diálogos com a educadora e com a profissional de Intervenção Precoce que apoia o J, ponderou-se que a sua carência e dependência emocional se pudesse dever à atual gravidez da sua mãe. Neste sentido, as referidas profissionais optaram por recorrer a um psicólogo para o apoiar naquela fase de mudança na sua vida. Contudo este apoio já não foi possível durante o período de intervenções no âmbito da PPS. Apesar deste panorama, na escala de Sintomas Emocionais do SDQ preenchido pela educadora na fase final denota-se uma diminuição das dificuldades a este nível. Contudo, no final do mesmo questionário a educadora continua a denotar dificuldades no que toca ao desenvolvimento socioemocional do J mas que, face ao primeiro SDQ preenchido, fazem a criança sofrer menos.

A floresta foi o único contexto em que o J se denotou mais disperso da atenção do adulto, o que pode dever-se à conceção defendida por Bilton, Bento e Dias (2017) de que experiências de contacto regular com a natureza potenciam várias oportunidades de exploração, suscetíveis de sentimentos de alegria e grande entusiasmo, que levam ao enriquecimento do brincar da criança e ao seu desejo espontâneo por aprender. Com isto relaciona-se ainda a implicação denotada por parte do J em múltiplos momentos (sendo que prevalecem no contexto floresta), que raramente se verificava no período incial da PPS,

o que é notório na comparação entre os dois SDQ preenchidos pela educadora, sendo que na fase final o J evidenciava muito menos dificuldades na subescala de Hiperatividade.

Criança T

Ao longo das práticas desenvolvidas a criança T destacou-se, paulatinamente, na sua capacidade de aceitar frustrações e lidar com elas. Enquanto anteriormente desistia a cada pequena dificuldade, numa fase mais avançada da PPS começou a revelar-se capaz de enfrentar os insucessos que iam surgindo, isto se estivesse perante algo que realmente captasse a sua atenção. Aqui o contexto floresta assumiu destaque uma vez que foi neste espaço que se revelou mais proeficiente a este nível. No referido contexto o T demonstrava-se fascinado por explorar e descobrir cada vez mais, sentindo mesmo necessidade de ir demonstrando as suas descobertas aos colegas, mas sem querer impôr a sua opinião perante as deles, como se sucedia na fase inicial. A evolução da criança F na persistência perante obstáculos justifica-se nas OCEPE (2016), pelo envolvimento da mesma no seu processo de aprendizagem, onde começa a persistir perante possíveis obstáculos, progride na sua autoconfiança e aumenta o seu gosto por aprender.

É de destacar que se revelou a interagir regularmente com colegas, sendo esporádico vê-lo a isolar-se. Isto pode dever-se ao trabalho realizado em torno das emoções em que se promoveu o reconhecimento e compreensão das emoções próprias e das dos outros, facilitando atitudes de empatia, sendo que tudo isto se repercute no desenvolvimento social da criança (OCEPE, 2016). É de referir ainda que já não aparentava ter tantas preocupações como na fase inicial, o que se evidencia nos níveis de bem-estar apresentados durante as observações. Estes indicadores coincidem com a perceção da educadora no que toca às subescalas de Sintomas Emocionais e de Problemas de Relacionamento com os Colegas, em que se denotou uma diminuição considerável das dificuldades no SDQ final face ao inicial. Contudo, a subescala de Sintomas Emocionais foi a única, na perspetiva dos pais, em que o T revelou mais dificuldades na fase final do que na inicial. O T revelava interesse em expressar de forma clara as suas emoções, recorrendo para tal a recursos construidos no âmbito do trabalho em torno das emoções (monstros das emoções) para dizer como se sentia em determinado momento, sendo que

predominaram os monstros da calma e da alegria. Contudo também sentia vontade de revelar as suas emoções quando eram de tristeza ou raiva. É presumível que esta vontade de expressar as suas emoções se deva a todo o trabalho realizado em torno do conhecimento das mesmas.

Seguidamente dá-se resposta às questões-problema do presente estudo, com base nos dados apresentados.

Questão 1 – As competências socioemocionais evidenciaram-se de igual modo em contexto interior e exterior?

Atendendo à análise das observações realizadas numa fase final da PPS denota-se que, no caso das crianças F e T, os indicadores foram observados com mais frequência nos contextos exteriores, especialmente no contexto floresta. No caso da criança J continua a denotar-se a prevalência do espaço floresta no que toca aos indicadores observados, no entanto existem vários indicadores que foram mais denotados em contexto interior de JI do que no contexto exterior do JI.

Refletindo sobre o que foi retratado denota-se que, no geral, as competências socioemocionais se evidenciaram mais frequentemente nos contextos exteriores do que no contexto interior. Esta discrepância pode justificar-se através da conceção, apresentada no enquadramento teórico, de que o contacto regular com a natureza propicia momentos de maior calma nas crianças, que existe maior espírito de entreajuda e, por conseguinte, mais trabalho em equipa, bem como brincadeiras sociais (Fjortoft, 2001).

Estes resultados coincidem com os de um estudo desenvolvido com o intuito de compreender as interações das crianças com o espaço exterior em contexto de JI (Interação criança-espaço exterior em jardim de infância, de Aida Figueiredo). No referido estudo revelaram-se níveis de implicação mais elevados em espaços com elementos de natureza e mais interações sociais em espaços naturais, o que confirma o facto das competências socioemocionais terem sido mais notórias em contextos exteriores, mas dando relevo ao espaço floresta, onde constam elementos naturais.

Questão 2 – As práticas desenvolvidas no âmbito da PPS potenciaram o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças?

A resposta a esta questão é possibilitada tendo em consideração os dados obtidos através dos SDQ's e das tabelas de observação. Sendo assim, e tendo em vista a caracterização final das crianças, pode dizer-se que em todas os casos se denotaram melhorias no seu desenvolvimento socioemocional. Contudo as melhorias não se verificaram com a mesma intensidade em todas as crianças nem ao nível de todas as competências socioemocionais trabalhadas no contexto de PPS.

Concluindo, assume-se que as práticas desenvolvidas potenciaram o desenvolvimento de algumas competências socioemocionais nas crianças, destacando-se as de implicação, autoconfiança, cooperação e autorregulação, mas ainda há muito a fazer, dado o desenvolvimento ao longo de todo o percurso de vida. No que concerne ao desenvolvimento emocional ocorrido, pode justificar-se pelo trabalho desenvolvido no âmbito do conhecimento e compreensão das emoções, defendido por Steiner e Perry (2000) no enquadramento teórico do presente estudo. O referido desenvolvimento emocional proporcionou o desenvolvimento social, dado que as competências de cooperação e autorregulação denotadas nas crianças em estudo se justificam pelo trabalho desenvolvido com as mesmas no que toca à promoção da autonomia e ao estabelecimento de relações próximas e positivas com os seus pares, onde predomine o respeito e a entrajuda, o que é defendido pelas OCEPE (2016) e apresentado no enquadramento teórico.

Os resultados obtidos são compatíveis com um estudo realizado com o Programa Anos Incríveis para Educadores (Tecer para não ter de remendar – o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância, de Vera do Vale), cujos objetivos são a facultação de estratégias que lhes permitam gerir de forma eficaz a sua sala de atividades, promover abordagens educativas pró-ativas, práticas positivas e métodos disciplinares eficazes, bem como a promoção das competências sociais, emocionais e académicas das crianças, favorecendo o envolvimento dos pais na escola. De acordo com os resultados obtidos nesse estudo, as educadoras percecionaram as crianças como apresentando menos dificuldades no final do que no início

do mesmo e mais competências pró-sociais. O mesmo se sucedeu no presente estudo pois tanto os pais como a educadora denotaram menos dificuldades ao nível do desenvolvimento socioemocional no final do estudo e mais competências pró-sociais. As observações realizadas também demonstram por si a progressão das crianças ao nível da temática em análise. No estudo salientado, a autora conclui que "formar educadores para providenciarem um ambiente de suporte socioemocional produz efeitos positivos no comportamento pró-social das crianças" (Vale, 2012, p.IX).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio cumpre com o objetivo de investigar se as práticas consideradas como promotoras de competências socioemocionais potenciaram de facto o desenvolvimento das crianças a este nível. Os objetivos do estudo foram atingidos uma vez que todas as crianças evidenciaram melhorias no que concerne às suas competências socioemocionais. Contudo é evidente que o desenvolvimento socioemocional das crianças não decorre apenas das práticas exercidas neste contexto, mas sim destas juntamente com um conjunto de dimensões da vida das crianças e que são externas ao contexto educativo.

Ainda que os objetivos do estudo tenham sido atingidos, o percurso foi marcado por algumas limitações. Com esta reflexão final pretende-se sintetizar o percurso da elaboração do presente relatório evidenciando os pontos facilitadores de tal bem como as limitações encontradas.

É relevante começar por salientar a tomada de decisões que acompanha o elaborador do relatório ao longo de toda a escrita do mesmo. A primeira decisão passou pela escolha da temática do relatório. A decisão foi tomada após vários diálogos com a orientadora da UA sobre as problemáticas observadas tanto no contexto A como no contexto B da PPS. Tendo em conta algumas atitudes e comportamentos das crianças observadas em ambos os contextos e partindo da importância que as competências socioemocionais assumem na vida do ser humano surgiu o tema do presente estudo.

Decidido o tema do relatório procedeu-se à pesquisa bibliográfica sobre a temática de modo a construir o enquadramento teórico que sustenta o estudo. Posto isto definiram-se as ações a implementar no contexto B da PPS, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar. Relativamente aos SDQ surgiu um constrangimento relacionado com a falta de disponibilidade dos pais das crianças em estudo no que respeita ao seu preenchimento na fase final, o que se tornou uma condicionante, dado que apenas permitiu a comparação do SDQ inicial e final de uma criança em três (no que concerne à opinião dos pais). Salienta-se que a solicitação desses dados foi feita aos pais por diversas vezes. No período de decisões relativamente à recolha de dados, surgiram algumas dúvidas relacionadas com as observações, onde a dificuldade em percecionar o que observar, como

observar e em que situações/momentos foram as que mais reflexão exigiram. Após diálogos com a orientadora da UA e reflexões constantes, acompanhadas de períodos de experimentação, procedeu-se finalmente à criação de uma tabela de observação onde constam as categorias e indicadores que foram objeto de análise no presente estudo.

As ações desenvolvidas no âmbito da PPS com o intuito de potenciar o desenvolvimento socioemocional de todas as crianças exigiram muito tempo de reflexão quer no seu processo de delineamento, como durante e após a concretização das mesmas. Este processo foi feito sempre em conjunto com a colega de díade, onde foram trocadas críticas construtivas. Destaca-se o tempo de PPS, que sendo limitado a algumas semanas, nem sempre permitiu o desenrolar do estudo nas condições ideais.

A fase de análise dos dados foi a mais complexa. Uma das grandes dificuldades sentidas defrontou-se com a utilização dos programas escolhidos para análise de conteúdo – SPSS e WebQDA – sendo que o segundo foi o que exigiu mais esforços pessoais, tendo sido a persistência essencial para a conclusão do percurso. A utilização destes programas revelou-se morosa, principalmente pela aprendizagem em trabalhar com os mesmos, sendo que são programas complexos principalmente para quem os utiliza pela primeira vez. Este período fez com que surgissem momentos de grande inquietação e angústia na autora do relatório, a que se juntou o típico nervosismo do aproximar do final do estudo.

Salienta-se que, em simultâneo com a realização deste relatório, desenvolveu-se a PPS em dois contextos diferentes (um de EPE e outro de 1.º CEB) e a realização das unidades curriculares correspondentes ao último ano do mestrado a que este relatório concede fim. Isto exigiu um esforço físico e psicológico devido à carga horária, onde a capacidade de gerir bem o tempo foi essencial, mas que valeu pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

No decurso da escrita do relatório a motivação intrínseca foi fundamental, acompanhada do entusiasmo pela temática e pela profissão docente. As dificuldades que surgiram no decorrer do percurso fizeram com que, por vezes, a motivação não se encontrasse no seu ponto mais alto. No entanto, a persistência perante este desafio de aprendizagem prevaleceu sempre, permitindo o término do estudo, dentro das possibilidades pessoais.

Para além das já referidas, o percurso de concretização do presente relatório exigiu diversas competências à autora, sendo que se destacam as de gerir o cansaço físico e psicológico, apropriando-se da motivação pela prática docente para atingir os objetivos. No decorrer do estudo foi possível refletir bastante sobre as práticas educativas vivenciadas. Os erros cometidos ao longo do percurso passaram a aprendizagens, permitindo alargar o olhar relativamente a práticas futuras onde o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças estarão na base.

Concluindo, o percurso foi repleto de momentos positivos, pois as dificuldades e limitações foram apenas pequenos passos comparados às experiências vividas no âmbito do estudo, tanto no contexto A como no contexto B da PPS, que se revelaram satisfatórias e potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional da autora. Todas as vivências decorridas no âmbito do presente estudo serviram como mais uma confirmação de que ser educadora e professora do 1.º CEB é o caminho a seguir, tendo sido estas experiências apenas as primeiras.

Após esta experiência fiquei mais ciente da importância que os contextos educacionais, principalmente os de infância, assumem na sociedade. Pois contextos de qualidade potenciam o desenvolvimento das crianças, onde estas se vão preparando para a vida, com todas as circunstâncias que nela possam surgir. As crianças de hoje são a sociedade de amanhã, por isso há que valorizar a educação para os valores e para a vida em comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bilton, H., Bento, G. e Dias, G. (2017). *Brincar a Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. et al. (2016). *Saúde mental em saúde escolar – Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Retirado de http://aeesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf

CASEL (2003). Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. Retirado de https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16-safe-and-sound.pdf

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de estudios e investigación en psicologia y educación, vol. Extr* (n.10), pag.111-117. doi 10.17979/reipe.2015.0.10.585

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, H & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, 11(1), 180-213. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ826002

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* Porto: Porto Editora.

Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *1*(1), 23-32. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&tlng=pt

Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em Jardim de Infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Retrieved from https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7aespa%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf

Fjortoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 111-117. doi: 1082-3301/01/1200-0111$19.50/0

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Gill, T. (2010). Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco. Parede: Principia.

Goleman, D. (2014). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gondim, S., Morais, F. & Brantes, C. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 14(4)*, 394-406. Retirado de file:///C:/Users/User/Desktop/leituras%20para%20tese/compet%C3%AAncias%20socioemocionais%20-%20%20fator-chave%20no%20desenvolvimento%20de%20compet%C3%AAncias%20para%20o%20trabalho.pdf

Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.

Isaacs, S. (1930). *Intellectual Growth in Young Children.* London: Routledge.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Retirado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva.* Lisboa: ASA Editores.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil (trad. Stutzman, T.). Retirado de file:///C:/Users/User/Downloads/2794-11328-2-PB%20(7).pdf

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº4/97, de 10 de fevereiro.

Linhares, M. & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 281-293. Retirado de http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012

Lira, N & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5(1), 1-22. Retirado de http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martin, D. & Boeck, K. (2002). QE – O que é a Inteligência Emocional. Cascais: Pergaminho.

Montessori, M. (1966). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.

Moyles, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Artmed Editora.

Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança: Como estimulá-la no seu filho!* Cascais: Pergaminho.

Neto, L & Marujo, H. (2002). Optimismo e Inteligência Emocional: Guia para Educadores e Líderes. Barcarena: Editorial Presença.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Petrucci, G., Borsa, J. & Koller, S. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia, 24*(2), 391-402. doi:10.9788/TP2016.2-01Pt.

Pierson, M. (2002). *A inteligência relacional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rego, T. (1996). A indisciplina e o processo educativo. In Aquino, J., *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (83-101). São Paulo: Summus Editorial.

Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. Nova Iorque: The Guilford Press.

Sandseter, E. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257-284. Retirado de https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/147470491100900212

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

Simão, A., & Silva, A. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo de professores. In Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Porto Editora.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steiner, C. & Perry, P. (2000). Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções. Cascais: Pergaminho.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra, 129-146*. Retirado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-DoTecerAoRemendarOsFiosDaCompetenciaSocioemocional-3398255%20(5).pdf

Vale, V. (2012). Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retirado de file:///C:/Users/User/Desktop/leituras%20para%20tese/O%20desenvolvimento%20socioemocional%20em%20idade%20pr%C3%A9-escolar%20e%20o%20programa%20anos%20incr%C3%ADveis%20para%20educadores%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20Vera%20do%20Vale.pdf

Yin, R. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – SDQ destinado a pais

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por) P 2-4

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança ..... Masculino/Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	☐	☐	☐
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	☐	☐	☐
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vómitos	☐	☐	☐
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	☐	☐	☐
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	☐	☐	☐
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	☐	☐	☐
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	☐	☐	☐
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	☐	☐	☐
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	☐	☐	☐
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	☐	☐	☐
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	☐	☐	☐
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	☐	☐	☐
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	☐	☐	☐
Em geral as outras crianças gostam dele/a	☐	☐	☐
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	☐	☐	☐
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	☐	☐	☐
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	☐	☐	☐
Refila frequentemente com os adultos	☐	☐	☐
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	☐	☐	☐
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	☐	☐	☐
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	☐	☐	☐
Pode ser mau/má para os outros	☐	☐	☐
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	☐	☐	☐
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	☐	☐	☐
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	☐	☐	☐

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Em geral, parece-lhe que o seu filho / a sua filha tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
☐	☐	☐	☐

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o seu filho / a sua filha?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho / da sua filha nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
EM CASA	☐	☐	☐	☐
COM OS AMIGOS	☐	☐	☐	☐
NA APRENDIZAGEM	☐	☐	☐	☐
NAS BRINCADEIRAS/ TEMPOS LIVRES	☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

Assinatura ..... Data .....

Mãe/Pai/Outro (por favor, indique quem):

Anexo 2 – SDQ destinado a educadores

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por) Pr 2-4

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança ..... Masculino/Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	☐	☐	☐
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	☐	☐	☐
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vómitos	☐	☐	☐
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	☐	☐	☐
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	☐	☐	☐
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	☐	☐	☐
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	☐	☐	☐
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	☐	☐	☐
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	☐	☐	☐
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	☐	☐	☐
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	☐	☐	☐
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	☐	☐	☐
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	☐	☐	☐
Em geral as outras crianças gostam dele/a	☐	☐	☐
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	☐	☐	☐
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	☐	☐	☐
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	☐	☐	☐
Refila frequentemente com os adultos	☐	☐	☐
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	☐	☐	☐
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	☐	☐	☐
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	☐	☐	☐
Pode ser mau/má para os outros	☐	☐	☐
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	☐	☐	☐
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	☐	☐	☐
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	☐	☐	☐

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
☐	☐	☐	☐

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	☐	☐	☐	☐
NA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA	☐	☐	☐	☐

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para o grupo?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

Assinatura ..... Data .....

Educador/Educador da educação especial/Outro (por favor, indique quem):

Anexo 3 – Consentimento informado para pais

Consentimento Informado para Pais/EE

Exmo./a Encarregado/a de Educação de (Nome da criança)

Assunto: Pedido de consentimento informado para participação num projeto de estudo "Desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar".

As Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar, referem as competências de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, como áreas fulcrais na educação de infância. Para que o seu desenvolvimento possa ser alicerçado com sucesso e, assim, constituir um suporte aos diferentes papéis exigidos ao indivíduo, ao longo da vida, as competências socioemocionais, assumem-se como fundamentais nos primeiros anos. Dessa forma, será importante que a criança consiga gerir as suas emoções que, por sua vez, se encontram diretamente relacionadas com as interações sociais, essenciais para a construção de relações positivas.

Desta forma, pretende-se levar a cabo um estudo conducente a um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1° Ciclo do Ensino Básico, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar.

Vimos, assim, por este meio convidá-lo a participar e, ainda, a permitir a participação do seu educando no presente estudo.

Seguidamente apresentam-se alguns pormenores do estudo que se pretende desenvolver na sala do centro escolar que o seu educando frequenta. Pede-se o favor que leia atentamente cada parágrafo que se segue.

1. Descrição

O propósito deste estudo é perceber se a prática pedagógica a ser desenvolvida, poderá suscitar alterações favoráveis, ao nível das competências socioemocionais de crianças a frequentar a idade pré-escolar.

2. Procedimentos

A recolha de dados será feita pelas alunas estagiárias da Universidade de Aveiro, recorrendo a observações sistemáticas de diferentes momentos do dia a dia da criança no jardim de infância, entrevista e registos escritos e gráficos. Incluirá, ainda, a recolha de informação, junto das famílias e educadora, através de um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-), relativas ao seu educando, que será entregue numa fase inicial do desenvolvimento da prática pedagógica, e numa fase posterior da mesma.

3. Riscos

Este estudo não acarreta riscos, já que a confidencialidade será assegurada e os processos de recolha não são intrusivos.

4. Benefícios

Os resultados do estudo serão divulgados aos colaboradores, sendo possível uma posterior reflexão do desenvolvimento das competências socioemocionais.

5. Confidencialidade

A informação obtida pelas alunas estagiárias será estritamente confidencial. Os resultados do estudo serão objeto de análise no âmbito do relatório de estágio, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes.

6. Acesso aos resultados e material de estudo

O material obtido durante o estudo será utilizado como documento do relatório de estágio, sendo possível o seu acesso por parte dos participantes.

7. Contacto

Caso tenha dúvidas ou queira colocar alguma questão sobre o estudo, pode contactar as alunas estagiárias, Mariana Plácido (marianasplacido@ua.pt) e Patrícia Sá (patriciasaes@ua.pt).

8. Participação

A participação do estudo é voluntária. Pode não aceitar a sua participação e a participação do seu educando. Caso opte pela participação, pode, no entanto, desistir em qualquer momento.

Consentimento

Li e compreendi toda a informação contido neste documento, tendo recebido uma cópia.

Concordo e aceito participar assim como a participação do meu educando neste estudo, com as condições referidas.

Nome da criança:

_____

Nome do Enc. De Educação:

_____.

Contacto: _____ E-mail:

_____.

Aveiro, ____, de _____ de 2019.

Assinatura do Enc. De Educação: _____.

Comprovo que a informação contida neste documento foi lida e compreendida pelo encarregado de educação da criança referenciada, bem como foi entregue uma cópia do documento.

Educadora Responsável: _____.

Aveiro, ___, de _____ de 2019.

Alunas estagiárias: _____;

_____.

Anexo 4 – Consentimento informado para crianças

Consentimento Informado para as Crianças

Estás convidado a participar no estudo sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os teus pais permitem que tu participes.

Não tens de participar se não quiseres, é um direito teu e não há nenhum problema se desistires. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Usaremos um código.

Se tiveres alguma dúvida, podes perguntar-me.

Eu_____ aceito participar no estudo sobre o "desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar".

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, não havendo problemas.

Esclareci as minhas dúvidas.

Recebi este termo de consentimento. Li e concordo em participar no estudo.

Aveiro, ____, de _____ de 2019.

Assinatura da criança:

_____.

Assinatura das alunas estagiárias:

_____;_____.

Anexo 5 – Cotação SDQ

Cotação do Questionário de Capacidades e Dificuldades – Versão de Pais / Professores

Os 25 itens que constituem o SDQ estão organizados em 5 escalas, cada uma composta por 5 itens. Geralmente, é mais fácil cotar as 5 escalas antes de calcular a pontuação total de dificuldades. Cada item tem três opções de resposta: *Não é verdade, É um pouco verdade, É muito verdade.* A opção *É um pouco verdade* é sempre cotada com 1. Cada uma das outras duas opções pode ser cotada com 0 ou 2 pontos, conforme o item, tal como é apresentado em baixo, escala por escala. A pontuação total de cada uma das 5 escalas pode variar entre 0 e 10 se os 5 itens tiverem sido respondidos. O resultado de cada escala pode ser considerado desde que pelo menos 3 itens tenham sido respondidos.

Escala de Sintomas Emocionais	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça ...	0	1	2
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	0	1	2
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	0	1	2
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a ….	0	1	2
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	0	1	2

Escala de Problemas de Comportamento	Não é verdade	E um pouco verdade	E muito verdade
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	0	1	2
Obedece com facilidade …	2	1	0
Luta frequentemente com as outras crianças …	0	1	2
Mente frequentemente ou engana	0	1	2
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	0	1	2

Escala de Hiperactividade	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	0	1	2
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	0	1	2
Distrai-se com facilidade	0	1	2
Pensa nas coisas antes de as fazer	2	1	0
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	2	1	0

Escala de Hiperactividade	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	0	1	2
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	0	1	2
Distrai-se com facilidade	0	1	2
Pensa nas coisas antes de as fazer	2	1	0
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	2	1	0

Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Tem tendência a isolar-se …	0	1	2
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	2	1	0
Em geral as outras crianças gostam dele/a	2	1	0
As outras crianças metem-se com ele/a …	0	1	2
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	0	1	2

Escala de Comportamento Pró-social	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	0	1	2
Partilha facilmente com as outras crianças	0	1	2
Gosta de ajudar se alguém está magoado	0	1	2
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	0	1	2
Sempre pronto/a a ajudar os outros	0	1	2

Pontuação Total de Dificuldades

É obtida pela soma da pontuação total de todas as escalas com excepção da escala pró-social. Deste modo, a pontuação resultante pode variar entre 0 e 40 (e não pode ser computado caso a pontuação de alguma das escalas, exceto a pro-social, esteja ausente).

Interpretação da Pontuação dos Sintomas e Definição de "Caso"

Os intervalos provisórios, apresentados em baixo, foram estabelecidos de tal forma que aproximadamente 80 % das crianças na comunidade são normais, 10% são limítrofes e 10% são anormais. Em estudos com amostras de **alto risco**, onde os falsos positivos não sejam a maior preocupação, os possíveis **"casos"** podem ser identificados por uma **pontuação alta** ou **limítrofe** em uma das quatro escalas de dificuldades. Em estudos com amostras de **baixo risco**, onde é mais importante reduzir a taxa de falsos positivos, os possíveis **"casos"** podem ser identificados por uma **pontuação alta** em uma das quatro escalas de dificuldades.

	Normal	Limítrofe	Anormal
Preenchido pelos Pais			
Pontuação Total das Dificuldades	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação para Problemas com Colegas	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 - 10	5	0 - 4
Prenchido pelo Professor			
Pontuação Total das Dificuldades	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Pontuação dos Sintomas Emocionais	0 - 4	5	6 - 10
Pontuação de Problemas de Comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Pontuação para Hiperactividade	0 - 5	6	7 - 10
Pontuação p/ Problemas com Colegas	0 - 3	4	5 - 10
Pontuação para Comportamento Pró-social	6 – 10	5	0 - 4

Pontuação e Interpretação do Impacto

Quando é usada a versão do SDQ que inclui o "Suplemento de Impacto", os itens relativos ao sofrimento global e às dificuldades sociais podem ser somados para se obter a pontuação do impacto, que pode variar entre 0 e 10 na versão para pais e entre 0 e 6 na versão para professores.

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Avaliação dos pais				
As dificuldades incomodam/fazem sofrer a criança	0	0	1	2
Interferem em casa	0	0	1	2
Interferem com os amigos	0	0	1	2
Interferem na aprendizagem na escola	0	0	1	2
Interferem nas brincadeiras/tempos livres	0	0	1	2
Avaliação do professor				
As dificuldades incomodam/fazem sofrer a criança	0	0	1	2
Interferem nas relações com os colegas	0	0	1	2
Interferem na aprendizagem na escola	0	0	1	2

As respostas às questões sobre cronicidade e sobrecarga para os outros não são incluídas na cotação de impacto. Quando os entrevistados tiverem respondido "não" à primeira questão do suplemento de impacto (i.e. quando não se considerarem como tendo alguma dificuldade emocional ou de comportamento), não deverão responder às questões sobre sofrimento ou dificuldades e, nestas circunstâncias, a pontuação do impacto será automaticamente zero.

Uma pontuação total do impacto igual ou maior que 2 é anormal, uma pontuação de 1 é limítrofe e uma pontuação de 0 é normal.

Anexo 6 – Grelha de observação

Grelha de Observação
Data da Observação: _____/_____/_____
Criança: _____

Notas sobre a contextualização da Observação realizada (Momentos: estruturados, livres,…; Espaço físico: sala, espaço exterior, floresta,…; Organização do grupo: Grande, médio ou pequeno; Presença do adulto: ausente, presente - educadora, auxiliar, estagiárias, outras;…)

Categoria	Indicadores	Registos da Observação no que diz respeito aos diversos indicadores
Bem-Estar Emocional	Demonstra **prazer e satisfação** no que está a desenvolver	
	Mostra-se **bem consigo próprio**, na relação com os outros e com o que a rodeia	
Implicação	Evidencia momentos de **concentração** no que está a desenvolver	
	Demonstra **motivação** no que está a desenvolver	
	É **persistente**, não abandonando facilmente o que está a desenvolver	

	Resiste a **estímulos de distração**	
Autoconfiança/autoestima	Procura **estratégias de ultrapassar** e de melhorar as frustrações e insucessos	
	Expressa as suas emoções e sentimentos	
	Reconhece emoções e sentimentos dos outros	
	Mantém e justifica as suas opiniões, indicando algumas razões que as justificam	
Interação social	É **sensível aos sentimentos e emoções dos outros**, sendo capaz de se colocar no lugar do outro	
	Manifesta **atitudes e comportamentos de apoio** e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado	
	Reconhece e manifesta **respeito pela diversidade** de características e hábitos de outras pessoas	
	Preocupa-se com o seu **bem-estar e segurança e com o dos outros**	
Autorregulação	**Controla** os seus impulsos	
	Aceita insucessos e frustrações	
	Não apresenta comportamentos agressivos, (verbais ou físicos)	
	Espera pela sua vez na realização de atividades e na intervenção em diálogos, dando oportunidade aos **outros para intervirem**	
	Cumpre regras e limites e reconhece a **razão** da sua existência	
Autonomia/Independência	**Resolve autonomamente** as situações-problema que se colocam no dia-a-dia	
	De forma autónoma **negoceia** resoluções perante perspetivas diferentes da sua	

	Partilha ideias por livre iniciativa, cooperando em atividades de grupo	
	Reconhece o contributo dos outros em atividades de cooperação	
	Escolhe o que quer fazer/ Colabora em atividades propostas	

Anexo 7 – Cronograma das intervenções

Ação

Exploração de obras literárias				
	Objetivos	Público-alvo	Contexto	Data/hora
"O monstro das emoções", de Anna Llenas	- Apresentar quatro emoções básicas: medo, raiva, alegria, tristeza; - Promover o reconhecimento e identificação das cinco emoções básicas	Grande grupo	Atividade orientada (espaço exterior)	11 de março (11h45-12h30)
"Damião a toupeira furacão", de Anna Llenas	- Introduzir a importância de relações positivas; - Fomentar relações interpessoais positivas;	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	13 março (15h-15h30)
"Desculpa!", Nobert Landa	- Promover relações interpessoais positivas; - Promover o reconhecimento da repercussão que os nossos atos podem ter nos outros.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	3 de abril, 11h45-12h30
"Era uma vez uma raiva", de Blandina Franco	- Trabalhar diferentes formas de lidar com a raiva; - Desmistificar a ideia de que a raiva é necessariamente uma emoção negativa.	3 crianças em estudo (J., M., M.)	Atividade orientada (espaço exterior)	13 maio (10h-10h30)

"O gato Gui e os monstros", de Rocío Martínez	- Trabalhar diferentes formas de lidar com o medo; - Desmistificar a ideia de que o medo é necessariamente uma emoção negativa.	3 crianças em estudo (T., F., T.)	Atividade orientada (espaço interior, sala)	13 de maio (11h30-12h)
"Frederico", Leo Lionni	- Promover o respeito pela individualidade de cada um.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	27 maio (12h-12h30)
Ação				
Trabalho com fantoches				
	Objetivos	Público-alvo	Contexto	Data/hora
Construção de fantoches	- Promover o trabalho cooperativo; - Fomentar relações interpessoais positivas.	Grande grupo - participando apenas as crianças com interesse	Atividade orientada (espaço interior)	12 de março (14h30-15h30)
Criação e dramatização de histórias no fantocheiro	- Promover o trabalho cooperativo; - Fomentar relações interpessoais positivas.	Grande grupo - participando apenas as crianças com interesse	Atividade orientada (espaço interior	25 de março, 14h30-15h30
Exploração de fantoches de dedo (adaptado do recurso didático "Uma casa cheia de emoções")	- Fomentar a expressão de emoções.	Crianças em estudo (F., T.)	Atividade orientada (espaço interior)	2 de abril (14h30-15h)
Ação				
Jogos de controlo de impulsos e reconhecimento de limites corporais				
Jogo de imitação	- Potenciar o reconhecimento dos limites corporais; - Estimular o controlo de impulsos.	Grande grupo	Atividade orientado (espaço exterior)	3 de abril (14h30-15h30)
Jogo do "poste"	- Estimular o controlo de impulsos.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço exterior)	8 de maio (14h-14h30)

Jogo do "aniversário do senhor Leão"	- Estimular o controlo de impulsos.	Pequenos grupos	Atividade orientada (espaço interior, sala de prolongamento)	13 de maio (14h-15h30)
Jogo das "cadeiras"	- Potenciar o reconhecimento dos limites corporais; - Estimular o controlo de impulsos.	Pequenos grupos	Atividade orientada (espaço exterior)	22 de maio (9h-10h30)
Jogo do "macaquinho do chinês"	- Estimular o controlo de impulsos.	Pequenos grupos	Atividade orientada (espaço exterior)	29 de maio (11h-12h30)
		Ação		
		Sessões de relaxamento		
"Imaginar um lugar seguro"	- Propiciar momentos de calma e tranquilidade.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	1 de abril, 10h-10h30
"Expressar as emoções através da dança"	- Potenciar momentos de calma e tranquilidade; - Fomentar a livre expressão de emoções através da dança.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	23 de abril (9h45-10h15) 30 de abril (10h-10h30)
"O jornal"	- Potenciar a libertação de tensão e energia; - Fomentar a expressão de emoções ligadas à raiva e tristeza.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	7 de maio (10h-10h30)
"O meu jardim"	- Potenciar momentos de calma e tranquilidade; - Suscitar o respeito pelo seu espaço e pelo do outro.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	13 de maio (12h-12h30)
"A semente"	- Potenciar momentos de calma e tranquilidade.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	28 de maio (15h-15h30)
		Ação		
		Exploração dos recursos didáticos: "Uma caixa cheia de emoções" e "Uma casa cheia de emoções"		

Apresentação e exploração de cartões-situação de "Uma caixa cheia de emoções"	-Potencializar o encontro de estratégias adequadas de expressão das emoções; - Promover comportamentos de empatia; - Suscitar o reconhecimento de comportamentos adequados a diversas situações.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	2 de abril, 10h-10h30
Apresentação e exploração de cartões-situação de "Uma casa cheia de emoções"	- Explorar os diferentes modos de interação; - Suscitar o reconhecimento de comportamentos adequados a diversas situações.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	21 de maio (10h-10h-30)
Elaboração de cartões-situação	- Promover o reconhecimento de emoções experienciadas; - Fomentar a expressão de emoções.	Crianças que demostraram interesse	Atividade orientada (espaço interior, sala)	2 de abril, 11h-12h30
Apresentação de cartões-situação elaborados	- Suscitar momentos de partilha de emoções experienciadas - Promover o respeito pelas emoções dos outros.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	2 de abril (15h-15h30)
Apresentação de cartões de animais relativos aos modos de interação	- Explorar os diferentes modos de interação; - Reconhecer a existência de modos de interação adequados a diferentes situações.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	6 de maio (9h45-10h30) 7 de maio (12h-12h30) 8 de maio (9h45-10h30)
"Como reagias?"	- Identificar diferentes modos de interação; - Reconhecer os possíveis resultados dos diferentes modos de interação.	Pequenos grupos, constituídos pelas crianças que demonstraram interesse	Atividade orientada (espaço exterior)	14 de maio (11h-12h15)

Elaboração do "mural das emoções"	- Potenciar a livre expressão de emoções através da pintura.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço exterior)	27 de maio (14h-15h15)
		Ação		
		Emoção: "calma"		
Elaboração de potes da calma	- Promover o reconhecimento da necessidade de momentos de calma e tranquilidade; - Desenvolver estratégias que potenciem momentos de calma e tranquilidade.	Grande grupo, participando apenas as crianças com interesse	Atividade orientada (espaço interior, sala)	19 de março, (9h30-10h30)
Construção do "canto da calma"	- Promover o reconhecimento da necessidade de momentos de calma e tranquilidade; - Desenvolver estratégias que potenciem momentos de calma e tranquilidade.	Grande grupo, participando apenas as crianças com interesse	Atividade orientada (espaço interior, sala)	19 de março (11h-11h30)
		Ação		
		Construção de recursos		
Exploração do recurso "Hoje eu estou…"	- Promover o reconhecimento e identificação das quatro emoções básicas; - Fomentar a expressão de emoções; - Potenciar a expressão de vivências associadas a diferentes emoções.	Inicialmente em grande grupo, no decorrer da PPS com registo de momentos individuais, de pequeno ou grande grupo	Atividade inicialmente orientada (espaço exterior), no desenvolvimento da PPS com registo de momentos orientados e não orientados (espaço interior, sala)	Início: 11 de março (11h45-12h30). Decorrendo ao longo da PPS, sempre que pertinente ou solicitado
"Correio das emoções"	- Fomentar a expressão de emoções; - Promover o reconhecimento e identificação emoções;	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	Inicio: 3 de abril (15h15-15h30) 29 de maio (10h-10h30)

	- Potenciar a expressão de vivências associadas a diferentes emoções.			
		Ação		
		O conhecimento do eu		
"Teia do elogio"	- Fomentar relações interpessoais positivas.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço exterior)	13 março (15h-15h30)
Elaboração de auto-retratos físicos	- Promover a consciência das características pessoais e dos outros; - Estimular a autoestima.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	24 de abril (11h-12h15)
Elaboração de auto-retratos psicológicos	- Promover a consciência das características pessoais e dos outros; - Estimular a autoestima.	Grande grupo	Atividade orientada (espaço interior, sala)	24 de abril (14h-15h10)
		Ação		
		Cartazes		
"O que podemos fazer/O que não podemos fazer. Porquê?"	- Promover o reconhecimento de regras e limites na sala; - Potenciar a adoção de ações adequadas na sala.	3 crianças em estudo (J., M., M.)	Atividade orientada (espaço interior, sala)	23 de abril (14h-15h)
"Eu sinto-me… Eu posso fazer…"	- Fomentar a procura de estratégias para lidar com diferentes situações que envolvam emoções; - Fomentar a expressão de emoções; - Promover o reconhecimento e identificação emoções; - Potenciar a expressão de	Grande grupo, participando as crianças que demonstraram interesse	Atividade orientada (espaço interior, sala)	8 de maio (11h-12h30)

	vivências associadas a diferentes emoções.	