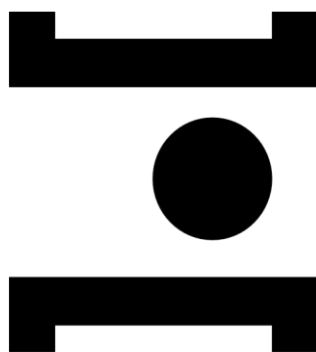


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO
EMOCIONAL E PRÓ-SOCIAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Maria Teresa Patrício Oliveira Saraiva

Orientação:

Professora: Isabel Piscalho

Março, 2026

Agradecimentos

Este trabalho, que considero exigente, constitui o culminar de uma investigação que desenvolvi com grande interesse e orgulho, uma vez que, desde muito cedo, o mundo das emoções sempre assumiu um lugar central no meu percurso pessoal e académico, particularmente no que respeita à atenção ao outro e à ajuda ao próximo.

O caminho até à sua conclusão nem sempre foi linear. Houve obstáculos a ultrapassar, desde momentos de ansiedade a fases de maior incerteza. Em cada dificuldade encontrada, só foi possível avançar com o apoio daqueles/as que nunca me deixaram desistir, a quem expressei, por isso, a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço àqueles que já não se encontram fisicamente presentes, mas que permanecem de forma indelével na minha memória. À minha avó Augusta e ao meu avô Quim dedico este trabalho, enquanto aluna, futura profissional de educação e, acima de tudo, neta. Onde quer que estejam, espero ter-vos orgulhado ao longo de toda esta caminhada. Obrigada, da vossa eterna neta, Tareca.

Em segundo lugar, expressei um profundo agradecimento aos meus pais e sobrinhos. Sem o vosso apoio, esta etapa não teria sido vivida com a mesma intensidade e significado. Obrigada por estarem presentes nos momentos de maior fragilidade, por me ajudarem a ultrapassar crises de ansiedade e por me incentivarem a acreditar nas minhas capacidades, mesmo quando eu própria duvidava delas.

Apesar das dificuldades vividas ao longo do percurso, sei que sentem orgulho no meu caminho académico e pessoal. Trabalharam incansavelmente para que eu pudesse prosseguir os meus estudos e, mesmo nos dias de maior cansaço, nunca me disseram para desistir. Não podendo financiar diretamente a minha formação, ensinaram-me, pelo exemplo, o valor do esforço, da perseverança e do trabalho como meios para alcançar os nossos objetivos. A eles, o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço igualmente às minhas melhores amigas — Ana Rita, Maria Margarida e Maria Joana — pela presença constante, pelas palavras de orientação, pela frontalidade nos momentos certos e pelos conselhos próprios de uma amizade genuína.

Ao Fábio Graça, agradeço o apoio incondicional, as noites mal dormidas, os abraços tranquilizadores, as palavras de conforto, a ajuda na revisão de erros e o carinho permanente. Não poderia ter escolhido melhor companheiro para este percurso.

Deixo também um agradecimento especial as crianças e jovens da Casa do Pombal – A Mãe, que me acolheram enquanto profissional há cerca de três anos e meio. Contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e emocional e estiveram na origem de grande parte das reflexões que sustentam este trabalho. Obrigada pelo carinho, pelos abraços e pelo apoio nos momentos mais exigentes, que me permitiram reencontrar serenidade e motivação.

À Professora Isabel Piscalho, expresse o meu agradecimento pelas reuniões, orientações e palavras de encorajamento, que me ajudaram a manter o foco e a olhar para este trabalho com sentido crítico e orgulho. Agradeço, de forma particular, a sua disponibilidade, empatia e acompanhamento ao longo de todo o processo.

Por último, mas não menos importante, agradeço a mim própria por não ter desistido, por ter enfrentado momentos de grande exigência emocional e por ter acreditado, mesmo nos períodos mais difíceis, na minha capacidade de superação.

Concluo com orgulho no meu percurso académico e na futura educadora de infância que, em breve, poderei ser.

Acrónimos/Siglas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CHILD – *Checklist of Independent Learning Development* (Whitebread et al., 2009), adaptada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Regulação Emocional

UC – Unidade Curricular

Resumo

O presente relatório da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira parte centra-se na caracterização dos contextos de estágio nas valências de creche e de jardim de infância, incluindo a descrição das instituições, dos participantes, dos projetos educativos desenvolvidos e das aprendizagens significativas realizadas ao longo do percurso formativo. A segunda parte corresponde a um exercício investigativo cujo objetivo consiste em compreender de que modo a promoção de competências de autorregulação emocional e pró-social, em contexto de educação pré-escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação por parte das criança(s). O estudo assume uma natureza exploratória e desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa inspirada nos princípios da investigação-ação, na medida em que articula a observação sistemática, a reflexão sobre a prática e a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades identificadas. O exercício investigativo desenvolveu-se em três momentos complementares. Num primeiro momento, procedeu-se à observação sistemática das criança(s) em contexto de creche e, num segundo momento, em contexto de jardim de infância, recorrendo-se à checklist CHILD – *Checklist of Independent Learning Development* enquanto instrumento de apoio à observação, bem como ao registo de notas de campo. O terceiro momento consistiu na planificação e implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas de promoção da autorregulação junto de um grupo de vinte e duas crianças da sala dos cinco anos. As estratégias desenvolvidas privilegiaram a área das expressões plásticas, articulada com práticas de consciência emocional e de autorregulação, tendo-se observado contributos positivos ao nível da gestão emocional e das interações pró-sociais das criança(s), no contexto específico em que o estudo foi desenvolvido.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Autorregulação da Aprendizagem; Investigação-Ação; CHILD; Expressão Plástica.

Abstract

This report, developed within the scope of the Curricular Unit (CU) of Supervised Teaching Practice (STP), integrated into the Master's Degree in Pre-School Education, is organised into two distinct parts. The first part focuses on the characterisation of the internship contexts in early childhood education settings, namely nursery and kindergarten, including the description of the institutions, participants, educational projects developed, and the significant learning experiences achieved throughout the training pathway. The second part corresponds to an investigative exercise whose aim is to understand how the promotion of emotional and prosocial self-regulation skills, in a pre-school education context, may contribute to the development of self-regulatory strategies in children. The study adopts an exploratory nature and is developed through a qualitative approach inspired by the principles of action research, insofar as it articulates systematic observation, reflection on practice, and the implementation of pedagogical strategies adjusted to the identified needs. The investigative exercise was developed across three complementary stages. In the first stage, systematic observation of children in a nursery context was carried out, followed by a second stage of observation in a kindergarten context, using the *Checklist of Independent Learning Development (CHILD)* as a support instrument for observation, complemented by field notes. The third stage consisted of the planning and implementation of a set of pedagogical strategies aimed at promoting self-regulation with a group of twenty-two five-year-old children. The strategies implemented privileged the area of visual and plastic expression, articulated with practices of emotional awareness and self-regulation. Positive contributions were observed in terms of children's emotional management and prosocial interactions within the specific context in which the study was conducted.

Keywords: Preschool Education; Self-Regulated Learning; Action Research; CHILD; Artistic Expression.

Índice

Agradecimentos	1
Acrónimos/Siglas	3
Abstract	5
Índice de figuras	10
Introdução	11
Parte I – Prática de ensino supervisionada	13
1. Prática de Ensino supervisionada em Creche	14
1.1. Caraterização da instituição	14
1.2. Organização do ambiente educativo da sala	14
1.2.1. Organização do grupo	14
1.2.2. Organização do espaço	15
1.2.3. Organização do tempo	16
1.3. Projeto “Desenvolvimento da autoestima”	17
1.3.1. Avaliação do projeto	17
1.3.2. Autoavaliação reflexiva - Creche	18
2. Prática de Ensino supervisionada em jardim de infância	18
2.1. Caraterização da instituição	19
2.2. Organização do ambiente educativo da sala	19
2.2.1. Organização do grupo	19
2.2.2. Organização do espaço	20
2.2.3. Organização do tempo	21
2.3. Projeto “A natureza e a arte”	21
2.3.1. Atividades desenvolvidas	23
2.3.1.1. Atividade: Elaboração do cantinho da natureza	23

2.3.1.2. Atividade: construção do “robi explorador da natureza”	24
2.3.2. Avaliação do projeto	25
2.3.3. Autoavaliação reflexiva – jardim de infância	26
3. Prática de ensino supervisionada em jardim de infância	26
3.1. Caracterização da instituição	27
3.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	28
3.2.1. Organização do grupo	28
3.2.2. Organização do espaço.....	29
3.2.3. Organização do tempo.....	31
3.3. Projeto “A descoberta das emoções”.....	31
3.3.1. Atividades desenvolvidas.....	33
3.3.1.1. Sessão de meditação e exercícios de relaxamento – 3 de novembro de 2025	33
3.3.1.2. Criação do monstro da raiva e dragão sereno – 17 e 19 de novembro de 2025	34
3.3.2. Avaliação do projeto.	36
3.3.3 - Autoavaliação reflexiva - jardim de infância.....	36
4. Percurso do desenvolvimento profissional.....	37
Parte II – Exercício investigativo	39
1. Contextualização do exercício investigativo	39
2. Enquadramento teórico.....	41
2.1. Autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar: enquadramento conceptual	42
2.2. Desenvolvimento emocional e social da criança em idade pré-escolar.....	44
2.3. Autorregulação emocional e pró-social como base da aprendizagem em idade pré-escolar	46
2.4. Educação pré-escolar: papel do/a educador/a e do contexto educativo na promoção da autorregulação emocional e pró-social	48

2.5. A expressão plástica como estratégia promotora da autorregulação emocional e pró-social.....	50
3. Método	52
3.1. Tipo e pertinência do estudo	54
3.2. Questões de investigação e objetivos	56
4. Etapa exploratória.....	57
4.1. Contexto e participantes	57
4.2. Processos de recolha e tratamento de dados	58
4.2.1. Instrumentos	59
4.2.2. Procedimento de recolha de dados	60
4.2.3. Procedimento de tratamento de dados.....	60
5. Etapa de intervenção: planeamento e implementação das estratégias.....	61
5.1. Enquadramento do percurso interventivo	61
5.2. Contexto e participantes da intervenção	62
5.3. Princípios orientadores da intervenção pedagógica	62
5.4. Estratégias pedagógicas implementadas	63
5.5. Descrição das atividades implementadas	63
5.6. Instrumentos de acompanhamento da intervenção.....	64
5.7. Síntese da etapa de intervenção.....	65
6. Apresentação e análise dos resultados.....	65
6.1. Resultados da observação com recurso à <i>checklist</i> CHILD	66
6.2. Resultados ao nível autorregulação emocional	68
6.3. Resultados ao nível da interação pró-social.....	70
6.4. Síntese interpretativa dos resultados à luz da questão de investigação	73
7. Considerações finais	75
III – Reflexão final.....	77
Referências bibliográficas.....	80

Apêndices.....	83
Apêndice 1 – Atividade do cantinho da calma com elementos da natureza.....	83
Apêndice 2 – Atividade – Retrato com elementos da natureza.....	84
Apêndice 3 – Atividade – Sessão de meditação vs Exercício de relaxamento.....	85
Apêndice 4 – Atividade – A massa de relaxamento	86
Apêndice 5 – Atividade – O monstro da raiva.....	87
Apêndice 6 – Atividade – Dragão sereno	88
Apêndice 7 – Atividade – Pintura com sal	89
Apêndice 8 – Atividade – Capa dos medos.....	90
Apêndice 9 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de creche	91
Apêndice 10 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de creche	92
Apêndice 11 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de jardim de infância	93
Apêndice 12 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de jardim de infância	94
Apêndice 13 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de jardim de infância	95
Apêndice 14 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de jardim de infância	96
Apêndice 15 – Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) – valência de jardim de infância	97

Índice de Figuras

<i>Figura 1-Elaboração do cantinho da natureza</i>	<i>24</i>
<i>Figura 2-Exploração dos elementos da Natureza</i>	<i>24</i>
<i>Figura 3-Construção do robô explorador.....</i>	<i>25</i>
<i>Figura 4-Resultado da exploração</i>	<i>25</i>
<i>Figura 5-Sala secundária, entrada da sala "O Balão Mágico"</i>	<i>29</i>
<i>Figura 6-Sala principal</i>	<i>30</i>
<i>Figura 7- Nova área, o "Cantinho da calma".....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 8- Espaço exterior.....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 9- Exercício de relaxamento</i>	<i>34</i>
<i>Figura 10- Construção do "Monstro da raiva"</i>	<i>35</i>
<i>Figura 11-Elaboração do "Dragão sereno"</i>	<i>35</i>
<i>Figura 12-Desenho metodológico do exercício investigativo (inspiração na investigação- ação).....</i>	<i>53</i>
<i>Figura 13-Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)</i>	<i>59</i>

Introdução¹

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como finalidade apresentar, analisar e refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo, com particular incidência nas experiências vividas nos diferentes contextos de Prática de Ensino Supervisionada, nas valências de creche e de jardim de infância.

A relevância da temática abordada emerge diretamente da observação sistemática realizada durante os estágios, nos quais se identificaram episódios frequentes de desregulação emocional e dificuldades das criança(s) ao nível da gestão das suas emoções e das interações com os pares. Estas situações manifestaram-se de forma recorrente no quotidiano dos grupos, evidenciando a necessidade de compreender de que modo a promoção intencional de competências de autorregulação emocional e pró-social pode apoiar as criança(s) na construção de estratégias ajustadas à gestão dos seus estados emocionais e à resolução de desafios do quotidiano educativo.

Neste enquadramento, o relatório integra um exercício investigativo de natureza exploratória, desenvolvido a partir de uma abordagem inspirada na investigação-ação, na medida em que articula a observação sistemática, a reflexão sobre a prática e a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades identificadas nos contextos de estágio. Esta abordagem revela-se particularmente adequada a contextos educativos reais, permitindo uma leitura crítica da prática e a introdução de ajustamentos pedagógicos sustentados, ainda que não configure um processo de investigação-ação em sentido estrito.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar de que forma as estratégias pedagógicas desenvolvidas, orientadas para a promoção da autorregulação emocional e da interação pró-social, se articulam com os referenciais teóricos mobilizados e contribuem para a melhoria da gestão emocional das criança(s) em idade pré-escolar. Ao longo do trabalho, destaca-se ainda a articulação entre as estratégias de autorregulação e a componente das expressões plásticas, reconhecendo-se o seu

¹ **Nota:** No processo de escrita e revisão do presente relatório recorreu-se pontualmente a ferramentas de inteligência artificial, exclusivamente como apoio à verificação linguística, clarificação textual e melhoria da coesão do discurso. O conteúdo académico, a fundamentação teórica, a análise desenvolvida, a interpretação dos dados e as conclusões apresentadas são da inteira responsabilidade da autora.

potencial enquanto recurso pedagógico promotor da concentração, da exploração sensorial e da expressão emocional.

Com a implementação destas estratégias, pretende-se proporcionar às criança(s) oportunidades para reconhecer, compreender e gerir as suas emoções, favorecendo o desenvolvimento gradual de estratégias autónomas que lhes permitam agir de forma mais ajustada perante situações emocionalmente desafiantes no contexto educativo.

O relatório encontra-se organizado em duas partes principais. A Parte I – Prática de Ensino Supervisionada contempla a caracterização dos contextos de estágio, a organização dos ambientes educativos, a descrição e análise dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas valências de creche e de jardim de infância, bem como a reflexão sobre o percurso de desenvolvimento profissional. A Parte II – Exercício Investigativo integra a contextualização do estudo, o enquadramento teórico, a descrição da abordagem metodológica adotada, a apresentação e análise dos resultados e as considerações finais. O relatório encerra com uma reflexão final, na qual se procede a uma síntese crítica do percurso realizado e das aprendizagens construídas ao longo do processo formativo.

Parte I – Prática de ensino supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida ao longo do Mestrado, constitui um eixo central na construção das competências profissionais, permitindo articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a intervenção pedagógica em contextos de estágios. Cada estágio teve como objetivo promover a capacidade de observar, planear, intervir e refletir sobre as práticas educativas, adequadas às necessidades da criança(s) e às orientações pedagógicas das instituições.

Nos diferentes contextos, foram mobilizadas pedagogias distintas, ajustadas às características das instituições e às orientações pedagógicas de cada educador/a cooperante. No primeiro estágio, realizado no primeiro ano do mestrado, as práticas centraram-se no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das tarefas desenvolvidas, no decorrer da rotina diária. A promoção da autonomia manifestou-se nos momentos de retirada da fralda, na organização do espaço educativo e na colaboração na preparação das camas para a hora da sesta, permitindo que à criança(s) desenvolvem-se competências cognitivas, emocionais e pró sociais.

No segundo estágio, a metodologia adotada baseou-se na exploração livre da natureza e na utilização de materiais diversificados, valorizando a aprendizagem sensorial e a construção do conhecimento através do meio envolvente. Tanto a instituição como a educadora cooperante incentivavam a exploração dos recursos naturais e a realização de trabalhos através das expressões artísticas, reforçando a autonomia, a criatividade e a relação entre o meio.

No último estágio, realizado em contexto pré-escolar, verificou-se uma interligação das abordagens anteriores. A instituição valorizava as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento da autonomia e da exploração de recursos vindos da natureza, promovendo experiências que articulavam a exploração sensorial, a expressão emocional e a aquisição de novos conhecimentos. Através das práticas pedagógicas observadas, compreendeu-se as várias formas de atuar nos diferentes contextos.

1. Prática de ensino supervisionada em creche

As creches constituem uma resposta social e essencial no sistema educativo português, acolhendo criança(s) dos 3 meses aos 3 anos e sendo tutelados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Para além da sua função de apoio às famílias, assumem um papel estruturante.

As Orientações Pedagógicas para a Creche, (OPC) reforçam que compete ao educador/a “(...) garantir que todas as criança(s) possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo que pertencem.” (OPC,2024, p.24)

O estágio desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, teve como finalidade articular conhecimentos teóricos como práticas pedagógicas, analisando assim o ambiente educativo e a ação da equipa educativa. Neste estágio, não era necessário a implementação de atividades diretamente relacionadas com o projeto de investigação final, mas sim a construção de um projeto pedagógico que pudesse ser desenvolvido caso a permanência na instituição se prolongasse.

1.1 Caracterização da instituição

A prática decorrer numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja missão consistia na promoção do bem-estar social e educativo da comunidade, sem fins lucrativos. A instituição integra três creches, dois jardins de infância, dois centros de dia, três unidade de apoio domiciliária e um lar de idosos, evidenciando uma resposta social abrangente.

O Projeto Curricular da Instituição, intitulado - *Crescer com Todos*, orientava a para o desenvolvimento de competências diversificadas, valorizando os interesses e ritmos individuais da criança(s). A diversidade cultural presente na instituição (visível nas línguas e costumes) permitia que às criança(s) experienciassem diferentes formas de interpretar o mundo. Esta diversidade, ao ser valorizada, contribui-a para o desenvolvimento de competências interculturais.

1.2 Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1 Organização do grupo

O estágio decorreu numa sala de creche com 19 crianças de 2 anos, sendo 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Embora todas fossem de nacionalidade portuguesa, algumas pertenciam a famílias de outras origens culturais, refletindo a diversidade presente na instituição. Esta heterogeneidade constitui uma oportunidade pedagógica para promover o respeito pela diferença e a construção de identidades inclusivas.

Do ponto de vista do desenvolvimento global, o grupo encontrava-se na transição entre o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório, segundo Piaget. Nesta fase, observam-se progressos significativos ao nível da linguagem, da função simbólica e das primeiras formas de pensamento representativo. A presença de criança(s) mais introvertidas nas interações verbais explica a variabilidade individual no desenvolvimento da linguagem, reforçando a importância de ambientes que promovam a comunicação.

A observação do grupo revelou comportamentos pró-sociais, como a entreatajuda na rotina diária. Estes comportamentos, segundo Vygotsky, são estimulados pela

interação social e pela orientação do/a educador/a, que deve proporcionar oportunidades de cooperação e construção de novas vivências.

Os pontos referenciados nos próximos parágrafos, foram a palavra-chave para o desenvolvimento do trabalho de investigação final – Promoção de Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Dimensões Emocional e Pró-Social na Educação Pré-Escolar.

Algo longo da prática foram observados episódios de desregulação emocional, especialmente, nos momentos da partilha de brinquedos ou da disputa da atenção da figura de referência. Estas episódios manifestavam-se através de comportamentos associados a desregulação, como empurrões ou mordidas. A literatura evidencia que, aos 2 anos, a autorregulação emocional ainda se encontra em desenvolvimento, sendo comum a dependência do adulto para interpretar emoções e as regular.

A orientação realizada através de diálogos individuais permitiu compreender que, para algumas crianças(s), o “morder” surge como forma de expressão afetiva ou resposta impulsiva, não necessariamente associada à intenção de magoar. Assim, a intervenção do adulto é essencial na construção de estratégias de autorregulação e na promoção de competências sócio emocionais.

Estagiária MT: *Porque é que decidiste morder, a tua colega? Ela mordeu-te? Tirou-te algum brinquedo?*

Criança T: *Mordi porque ela morde, mas não mordeu. Só mordi.*

Estagiária MT: *Gostas que as outras crianças(s) te mordam? Porquê que achas que eles te mordem?*

Criança T: *Não. Porque eu também mordo.*

Estagiária MT: *Sabes se batermos ou mordemos aos nossos colegas, eles depois ficam tristes connosco e já não vão querer brincar connosco. Por isso quando algum colega te morde, podes sempre vir ter com o adulto para ele te ajudar a resolver a situação!*

Nota de Campo (13 de dezembro de 2024)

1.2.2. Organização do espaço

A Instituição era organizada em dois andares, correspondentes à Creche 1 e Creche 2 ambos com recção, berçário com dormitório, sala de 1/2 anos e uma sala heterogénea (todas incluíam um fraldário interior), a copa, o refeitório, as instalações sanitárias para colaboradores e o gabinete de coordenação pedagógica.

A sala onde decorreu o estágio apresentava um ambiente acolhedor e elementos visuais relacionados com trabalhos realizados pela criança(s). O espaço estava organizado pelas áreas de brincadeira, embora a sua dimensão reduzida limitasse a criação de zonas diferenciadas e a disposição de materiais. A existência de apenas uma mesa dificultava a realização simultânea de atividades de expressão plástica.

Apesar destas limitações, a sala estava equipada com os recursos pedagógicos necessários, para o desenvolvimento da criança(s). As OPC (2024) reforçam que a organização do ambiente físico deve ser flexível, ajustada às necessidades do grupo, sendo promotor da autonomia, no que diz respeito as aprendizagens a serem adquiridas.

De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche “A organização do ambiente físico constitui um processo gerador de possibilidades de exploração de espaços/áreas com uma identidade mais estruturada ou mais fluída. Estes espaços são (re)criados a partir da observação atenta e sistemática da criança, procurando garantir-lhe experiências diversificadas e o exercício da autonomia, da iniciativa e da imaginação” (2024, p.56)

O espaço exterior, embora reduzido, oferecia oportunidades de exploração motora e socialização entre criança(s) de diferentes salas e idades. “O meio natural caracteriza-se pela sua imprevisibilidade, pela dimensão, pelo contacto e exposição a elementos naturais que criam um ambiente pedagógico.” (citado Maia, p.19,2020, Biltom, 2010; Bento & Portugal, 2016)

1.2.3. Organização do tempo

A rotina iniciava-se no momento de acolhimento com brincadeira livre (07h30 - 09h30), o momento de grande grupo no tapete e hora do lanche da manhã (09h30 - 10h), a orientação de uma atividade dirigida (10h00 - 10h30); o momento de higiene (10h00 - 11h00); a hora do almoço (11h00 - 11h30); o retorno à higiene e a preparação para a sesta (11h30 - 11h45); a sesta decorria (11h45 às 14h30); o momento de higiene e preparação para o lanche (14h00 - 15h00); a hora do lanche (15h00 - 15h30); o momento de higiene de brincadeira livre e o momento de saída (15h30 às 18h00).

1.3. Projeto “Desenvolvimento da autoestima”

O projeto desenvolvido centralizou-se na promoção da autoestima da criança(s), temática identificada em diálogo com a educadora cooperante. Nesta faixa etária, a construção da identidade e a percepção de competência emergem de forma significativa, sendo influenciadas pelas interações com adultos e pares.

De acordo com as Orientações Curriculares (2016) p.34, “A construção da autoestima depende assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças(s) se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos por enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.”

O projeto foi articulado com os seguintes objetivos gerais: promover a construção da autoestima, reforçando a percepção de competência e o bem-estar emocional. Consoante aos objetivos específicos estes pretendem, reforçar a autonomia, favorecer interações positivas e apoiar a emergência de estratégias de autorregulação emocional.

O projeto integrou-se nos vários momentos da rotina, privilegiando a observação e a intervenção em atividades não dirigidas. A análise das interações permitiu identificar comportamentos associados à autoestima, como o orgulho demonstrado por determinadas crianças(s) ao concluírem trabalhos ou a observarem a própria imagem ao espelho (exemplo, das crianças A e MT). Estes comportamentos revelam a importância do autoconceito e do amor próprio, aspetos fundamentais para o desenvolvimento sócio emocional.

A criança A, demonstrava orgulho com os trabalhos realizados, expressando a sua felicidade perante o grupo. Em outros momentos, observou-se que várias crianças(s) utilizavam o espelho de forma curiosa, demonstrando comportamentos associados ao desenvolvimento da autoestima, como a contemplação da própria imagem e gestos de afeto dirigidos a si mesmas.

1.3.1. Avaliação do projeto

A avaliação realizou-se de forma contínua e através da observação direta das interações e comportamentos da criança(s), bem como na reflexão sobre a prática

educativa. Verificou-se que o reforço positivo, a valorização das tarefas propostas e a promoção da autonomia contribuíram para o aumento da confiança da criança(s).

A apresentação dos trabalhos ao grupo e os elogios recebidos reforçaram o sentimento de pertença e reconhecimento das suas capacidades. Apesar dos progressos, nem todas as crianças(s) beneficiariam da mesma forma. A análise permitiu identificar vários fatores que condicionaram os resultados, tais como:

1. O espaço da sala reduzido limitou a criação de áreas diferenciadas e aumentou a probabilidade de conflitos devido à proximidade constante;
2. As crianças(s) mais introvertidas e com menor domínio da linguagem verbal revelaram progressos mais curtos, ao nível do desenvolvimento emocional e da gestão do mesmo.

A articulação com a equipa pedagógica e com as famílias, através de diálogos informais, relatórios individuais, permitiu acompanhar a evolução da criança(s) e compreender quais estratégias mais adequadas de intervenção.

1.3.2 Autoavaliação reflexiva - creche

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que o desenvolvimento da autoestima exige uma intervenção contínua, sistemática e articulada entre o contexto educativo e familiar, de modo a garantir coerência nas experiências proporcionadas. Foi compreensível, a necessidade de planear estratégias diferenciadas que correspondessem à diversidade dos perfis emocionais presentes no grupo, incluindo as crianças(s) que revelavam maior vulnerabilidade emocional.

A intencionalidade pedagógica passou por promover um ambiente educativo que favoreça a construção de uma autoestima positiva e um bom desenvolvimento ao nível das competências sócio emocionais.

2. Prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a

qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Esta perspetiva enquadra a prática pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular de prática educativa II.

A fase inicial do estágio, foi orientada para uma observação sistemática e intencional do contexto educativo, permitindo uma compreensão adequada da organização do ambiente, das dinâmicas relacionadas com o grupo e das metodologias adotadas pela educadora cooperante. Esta etapa permitiu construir uma análise crítica sobre a identificação das práticas pedagógicas que acompanham o desenvolvimento global da criança(s).

2.1. Caracterização da instituição

O estágio decorreu numa instituição pública pertencente a um agrupamento de escolas que integrava níveis desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

O jardim de infância acolhia 40 crianças entre os 3 aos 6 anos, provenientes de diferentes nacionalidades, etnias e religiões. Esta diversidade cultural constitui uma vertente pedagógica, importante permitindo desenvolver competências de respeito, empatia e valorização da diferença. A localização da instituição, era rodeada pela natureza, potenciava experiências de exploração do meio e o contacto com os elementos do meio ambiente, aspetos que se revelaram ser importantes no projeto que foi desenvolvido.

O projeto educativo do agrupamento destacava a componente artística, com enfoque nos *“Artistas do final do século XIX e início do século XX- Fotógrafos”*. Esta orientação institucional influenciou a planificação das atividades e permitiu articular o projeto de estágio com as pedagogias defendidas pela escola.

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1. Organização do grupo

O grupo era constituído por 24 criança(s), 9 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades entre os 3 e os 6 anos. A heterogeneidade cultural presente no

grupo de criança(s) (angolanas, brasileiras, ucranianas, chinesas e portuguesas), permitia as oportunidades significativas de desenvolvimento social, nomeadamente através do contacto com diferentes hábitos, valores e formas de expressão cultural

As potencialidades observadas no grupo correspondiam à metodologia utilizada pela educadora, que promovia a autonomia, a iniciativa e a organização das criança(s), incentivando simultaneamente a exploração livre e intencional do meio envolvente. Durante o período observação, destacou-se um interesse consistente pela natureza e pelas experiências ao ar livre, o que fundamentou a pertinência da escolha do projeto – *A Natureza e a Arte*.

Contudo, foram identificadas dificuldades ao nível da autorregulação emocional, manifestadas em conflitos recorrentes relacionados com a partilha de materiais e a participação nos jogos. Estes episódios constituem indicadores relevantes de desafios no desenvolvimento sócio emocional, nomeadamente na gestão da frustração e na resolução de conflitos. As análises destes comportamentos evidenciam a necessidade da criação de práticas pedagógicas que integrem estratégias de apoio à autorregulação.

A criança G, por vezes tinha um comportamento inadequado, acabando por ser explosivo, deitando as cadeiras ao chão, desorganizando a sala e destruindo as brincadeiras dos outros, este compreendia que estava a fazer algo de errado, mas mesmo assim continuava com as mesmas atitudes piorando muitas das vezes às situações.

Nota de Campo (20, de maio de 2025)

2.2.2. Organização do espaço

De acordo com as Orientações Curriculares para a Idade Pré-Escolar, “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças(s) compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.” (Silva, et.al,2016)

A instituição dispunha de duas salas amplas, uma sala de acolhimento, casa de banho diferenciadas, sala de auxiliares, sala de reuniões e um espaço polivalente utilizado como refeitório.

A sala onde decorreu a prática supervisionada, estava organizada por áreas de exploração, sendo essas, casinha, jogos de mesa, construções, computadores, artes

plásticas, entre outras, permitindo que as crianças(s) escolhessem atividades de acordo com os seus interesses. Esta organização favorecia a autonomia e a tomada de decisões.

O espaço exterior incluía duas zonas distintas: área da areia e área dos triciclos. A rotatividade entre salas permitia uma gestão equilibrada do espaço e dos recursos. O contacto com a natureza era uma constante, reforçando a importância do exterior como contexto privilegiado para a exploração sensorial e social.

2.2.3. Organização do tempo

A rotina diária, iniciava pelas 8h30 da manhã hora indicada da abertura do jardim de infância. Este período inicial, correspondente ao prolongamento, permitia uma transição gradual para o ambiente educativo, favorecendo a adaptação da criança(s) ao contexto.

Entre as 9h e as 10h20, ocorria a reunião de grande grupo e o desenvolvimento de uma atividade dirigida, sendo momentos que promoviam a participação/comunicação e a construção coletiva de conhecimentos e recolha de aprendizagens. O lanche da manhã e o intervalo, decorriam entre as 10h30 e as 11h30. Seguia-se um momento dedicado à higiene e à continuidade de atividades em pequenos grupos ou à exploração livre das áreas da sala, possibilitando a observação individualizada de cada criança.

Após o almoço, o intervalo decorria até às 14h00 assegurando um tempo de brincadeira livre no exterior. O período da tarde iniciava-se com a rotina da higiene, seguida da leitura de uma história, com o objetivo de o grupo voltar a calma.

Neste período existia a possibilidade de dar continuidade a projetos desenvolvidos no período da manhã ou iniciar uma nova atividade dirigida. O lanche da tarde, decorria às 15h20, prolongando-se até às 18h00 no âmbito das AAAPS, onde predominavam atividades de carácter lúdico e de apoio à família.

2.3. Projeto “A natureza e a arte”

O projeto pedagógico partiu dos interesses apresentados pelo grupo, relativamente pela natureza e o enfoque artístico definido pelo projeto educativo. De acordo com as OCEP, (Silva, et.al 2016, pág.85), “A abordagem ao Conhecimento do

Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. As crianças(s) vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.”

O tema da “natureza e a arte” permitiu integrar experiências sensoriais, cognitivas e emocionais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. No decorrer do estágio, foi notável a sensibilidade, o cuidado, o olhar atento das criança(s) que tinham perante a natureza.

O projeto tem como principal objetivo, promover a consciência ambiental através da exploração da natureza e da expressão artística. Como objetivos específicos, mencionarei três sendo esses, a estimular o pensamento crítico sobre os fenómenos naturais, incentivar a expressão criativa através da utilização de materiais naturais e reutilizáveis e promover atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental.

Relativamente, a temática artística, centralizada - *Artistas final do século XIX e início do século XX – Fotógrafos*, permitiu estimular no grupo, de uma forma positiva a olharem a arte, através da criatividade e da exploração de diversos materiais, como por exemplo o utensílio das máquinas fotográficas.

É através da arte, que as crianças(s) contactam com diversos tipos de materiais que estão presentes non seu quotidiano, como é o caso, dos elementos da natureza e materiais reutilizáveis (caixas de cereais, sacos de papel, etc.). A forma como inserimos a arte na vida da criança(s), deve ser um processo de exploração para ambos, ou seja, para quem ensina e para quem aprende, permitindo assim vários momentos de exploração, descoberta, curiosidade e desenvolvimento de novas aprendizagens.

Relativamente, a área da educação artística, “(...) a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade da criança(s), alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (Silva, et.al. 2016, p.47).

2.3.1. Atividades desenvolvidas

As seguintes atividades mencionadas foram concebidas para promover não apenas a autorregulação emocional, mas como processo de aprendizagem, permitindo que a criança(s) compreendessem as suas ações, tomassem decisões, monitorizassem o seu comportamento e avalisem os seus próprios progressos.

2.3.1.1. Atividade: elaboração do cantinho da natureza

A implementação do cantinho da natureza sinalizada na figura 1, realizada no dia 13 de maio, constitui uma estratégia pedagógica orientada para a promoção da autorregulação emocional e para o enriquecimento das oportunidades de exploração sensorial e da natureza. A construção deste espaço envolveu a participação ativa da criança(s), que o decoraram com elementos naturais previamente recolhidos, estimulando assim o processo de observação, seleção e tomada de decisão.

A criação deste espaço teve como objetivos estimular a curiosidade, promover o contacto direto com materiais não estruturados e apoiar nos momentos de autorregulação. O cantinho da natureza funcionou simultaneamente como um espaço de reflexão e como um ambiente de exploração autónoma, no qual as crianças(s) pudessem experienciar diferentes formas de interação com os recursos naturais.

A análise das interações ao longo das semanas demonstrou uma diminuição dos episódios de desregulação emocional e uma procura espontânea de estratégias associadas à calma. Observou-se que o grupo começou a recorrer autonomamente ao espaço quando necessitam de autorregular-se, revelando assim progressos na capacidade de reconhecer as suas emoções e de mobilizarem estratégias de autorregulação, como é possível observar na figura 2.

Segundo Ribeiro (2022, p.28), “Através do contacto com a natureza, as crianças(s) podem usufruir de materiais naturais e criar brincadeiras que vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Ao explorarem e brincarem livremente no exterior, permite que as crianças superem desafios, problemas e confrontam com o risco.”

A evolução observada em criança(s) que inicialmente apresentavam episódios de desregulação, como foi o caso da criança G, que passou a recorrer ao espaço de

forma autónoma, reduzindo a necessidade de orientação emocional por parte do adulto. Estes resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que integram ambientes reguladores e promovem a autonomia emocional.



Figura 2-Elaboração do cantinho da natureza



Figura 1-Exploração dos elementos da Natureza

2.3.1.2. Atividade: construção do “robi explorador da natureza”

A atividade realizada a 14 de maio integrou a visualização de um conjunto de curtas-metragens sobre a temática da natureza, constituindo um recurso pedagógico orientado para a sensibilização ambiental e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Este momento permitiu ao grupo compreender diferentes formas de refletir sobre o impacto da ação humana.

Através de um debate coletivo permitiu a identificação de comportamentos prejudiciais ao ambiente e a possibilidade de construir duas personagens representativas dos efeitos positivos e negativos da intervenção humana. Esta estratégia proporcionou a capacidade de análise, a tomada de consciência sobre a responsabilidade individual e os cuidados para a prevenção ambiental.

A recolha do lixo no recreio permitiu que as crianças(s) relacionassem conceitos adquiridos com a visualização do vídeo, interligando com ação prática. A utilização dos materiais recolhidos na construção do – robi explorador da natureza visível na figura 3

e 4, reforçou competências de organização e a tomada de decisões, ao mesmo tempo incentivou a reflexão do grupo sobre as consequências das escolhas humanas.

A intencionalidade pedagógica desta atividade centrou-se na promoção ecológica, na valorização de práticas sustentáveis e no desenvolvimento do pensamento crítico relativamente aos cuidados a ter com o meio ambiente.



Figura 3-Construção do robô explorador



Figura 4-Resultado da exploração

2.3.2. Avaliação do projeto e divulgação

A avaliação foi realizada através de peças de Lego, permitindo uma autoavaliação simples e visual. Segue-se uma breve explicação da avaliação

“Serão distribuídas quatro peças lego a cada criança. Vamos pedir que avaliem a semana consoante o número de peças que apresentam/empilham. Uma peça corresponde ao “Não gostei”, duas peças correspondem ao “Mais ou menos”, três peças significam que “Gostei” e quatro peças, significam que “Gostei muito.”

Com as crianças(s) mais novas a avaliação será feita da seguinte forma. Iremos relacionar o projeto dos fotógrafos do século XIX e XX, registando fotograficamente a expressão emocional de cada uma. Consoante vamos mostrando as atividades desenvolvidas as crianças vão selecionando a emoção que melhor se adequa podendo fazer assim a sua avaliação”

Esta avaliação permitiu que as crianças(s) expressassem o seu nível de interesse e aprendizagem pelas atividades propostas.

2.3.3. Autoavaliação reflexiva – jardim de infância

A experiência de estágio evidenciou desafios significativos no domínio da autorregulação dos conflitos e da gestão emocional do grupo, particularmente face às limitações identificadas na dinâmica da equipa pedagógica. A análise crítica deste processo permitiu reconhecer a necessidade de adotar uma postura interventiva mais intencional e numa leitura rigorosa das interações entre criança(s).

3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, (Lei n.º 5/97), de 10 de fevereiro, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

A primeira semana de estágio foi dedicada à observação sistemática do contexto educativo, permitindo compreender a organização do ambiente, as dinâmicas do grupo e as metodologias utilizadas pela equipa pedagógica. Importa salientar que o período de observação inicial teve a duração de apenas uma semana.

A partir da segunda semana iniciou-se a implementação do projeto pedagógico da sala, articulado com o tema de investigação, o que implicou uma intervenção orientada para a análise das práticas, a compreensão das necessidades do grupo e a mobilização de estratégias pedagógicas.

3.1. Caraterização da instituição

O estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de carácter religioso, com a capacidade para acolher 309 criança(s) distribuídas pelas valências de berçário, creche e pré-escolar. No pré-escolar, onde decorrer a prática de intervenção existiam 8 salas organizadas por faixas etárias, incluindo duas salas destinadas ao grupo dos 5 anos.

As valências presentes no piso um, eram referentes ao berçário e a creche, existindo assim 1 sala de berçário e 4 salas de creche. Alusivo ao piso dois, era constituído por 8 salas referentes ao pré-escolar, sendo 4 dessas direccionadas as crianças(s) de 3 e 4 anos. Por fim, duas salas destinadas aos 5 anos. Juntamente, a sala dos 5 anos encontra-se uma sala direccionada ao C.A.T.L.

O espaço exterior incluía três parques com pavimento sintético e equipamentos que favoreciam a exploração motora e social. A organização do uso dos parques por sala permitia uma gestão equilibrada dos recursos e contribuía para a segurança e previsibilidade das rotinas.

Relativamente, ao projeto educativo da instituição esse tinha como nome - *Tantas Mãos... Um Só Planeta*, centrado na educação ambiental e na sensibilização para a preservação da natureza. A relevância deste tema é bastante reconhecida, uma vez que a educação para a sustentabilidade constitui uma dimensão essencial da formação absoluta da criança(s).

Como é referido no documento referente ao projeto educativo, “É cada vez mais urgente trabalhar a preservação do nosso Planeta. A preocupação com a conservação da natureza vem-se acentuando nos dias de hoje, em função das atividades humanas, que têm ocasionado muitos problemas de degradação ambiental, a ponto de comprometer, caso não sejam tomadas medidas emergentes, os recursos naturais, as condições de vida e conseqüentemente, toda a vida futura no planeta. A sustentabilidade do planeta terra, é de momento um dos temas mais abordados na nossa sociedade. Fala-se de inúmeras ações que visão tornar este planeta um sítio melhor para viver” (2024/2025, p.5).

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1. Organização do grupo

O grupo interveniente era constituído por 22 criança(s) sendo, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, de idade.

A composição do grupo incluía maioritariamente criança(s) de nacionalidade portuguesa e uma criança de origem indiana. Importa salientar a presença de uma criança com necessidades educativas específicas, associadas a um atraso no desenvolvimento cognitivo, bem como outra criança sem diagnóstico formal, mas que realizava seriação alimentar e apresentava dificuldades ao nível da motricidade fina.

A análise do grupo permitiu identificar um conjunto de quatro criança(s) - C, F, M, P, que apresentavam dificuldades ao nível cognitivo e da motricidade fina, manifestando dificuldades de concentração, compreensão das tarefas propostas e participação em atividades estruturadas, incluindo as atividades extracurriculares como a música.

O grupo demonstrava interesse pelas expressões artísticas, nomeadamente, pela construção de legos, moldagem e desenho, constituindo um ponto de partida relevante para a definição das atividades pedagógicas. Contudo, observavam-se episódios de desregulação emocional, sobretudo em situações de frustração, conflitos entre pares ou dificuldades em cumprir regras de funcionamento da sala. Estes comportamentos evidenciam desafios no domínio da autorregulação emocional e sublinham a necessidade de estratégias educativas que promovam um apoio emocional.

Segundo Linehan (2018, como citado em Carignami, 2025), entende-se que as respostas emocionais funcionam como um sistema com várias partes interligadas. Essas partes incluem: a vulnerabilidade emocional, ou seja, uma maior sensibilidade aos estímulos e gatilhos; eventos internos ou externos, que são situações que servem como gatilhos emocionais (como algo que aconteceu ou foi pensado); interpretações dos sinais, que é a observação do como uma pessoa entende e avalia estes gatilhos emocionais; tendência à resposta, que inclui reações internas, como alterações químicas do corpo, onde emoções são sentidas como impulsos para agir; respostas de ações, comportamentos verbais e não verbais, exemplo, expressões faciais ou palavras

ditas; e por fim, efeitos colaterais, que são emoções secundárias resultantes da primeira reação.

É nestes momentos, que a equipa pedagógica assumiu uma intervenção orientada para a compreensão dos conflitos, procurando identificar padrões de interação e os fatores em causa. Procurou-se assim, ajustar as estratégias pedagógicas as necessidades da criança(s), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de competências de autorregulação e promover um clima emocionalmente seguro.

3.2.2. Organização do espaço

A sala dos 5 anos estava distribuída por dois espaços: uma sala principal e uma sala secundária.

A sala secundária (figura5), incluía placares informativos, área da garagem e pintura, e um bebedouro acessível à criança(s), promovendo autonomia e responsabilidade.



Figura 5-Sala secundária, entrada da sala "O Balão Mágico"

A sala principal (figura 6) encontrava-se organizada em diversas áreas de exploração, incluindo, a casinha, os jogos de mesas e construção de legos, zona do recorte e colagem, uma biblioteca com diversos livros infantis, a área da mantinha e recentemente introduzido o cantinho da calma (figura7). Esta estruturação refletia uma intencionalidade pedagógica orientada para a diversificação de experiências, a promoção da autonomia e a criação de ambientes que favorecem aprendizagens significativas.

O espaço estava equipado com materiais pedagógicos adequados ao desenvolvimento global da criança(s), assegurando oportunidades de exploração ao nível cognitivo, motor, social e emocional. A organização física, correspondia a um espaço amplo e acessível correspondendo às necessidades individuais do grupo.



Figura 6-Sala principal



Figura 7- Nova área, o "Cantinho da calma"

O espaço exterior, sinalizado na figura 8 era utilizado de forma rotativa pelas salas, garantindo equidade no acesso e promovendo experiências motoras e sócias diversificadas.

Na parte exterior do jardim, existiam três parques de exploração, sendo esses, o primeiro destinado às salas da creche, o segundo destinado ao pré-escolar e por fim o terceiro era o parque de merendas, destinado às crianças do C.A.T.L e do pré-escolar.



Figura 8- Espaço exterior

3.2.3. Organização do tempo

O período inicial, entre as 7h30 e as 8h45, correspondiam ao acolhimento geral das crianças do pré-escolar. A partir das 9h00, decorria a reunião de grande grupo, que incluía a canção do bom dia, a oração da fé, a partilha do bolinho trazido por cada criança e a explicação da atividade da manhã. Este momento assumia uma função estruturante, promovendo a compreensão do que são as rotinas e a participação ativa do grupo.

Entre as 10h15 e as 11h15, realizavam-se atividades pedagógicas ou brincadeira livre nas áreas, permitindo a articulação entre propostas orientadas e a exploração autónoma. Seguia-se o momento da higiene (11h20 ao 11h30), e posteriormente o almoço 11h40 ao 12h30.

O início da tarde (12h40 as 14h00), era dedicado ao momento de brincadeira livre no salão. A partir das 14h00, ocorria a leitura de uma história para o grupo retornar a tranquilidade e a realização de uma atividade pedagógica estruturada ou não estruturada.

Às 15h20 decorria um novo momento de higiene, seguido do lanche da tarde (15h30 as 16h00). O final do dia incluía momentos de brincadeira livre.

Importa salientar que as educadoras da sala dos 5 anos, usufruíam da sua hora pedagógica das 16h15 as 17h00.

3.3. Projeto “A descoberta das emoções”

O projeto “A descoberta das emoções” surgiu da necessidade identificada durante a fase de observação, o grupo apresentava dificuldades significativas na compreensão, expressão e regulação das emoções, sobretudo nos casos de frustração, conflitos entre pares e resistência ao “não”. Esta verificação, aliada ao tema do projeto da sala e ao tema investigativo, fundamentou também a escolha deste projeto.

O desenvolvimento emocional é uma dimensão fundamental na formação integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, as emoções desempenham um papel fundamental na construção da identidade pessoal, na relação com os outros e na forma como a criança interpreta o mundo que a rodeia.

Através das conversas informais com a equipa pedagógica, evidenciou-se a pertinência de desenvolver-se um conjunto de estratégias pedagógicas que apoiassem a autorregulação emocional e a construção de competências sócio emocionais.

De acordo com as OCEP (2016) p.8 afirma que “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.”

É importante, que as crianças e os adultos vivenciem, sintam, reconheçam, compreendem e explorem as suas emoções, como também conseguiram compreender como ajudar quem os rodeia, nos momentos de maior intensidade emocional.

De acordo com Shunk e Zimmerman (2011), citado por Piscalho, et.al., (2018) “a autorregulação da aprendizagem é um processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos/as alunos/as, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais.”

A articulação com o tema investigativo - *Promoção de Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Dimensões Emocional e Pró-Social na Educação Pré-Escolar*, permitiu enquadrar o projeto numa perspetiva ampla. O projeto tinha como objetivo geral, promover a autorregulação emocional e o conhecimento das emoções, através da exploração, identificação e expressão das mesmas.

Relativamente aos objetivos específicos incluíram, reconhecer as emoções, desenvolver estratégias de autorregulação através da expressão artística, incentivar a autonomia na escolha e utilizar estratégias associadas a cada emoção, nos momentos que necessitarem e estimular a expressão emocional através das atividades plásticas.

Assim sendo, o processo de autorregulação da aprendizagem acaba por ser um procedimento no qual as crianças podem alcançar e ultrapassar vários objetivos, de forma a prepará-las para um mundo repleto de vivências, que lhes vão ajudar a manter a persistência mesmo que o caminho tenha alguns obstáculos.

É através das práticas pedagógicas que as crianças vão adquirir novas aprendizagens, relacionadas com as diversas formas de intervirem quando sentirem-se mais desreguladas emocionalmente.

3.3.1. Atividades desenvolvidas

Ao longo das oito semanas de estágio, foi possível desenvolver um conjunto de atividades articuladas com os interesses das crianças e orientação da educadora cooperante, assegurando a coerência com o tema definido no projeto pedagógico. A seleção e implementação destas propostas revelaram-se importantes para a compreensão emocional do grupo, permitindo identificar momentos de maior envolvimento e desafios associados à gestão emocional.

Nesta secção destacam-se as atividades que evidenciaram maior aderência por parte das crianças e que, simultaneamente, construíram oportunidades de aprendizagens significativas.

3.3.1.1. Sessão de meditação e exercícios de relaxamento – 3 de novembro de 2025

A atividade foi realizada na segunda semana de intervenção, teve como finalidade promover o reconhecimento da emoção associada à calma e estimular a concentração através de exercícios corporais dinamizados. Esta atividade respondia às necessidades identificadas no grupo, nomeadamente dificuldades na autorregulação, no controlo da frustração e na gestão da ansiedade desencadeada por conflitos entre o grupo. A intencionalidade pedagógica centrou-se, assim, na criação de um contexto estruturado que permitisse às crianças experimentarem estratégias interligadas a regulação emocional.

Num diálogo inicial com as crianças, foi lhes pedindo que escutassem a música e que imaginassem que estavam numa floresta mágica e que cada uma das crianças tinha adquirido um supre poder. Através dos movimentos de alongamento e exploração corporal guiada, foi possível observar diferentes formas de expressão emocional e níveis de consciência corporal, revelando necessidades específicas no domínio da autorregulação.

A análise da sessão sinalizada na figura 9, evidenciou que várias crianças necessitavam de estratégias explícitas de autorregulação, como exercícios de respiração e alongamentos. Estes resultados reforçam a importância de integrar rotinas

de relaxamento no quotidiano das salas, sobretudo para crianças com maior vulnerabilidade emocional.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) p.8 afirma que *“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.”*

Importa salientar que a atividade contribui para a construção de um ambiente mais equilibrado, tendo em conta as necessidades emocionais do grupo.



Figura 9- Exercício de relaxamento

3.3.1.2. Criação do monstro da raiva e dragão sereno - 17 e 19 de novembro de 2025

Durante a quarta semana de estágio, foram realizadas duas atividades que se destacaram pela integração de materiais reutilizáveis. Estas propostas revelaram-se significativas para as crianças que necessitavam de conhecer estratégias simples e acessíveis de autorregulação, tanto no contexto escolar como fora desse.

Relativamente, a atividade do Dragão Sereno, realizada com rolos de papel higiénico, introduziu assim o desenvolvimento de exercícios de respiração, promovendo momentos de calma e relaxamento. Através da técnica de inspiração e expiração, as crianças descobriram que o ato de soprar podia ser associado a uma prática de autorregulação, ajudando assim no autocontrolo das emoções.

A criança G comentou que - *Hoje não estou zangado, por isso não vou usar o dragão*-, revelando consciência emocional e capacidade de monitorizar o próprio estado emocional. O dragão sereno (figura 11) introduziu funções de como deviam utilizar a inspiração e expiração, sendo assim uma ferramenta de autocontrolo emocional. Algumas crianças começaram a utilizá-la espontaneamente em momentos de frustração, o que evidencia transferência da aprendizagem para o quotidiano.

Relativamente, a criação do Monstro da Raiva (figura 10) permitiu canalizar emoções através do sopro, funcionando como uma estratégia concreta de autorregulação. As crianças que inicialmente reagiam com comportamento explosivos começaram a utilizar o sopro como forma de aliviar tensão.



Figura 10- Construção do "Monstro da raiva"



Figura 11-Elaboração do "Dragão sereno"

3.3.2. Avaliação do projeto

A seguinte autoavaliação partiu de conversas com o grupo e análise das interações durante as atividades dirigidas e não dirigidas, concretamente nos momentos de brincadeira coletiva ou individualizada, podendo registar as informações observadas em grelhas de observação.

No decorrer da avaliação, anotei que o comportamento ao nível emocional e pró-social sofreu alterações no que diz respeito, a capacidade de verbalizarem as suas emoções, de forma mais concreta e expressiva recorrendo em alguns casos, aos recursos pedagógicos construídos com o grupo.

As crianças quando apresentavam comportamentos emocionalmente mais sensíveis, procuravam o Cantinho da Calma para encontrarem algum conforto e tranquilidade para gerir as suas emoções, sendo estas maioritariamente (frustração, raiva e a calma).

3.3.3. Autoavaliação reflexiva - jardim de infância

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a prática pedagógica foi sendo ajustada às necessidades identificadas no grupo, exigindo uma reflexão contínua sobre as formas de intervenção mais adequadas. Nas primeiras semanas de intervenção, a gestão dos conflitos e das emoções foi marcada por uma intervenção direta e imediata. Contudo, esta abordagem revelou limitações, uma vez que reduzia a oportunidade de as crianças poderem experimentarem estratégias autónomas de resolução dos seus desafios emocionais.

A análise crítica das interações permitiu reconhecer a importância de proporcionar tempo e espaço para que as crianças identificassem as suas emoções, as expressassem e reconhecessem estratégias de autorregulação. A adoção de uma intervenção mais intencional, contribui para o desenvolvimento da autonomia na gestão de conflitos e para a monitorização emocional por parte do grupo, sobretudo nas crianças que apresentavam dificuldades neste domínio.

Reconheço, contudo, a necessidade de contínua de reforçar a integração das estratégias de regulação emocional nas rotinas diárias.

4. Percurso do desenvolvimento profissional

Os estágios realizados ao longo do percurso formativo constituíram experiências fundamentais para a construção progressiva da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Estes contextos possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas, resultantes da articulação entre a observação sistemática, e a reflexão crítica sobre a prática educativa.

Neste enquadramento, importa sublinhar o papel formativo da educação pré-escolar no sistema educativo português. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), a educação pré-escolar, tal como definida na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, constitui a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, assumindo um papel central no desenvolvimento integral da criança (Silva et. al., 2016). Este entendimento orientou a minha ação pedagógica ao longo dos diferentes contextos de estágio, reforçando a importância de práticas educativas intencionalmente planeadas, fundamentadas e ajustadas às necessidades, interesses e ritmos das crianças.

Desde o início do meu percurso formativo, nomeadamente a partir do 10.º ano de escolaridade, tive oportunidade de contactar com diversos contextos educativos e estilos de intervenção pedagógica. A colaboração com diferentes equipas educativas permitiu-me observar, analisar e intervir de forma mais consciente e fundamentada, promovendo uma reflexão contínua sobre as metodologias adotadas, as opções pedagógicas assumidas e os valores éticos e profissionais que considero estruturantes para uma prática educativa de qualidade.

Um dos aspetos mais significativos dos estágios, tanto na licenciatura como no mestrado, foi a diversidade dos grupos de crianças com os quais intervim. Esta diversidade revelou-se um elemento positivo de aprendizagens pedagógicas relevantes, na medida em que exigiu desenvolvimento de projetos educativos diferenciados, ajustados às características, interesses e necessidades de cada grupo, promovendo aprendizagens ao nível cognitivo, emocional, motor e linguístico.

Os estágios realizados no 2.º semestre do 1.º ano e no 2.º ano do mestrado revelaram-se particularmente desafiadores, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento emocional das crianças e à gestão das dinâmicas de grupo. No contexto de uma entidade pública, numa sala multietária de educação pré-escolar, observei diferentes formas de intervenção pedagógica junto de crianças com

necessidades emocionais diversas. Esta experiência reforçou a pertinência de aprofundar a reflexão sobre a forma como as crianças vivenciam e regulam as suas emoções no quotidiano, considerando que, como refere Ferreira (2014), a criança experiência frequentemente níveis elevados de ativação emocional que nem sempre consegue regular de forma autónoma.

A observação destes contextos permitiu-me compreender a centralidade do papel do adulto na orientação emocional das crianças, bem como reconhecer as minhas próprias limitações enquanto profissional. Em determinados momentos, nem sempre consegui identificar ou mobilizar estratégias pedagógicas concretas que respondessem de forma ajustada às necessidades de todas as crianças. Estas situações constituíram oportunidades relevantes de aprendizagem, levando-me a questionar a minha prática, a procurar fundamentação teórica e a desenvolver uma postura mais reflexiva e consciente enquanto futura educadora.

No estágio realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na valência de jardim de infância, o contacto com um grupo exigente e emocionalmente diverso contribuiu para uma reflexão aprofundada sobre a organização do grupo, a gestão das rotinas e a importância do trabalho colaborativo com a equipa educativa. A necessidade de promover momentos de autogestão do grupo permitiu-me consolidar competências ao nível da tomada de decisão pedagógica, da adaptação das estratégias às necessidades emergentes e da construção de um ambiente educativo estruturado, previsível e emocionalmente seguro.

Esta experiência evidenciou ainda a importância do bem-estar emocional dos adultos no contexto educativo, reconhecendo que o cansaço, a sobrecarga emocional e as exigências do quotidiano podem influenciar a organização da sala, a qualidade das interações e o clima educativo. Esta consciência reforçou a necessidade de promover contextos educativos baseados na tranquilidade, na estabilidade, na coerência das rotinas e na atenção às necessidades emocionais das crianças, assumindo o adulto um papel estabilizador.

Os estágios constituíram, assim, um processo contínuo de construção de aprendizagens profissionais, permitindo-me distinguir práticas pedagógicas com as quais me identifico daquelas que não pretendo integrar no meu percurso futuro. Este percurso revelou-se exigente, tanto a nível físico como emocional, mas assumiu-se como um espaço privilegiado de reflexão, consolidação de competências e afirmação da minha identidade profissional. As experiências vividas contribuíram de forma decisiva

para clarificar a questão orientadora do meu percurso formativo — *que educadora quero ser?* — e criaram o enquadramento conceptual, pedagógico e ético que sustentou o exercício investigativo desenvolvido na parte seguinte deste relatório.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Contextualização do exercício investigativo

O presente exercício investigativo teve como propósito aprofundar a compreensão do desenvolvimento emocional e pró-social das crianças em idade pré-escolar, procurando analisar de que forma estas identificam, verbalizam e mobilizam estratégias de autorregulação no quotidiano educativo, no quadro da autorregulação da aprendizagem.

O exercício investigativo desenvolvido no âmbito deste relatório emerge da observação sistemática realizada ao longo dos estágios em contexto de educação pré-escolar, com particular incidência no segundo semestre da Prática de Ensino Supervisionada. Durante a prática pedagógica, foram identificadas situações recorrentes em que as crianças evidenciavam dificuldades na gestão das suas emoções e das interações com os pares, sobretudo em momentos de frustração, conflito entre crianças e aceitação de limites impostos pelo adulto.

Em diversas situações observadas, as crianças expressavam como tristeza, raiva ou desconforto; contudo, essas manifestações eram frequentemente interrompidas de forma imediata, através de orientações como “para de chorar” ou “não faças birra”, ou pela retirada da criança do espaço da sala com o objetivo de evitar a perturbação do grupo. Estas respostas suscitaram interrogações quanto à intencionalidade pedagógica subjacente, na medida em que, ao invés de favorecerem a validação emocional e a construção de momentos de tranquilidade e reflexão, tendiam a limitar a expressão emocional das crianças.

Foi a partir destas observações que se formulou a seguinte questão de investigação: de que forma estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas podem

contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem, nas dimensões emocional e pró-social, em crianças em idade pré-escolar?

As situações observadas permitiram constatar que, apesar de algumas crianças demonstrarem capacidade para reconhecer emoções básicas nos outros, apresentavam dificuldades significativas na autorregulação das suas próprias respostas emocionais. Estas dificuldades manifestavam-se através de comportamentos de impulsividade, desorganização emocional e conflitos frequentes, com impacto na participação nas atividades, na interação com os pares e no clima relacional do grupo. Verificou-se ainda que estas manifestações nem sempre eram acompanhadas por estratégias pedagógicas orientadas para a reflexão, a identificação das emoções e a construção de estratégias de autorregulação, sendo por vezes resolvidas de forma imediata pelo adulto.

Neste contexto educativo, tornou-se evidente a necessidade de uma maior intencionalidade pedagógica na promoção da autorregulação emocional e pró-social. Em várias situações observadas, a resposta da equipa educativa centrou-se na retirada temporária da criança da sala como forma de gestão do comportamento. Contudo, esta prática nem sempre favoreceu o desenvolvimento da regulação emocional, podendo, em alguns casos, reforçar sentimentos de frustração e desorganização emocional, com repercussões no comportamento aquando do regresso ao grupo.

Esta constatação remete para o papel do adulto enquanto mediador das aprendizagens emocionais. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, citado por Bugalhão, 2024), o adulto deve assumir-se como um observador atento e facilitador do processo de aprendizagem, procurando compreender as estratégias utilizadas pelas crianças e criar oportunidades educativas, em vez de adotar uma postura predominantemente centrada no controlo do comportamento (p. 160). Neste sentido, respostas essencialmente reativas tendem a limitar as oportunidades de aprendizagem sócio emocional, ao não promoverem processos de reflexão e autorregulação por parte das crianças.

Esta realidade evidenciou a necessidade de aprofundar a compreensão sobre práticas educativas promotoras da autorregulação emocional e pró-social em idade pré-escolar, reconhecendo o papel central do/a educador/a na mediação das emoções e na criação de contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada desde os primeiros anos. Tal como refere Rosário (2007), o ambiente de aprendizagem assume um papel fundamental no ensino de estratégias de autocontrolo

e de relacionamento interpessoal, sendo particularmente relevante nos contextos educativos da infância.

Neste enquadramento, o presente exercício investigativo centra-se na promoção de competências de autorregulatórias da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social, procurando compreender de que forma estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas podem apoiar as crianças na gestão das suas emoções, na interação com os pares e na construção progressiva da sua autonomia em contexto de educação pré-escolar.

Para esse efeito, foram equacionadas estratégias pedagógicas que privilegiam a criação de ambientes emocionalmente seguros e promotores da autorregulação, como a implementação de um espaço dedicado à calma (por exemplo, o Cantinho da Calma), concebido como um recurso acessível às crianças para a gestão de estados emocionais mais intensos. Paralelamente, considerou-se a implementação de atividades orientadas para a expressão plástica, recorrendo a materiais manipuláveis, articuladas com exercícios simples de respiração e consciência corporal. Estas estratégias configuram-se como ferramentas pedagógicas estruturadas de promoção da autorregulação emocional e pró-social, ajustadas às características e necessidades das crianças em idade pré-escolar.

2. Enquadramento teórico

No presente relatório, o conceito de autorregulação é assumido como um enquadramento teórico abrangente, centrado predominantemente na regulação emocional e no desenvolvimento de competências pró-sociais em crianças em idade pré-escolar. Considera-se que, nesta etapa do desenvolvimento, os processos de autorregulação se manifestam de forma progressiva e situada, estando profundamente ancorados nas interações sociais, na mediação do adulto e na qualidade dos contextos educativos.

Embora o constructo de autorregulação da aprendizagem seja amplamente mobilizado na literatura em contextos escolares mais formais, no presente trabalho este é utilizado enquanto referencial conceptual adaptado, permitindo compreender a autorregulação como um processo dinâmico e cíclico que integra componentes emocionais, comportamentais e motivacionais. A sua operacionalização, contudo, incide

nas dimensões emocional e pró-social, consideradas mais ajustadas às características desenvolvidas das crianças em idade pré-escolar e ao exercício investigativo desenvolvido.

Assim, ao longo do enquadramento teórico, a autorregulação é entendida como um processo em construção, que se expressa na capacidade da criança para reconhecer, expressar e regular emoções, gerir interações sociais, persistir perante desafios e mobilizar estratégias de ajustamento progressivamente mais autónomas, constituindo uma base essencial para o desenvolvimento global e para aprendizagens futuras.

2.1. Autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar: enquadramento conceptual

A autorregulação da aprendizagem tem sido amplamente estudada, sendo conceptualizada como um processo ativo através do qual o indivíduo planeia, monitoriza e avalia os seus pensamentos, emoções, comportamentos e motivações com vista à prossecução de objetivos pessoais e académicos. Zimmerman (2000, 2011) define a autorregulação da aprendizagem como um processo cíclico que envolve a ativação e manutenção de componentes cognitivas, motivacionais, comportamentais e afetivas, ajustadas de forma intencional em função das exigências das tarefas e dos objetivos a alcançar.

No modelo proposto por Zimmerman (2000), a autorregulação organiza-se em três fases interdependentes: a fase de antevisão ou planeamento, na qual o indivíduo define objetivos e estratégias; a fase de execução ou controlo volitivo, caracterizada pela monitorização da ação, do esforço e da atenção; e a fase de autorreflexão, em que se avaliam os resultados obtidos e se reformulam estratégias futuras. Este modelo, desenvolvido sobretudo em contextos de ensino formal e com aprendentes mais velhos, constitui uma referência conceptual fundamental para a compreensão dos processos autorregulatórios ao longo do ciclo de vida. Contudo, em idade pré-escolar, a autorregulação da aprendizagem não se manifesta ainda de forma plenamente consciente, deliberada ou verbalizada, uma vez que as crianças se encontram em fases iniciais do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Neste sentido, torna-se

necessário que reconheça a autorregulação como um processo emergente, progressivo e fortemente mediado pelas interações com adultos e pares.

Bronson (2000) propõe uma abordagem da autorregulação na infância que se afasta de uma conceção exclusivamente cognitiva, integrando dimensões emocionais, comportamentais e sociais do funcionamento da criança. Segundo a autora, a autorregulação em idade pré-escolar corresponde à capacidade gradual da criança para gerir emoções, controlar comportamentos e ajustar a ação às exigências do contexto, em estreita articulação com as relações sociais e com o suporte do adulto. Esta perspetiva permite compreender a autorregulação como uma competência em construção, dependente das experiências vividas e das oportunidades de participação ativa proporcionadas nos contextos educativos.

No mesmo sentido, Bronson (2000) sublinha que as bases da autorregulação da aprendizagem se desenvolvem desde os primeiros anos de vida, através de experiências que envolvem a tomada de decisões simples, a persistência perante desafios, a gestão da frustração e a interação com os outros. Estas experiências, ainda que não formalizadas como estratégias de aprendizagem, constituem alicerces fundamentais para o desenvolvimento futuro de competências autorregulatórias mais complexas.

A investigação em desenvolvimento infantil tem vindo a evidenciar que a autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar está intimamente ligada ao desenvolvimento emocional e social da criança. Diamond (2013) destaca o papel das funções executivas — como o controlo inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva — na regulação do comportamento e da atenção, sublinhando que estas funções se desenvolvem em interação com experiências emocionais e sociais significativas. Estas competências permitem à criança adaptar o comportamento às exigências do contexto, regular impulsos e manter o envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Do ponto de vista sócio construtivista, Vigotsky (1978) enfatiza que os processos de autorregulação emergem inicialmente no plano inter psicológico, através da mediação do adulto e da interação social, sendo posteriormente interiorizados pela criança. Assim, a autorregulação não se desenvolve de forma isolada, mas constrói-se em contextos de relação, diálogo e cooperação, nos quais o adulto desempenha um papel fundamental enquanto mediador das aprendizagens.

Neste enquadramento, a autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar deve ser entendida como um processo situado, relacional e progressivo, que integra componentes emocionais, comportamentais e sociais, e que se manifesta nas formas como a criança participa nas atividades, interage com os pares, gere emoções e ajusta o comportamento às situações vividas. A adoção desta perspetiva permite sustentar teoricamente a análise das práticas educativas desenvolvidas no presente estudo e fundamenta a opção por uma abordagem centrada na promoção da autorregulação emocional e pró-social como base da aprendizagem em contexto de educação pré-escolar.

2.2. Desenvolvimento emocional e social da criança em idade pré-escolar

O desenvolvimento emocional e social constitui uma dimensão central do desenvolvimento humano, assumindo particular relevância na educação pré-escolar, etapa em que a criança aprofunda a compreensão de si própria, dos outros e do mundo que a rodeia. É neste período que se consolidam competências fundamentais relacionadas com o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções, bem como com a construção de relações interpessoais progressivamente mais complexas.

Do ponto de vista do desenvolvimento, as emoções desempenham um papel estruturante na organização da experiência da criança, influenciando a forma como esta interpreta as situações, reage aos desafios e se envolve nas interações sociais. Segundo Damásio (2000), as emoções constituem respostas integradas de natureza biológica e psicológica, essenciais à adaptação ao meio, funcionando como sinais orientadores da ação. Embora os mecanismos emocionais básicos sejam inatos, a sua expressão, compreensão e regulação desenvolvem-se através da experiência e da interação social.

Em idade pré-escolar, a criança encontra-se num processo ativo de construção da consciência emocional. À medida que o desenvolvimento linguístico progride, a criança adquire maior capacidade para nomear emoções, explicar situações emocionalmente significativas e refletir, ainda que de forma incipiente, sobre os seus estados internos. Selman (1981, citado por Pinheiro, 2022) descreve este processo como um percurso evolutivo, no qual a criança vai progressivamente distinguindo entre estados emocionais internos e comportamentos observáveis, desenvolvendo a capacidade de compreender a própria experiência emocional e a dos outros.

O desenvolvimento emocional encontra-se intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social. As interações com adultos significativos e com o grupo de pares constituem contextos privilegiados para a aprendizagem emocional, permitindo à criança experimentar, interpretar e regular emoções em situações reais. Denham (2006) sublinha que a competência emocional se constrói na relação, sendo influenciada pela qualidade das interações, pela validação emocional e pelas oportunidades de diálogo proporcionadas no quotidiano.

Nesta fase do desenvolvimento, a criança começa a participar em contextos sociais mais alargados para além da família, nomeadamente no jardim de infância, onde se confronta com regras, expectativas e dinâmicas de grupo. Machado, Veríssimo e Denham (2012, citados por Ferreira, 2014) referem que o período pré-escolar constitui um momento-chave para a aprendizagem de competências sociais, como a cooperação, a partilha, a empatia e a resolução de conflitos, fundamentais para a adaptação social e para o bem-estar emocional.

Autores como Piaget, Wallon e Vigotsky sublinham a interdependência entre emoção, cognição e socialização no desenvolvimento infantil. Piaget (1994, citado por Santos, 2022) defende que a afetividade constitui o motor da ação e da construção do conhecimento, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da inteligência. Wallon atribui à emoção um papel central no desenvolvimento da personalidade, considerando-a o primeiro meio de comunicação da criança com o meio. Vigotsky (1978), por sua vez, destaca a importância das interações sociais e da mediação do adulto na construção das funções psicológicas superiores, incluindo a regulação do comportamento e das emoções.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento emocional e social não pode ser dissociado dos contextos educativos em que a criança participa. As experiências vividas no quotidiano do jardim de infância — como esperar pela vez, lidar com a frustração, negociar com os pares ou expressar sentimentos — constituem oportunidades fundamentais para a aprendizagem sócio emocional. Moscovici (2000, citado por Roazzi et. al., 2011) refere que as representações sociais das emoções se constroem a partir das experiências vividas, orientando os comportamentos e as respostas afetivas dos indivíduos.

Importa ainda reconhecer que o desenvolvimento emocional e social não ocorre de forma linear nem homogénea. Em idade pré-escolar, é frequente observar episódios de desregulação emocional, impulsividade ou dificuldades na gestão de conflitos, que

refletem a imaturidade dos sistemas de autorregulação ainda em construção. Como refere Ferreira (2014), a criança experiencia frequentemente níveis elevados de ativação emocional que não consegue regular de forma autónoma, necessitando do apoio do adulto para interpretar emoções e encontrar estratégias ajustadas de resposta. Deste modo, o desenvolvimento emocional e social em idade pré-escolar constitui a base sobre a qual se constrói a autorregulação da aprendizagem. A capacidade da criança para aprender, envolver-se nas atividades e interagir de forma equilibrada com os outros depende, em larga medida, da forma como reconhece, expressa e regula as suas emoções em contextos sociais significativos. Esta compreensão fundamenta a abordagem adotada no presente estudo, que assume a promoção da autorregulação emocional e pró-social como um eixo estruturante da aprendizagem em educação pré-escolar.

2.3. Autorregulação emocional e pró-social como base da aprendizagem em idade pré-escolar

A autorregulação emocional e pró-social constitui um eixo central do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, assumindo um papel determinante na forma como esta se envolve nas aprendizagens, interage com os pares e responde às exigências dos contextos educativos. Em fases iniciais do desenvolvimento, aprender não se reduz à aquisição de conhecimentos cognitivos, mas implica, de forma indissociável, a capacidade de gerir emoções, comportamentos e relações sociais em situações concretas de interação.

Bronson (2000) propõe uma abordagem do desenvolvimento da autorregulação na infância que integra, de forma articulada, as dimensões emocional, comportamental e pró-social. Segundo a autora, a autorregulação emerge progressivamente a partir das experiências quotidianas da criança, manifestando-se na forma como esta regula emoções intensas, ajusta comportamentos às regras do contexto e participa em interações sociais significativas.

No domínio emocional, a autorregulação refere-se à capacidade da criança para reconhecer, expressar e gerir estados emocionais, particularmente em situações de frustração, conflito ou desafio. Gross (1998) define a regulação emocional como o conjunto de processos através dos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm,

quando as têm e a forma como as experienciam e expressam. Em crianças pequenas, estes processos são ainda incipientes e fortemente dependentes da mediação do adulto, sendo comuns episódios de desregulação emocional associados à dificuldade em tolerar a frustração ou adiar respostas impulsivas.

A dimensão pró-social da autorregulação está intimamente ligada à forma como a criança gere emoções em contextos de interação com os outros. Eisenberg et. al. (2006) sublinham que os comportamentos pró-sociais — como a cooperação, a empatia, a partilha e a ajuda — exigem competências de autorregulação emocional, uma vez que implicam a consideração do outro, o controlo de impulsos e a adaptação do comportamento às normas sociais. Assim, a regulação emocional constitui um pré-requisito para a participação social ajustada e para a construção de relações interpessoais positivas.

Bronson (2000) destaca que as dificuldades de aprendizagem observadas em idade pré-escolar estão frequentemente associadas não a limitações cognitivas, mas a fragilidades ao nível da autorregulação emocional e comportamental. Crianças que não conseguem gerir emoções intensas ou regular comportamentos têm maior dificuldade em manter a atenção, persistir nas tarefas, seguir instruções e beneficiar das experiências educativas propostas. Deste modo, a autorregulação emocional e pró-social assume-se como uma condição fundamental para o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem.

Esta perspetiva é reforçada por Denham (2006), que refere que a competência emocional está diretamente relacionada com o sucesso social e académico das crianças, influenciando a qualidade das interações, a adaptação ao contexto escolar e a capacidade de aprendizagem. Crianças emocionalmente reguladas tendem a demonstrar maior envolvimento, flexibilidade e capacidade de resolução de problemas, enquanto crianças com dificuldades de regulação apresentam maior propensão para conflitos, retraimento ou comportamentos disruptivos.

No contexto da educação pré-escolar, a aprendizagem ocorre predominantemente através da interação, do brincar e da participação em atividades coletivas. Neste sentido, a autorregulação emocional e pró-social não pode ser dissociada da aprendizagem, uma vez que constitui o suporte que permite à criança beneficiar das experiências educativas. Como referem Blair e Raver (2015), as competências de autorregulação desenvolvidas na infância precoce influenciam de

forma significativa os percursos de aprendizagem posteriores, reforçando a importância de intervenções educativas precoces neste domínio.

Assim, assumir a autorregulação emocional e pró-social como base da aprendizagem em idade pré-escolar implica reconhecer que aprender envolve gerir emoções, ajustar comportamentos e relacionar-se com os outros de forma progressivamente autónoma. Esta compreensão sustenta a abordagem adotada no presente estudo, que valoriza práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da regulação emocional e das competências pró-sociais, enquanto condições essenciais para a construção da aprendizagem autorregulada em contextos de educação pré-escolar.

2.4. Educação pré-escolar: papel do/a educador/a e do contexto educativo na promoção da autorregulação emocional e pró-social

Na educação pré-escolar, o/a educador/a assume um papel central na promoção do desenvolvimento integral da criança, sendo responsável pela criação de contextos educativos que favoreçam a aprendizagem significativa, a participação ativa e a construção progressiva da autonomia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) sublinham que a ação educativa deve assentar numa intencionalidade pedagógica clara, sustentada na observação sistemática, no conhecimento aprofundado das crianças e na organização de ambientes que promovam o bem-estar, a segurança emocional e a aprendizagem (Silva et. al., 2016).

A promoção da autorregulação emocional e pró-social em idade pré-escolar não ocorre de forma espontânea ou automática, exigindo uma mediação educativa consciente e ajustada às características do desenvolvimento das crianças. Como referem Bronson (2000) e Denham (2006), as crianças pequenas necessitam de apoio externo para reconhecer emoções, interpretar situações sociais e desenvolver estratégias de regulação adequadas. Neste sentido, o/a educador/a desempenha um papel fundamental enquanto mediador emocional, ajudando a criança a compreender o que sente, a nomear emoções e a encontrar formas ajustadas de expressar e regular essas experiências emocionais.

De acordo com o modelo sócio construtivista de Vigotsky (1978), os processos de autorregulação desenvolvem-se inicialmente no plano inter psicológico, através da

interação com adultos significativos, sendo posteriormente interiorizados pela criança. Assim, a regulação emocional e comportamental emerge da co regulação, isto é, da forma como o adulto responde às necessidades emocionais da criança, valida as suas emoções e modela estratégias de resolução de conflitos. Esta perspetiva reforça a importância da qualidade da relação educativa como base para o desenvolvimento da autorregulação.

O contexto educativo assume igualmente um papel estruturante neste processo. A organização do espaço, do tempo e das rotinas influencia diretamente a capacidade da criança para se orientar, antecipar acontecimentos e ajustar o comportamento às exigências do meio. Ambientes previsíveis, flexíveis e emocionalmente seguros favorecem a emergência de comportamentos autorregulados, enquanto contextos excessivamente controladores ou pouco estruturados podem potenciar episódios de desregulação emocional (Bronson, 2000; Blair & Raver, 2015).

As OCEP (Silva et. al., 2016) defendem que o ambiente educativo deve ser organizado de forma a promover a autonomia, a tomada de decisões e a participação ativa das crianças. A possibilidade de escolha, a valorização da iniciativa e o respeito pelos ritmos individuais constituem condições essenciais para o desenvolvimento da autorregulação emocional e pró-social. Ao permitir que as crianças participem na organização do espaço, na definição de regras e na resolução de conflitos, o/a educador/a contribui para a construção de competências sociais e emocionais fundamentais à aprendizagem.

A dimensão relacional do contexto educativo é igualmente determinante. As interações quotidianas entre crianças e adultos constituem oportunidades privilegiadas para a aprendizagem emocional e social. Segundo Denham (2006), práticas educativas que valorizam o diálogo, a escuta ativa e a reflexão conjunta promovem níveis mais elevados de competência emocional e pró-social. O educador, ao adotar uma postura empática e responsiva, cria um clima de confiança que permite à criança explorar emoções, errar, aprender e regular-se progressivamente.

Importa ainda destacar que a promoção da autorregulação emocional e pró-social exige uma intervenção pedagógica intencional, contínua e integrada nas rotinas diárias. Não se trata de trabalhar as emoções apenas em momentos pontuais ou atividades isoladas, mas de criar um contexto educativo que reconheça as emoções como parte integrante da aprendizagem. Neste sentido, o/a educador/a deve planear experiências educativas que integrem a gestão emocional, a cooperação, a resolução

de conflitos e a reflexão sobre a ação, ajustando as estratégias às necessidades emergentes do grupo.

Assim, a educação pré-escolar constitui um contexto privilegiado para a promoção da autorregulação emocional e pró-social, sendo o/a educador/a e o ambiente educativos elementos centrais neste processo. Através de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas, é possível apoiar a criança na construção de competências que lhe permitam aprender a regular emoções, comportamentos e relações, estabelecendo bases sólidas para a aprendizagem ao longo da vida.

2.5. A expressão plástica como estratégia promotora da autorregulação emocional e pró-social

A expressão plástica assume um papel central na educação pré-escolar, constituindo-se como um meio privilegiado de comunicação, exploração e construção de significados por parte da criança. Antes mesmo de dispor de recursos linguísticos plenamente desenvolvidos, a criança recorre à ação, ao gesto, à cor e à forma para expressar ideias, emoções e vivências, tornando a expressão plástica um canal fundamental de exteriorização emocional e de interação com o mundo (Lowenfeld & Brittain, 1987; Vygotsky, 2004).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar reconhecem as expressões artísticas como experiências estruturantes do desenvolvimento global da criança, promovendo a criatividade, a imaginação, a sensibilidade estética e a expressão pessoal (Silva et. al., 2016). Neste sentido, a expressão plástica não se limita à produção de um objeto final, mas assume-se como um processo que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

No domínio do desenvolvimento emocional, a expressão plástica constitui um recurso particularmente relevante para a identificação, expressão e regulação das emoções. Malchiodi (2005, 2012) sublinha que a atividade artística funciona como um meio seguro de exteriorização emocional, permitindo à criança organizar sentimentos, reduzir a tensão emocional e transformar experiências internas em representações simbólicas. Através do desenho, da pintura ou da modelagem, a criança pode expressar emoções complexas — como a zanga, a tristeza ou a frustração — de forma não verbal,

num contexto protegido e estruturado. Também Kramer (1971) destaca o valor terapêutico e organizador da criação artística, referindo que o ato de criar contribui para a integração emocional e para o equilíbrio afetivo. Em idade pré-escolar, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que as crianças se encontram ainda em processo de construção das suas competências de autorregulação emocional e dependem de suportes externos para lidar com estados emocionais intensos.

A expressão plástica articula-se igualmente com o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. As atividades artísticas envolvem, de forma implícita, processos de planeamento, tomada de decisão, execução, monitorização e avaliação, correspondendo às diferentes fases do ciclo da autorregulação descrito por Zimmerman (2000). Em contexto pré-escolar, estes processos manifestam-se de forma progressiva e mediada pelo adulto, sendo adaptados às características dos desenvolvimentos das crianças (Bronson, 2000; Whitebread et al., 2009).

Durante uma atividade de expressão plástica, a criança decide o que pretende fazer, seleciona materiais, experimenta estratégias, persiste perante dificuldades e avalia o resultado obtido, ajustando a ação sempre que necessário. Estas experiências favorecem o desenvolvimento da autonomia, da persistência e da capacidade de reflexão sobre a própria ação, competências fundamentais para a construção da aprendizagem autorregulada.

Para além da dimensão individual, a expressão plástica assume também uma importante função pró-social. Quando desenvolvidas em pequeno ou grande grupo, as atividades artísticas promovem a partilha de materiais, a cooperação, o respeito pelas produções dos outros e o diálogo em torno dos processos e resultados. Eisenberg et. al. (2006) referem que estas interações constituem oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos, essenciais à participação equilibrada em contextos educativos. Hohmann e Weikart (2011) sublinham que a aprendizagem ativa, frequentemente associada às atividades expressivas, potencia a cooperação e a construção conjunta de significados, reforçando a dimensão social da aprendizagem. De igual modo, Eisner (2002) defende que as artes constituem formas específicas de conhecimento, promovendo modos alternativos de pensar, sentir e aprender, particularmente relevantes em contextos educativos da infância.

O papel do/a educador/a é determinante na valorização da expressão plástica enquanto estratégia pedagógica promotora da autorregulação emocional e pró-social.

Cabe-lhe criar um ambiente educativo estimulante, disponibilizar materiais diversificados, respeitar os ritmos individuais e valorizar o processo criativo, mais do que o produto final. Ao incentivar a verbalização das emoções, a reflexão sobre as escolhas realizadas e o diálogo entre pares, o/a educador/a contribui para a tomada de consciência das aprendizagens e para o desenvolvimento progressivo da autorregulação.

Deste modo, a expressão plástica assume-se como uma estratégia pedagógica de elevada relevância na educação pré-escolar, permitindo integrar a dimensão emocional, pró-social e autorregulatória da aprendizagem. Ao criar, explorar e partilhar produções artísticas, a criança regula emoções, ajusta comportamentos, coopera com os outros e constrói significados, consolidando a sua identidade enquanto sujeito ativo, competente e aprendiz.

3. Método

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento metodológico do exercício investigativo desenvolvido no âmbito do presente relatório, explicitando-se o tipo de estudo, a abordagem adotada, as etapas do processo investigativo, bem como as questões de investigação e os objetivos que o orientaram. A opção metodológica assumida visa compreender e analisar a promoção da autorregulação da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social em contexto de educação pré-escolar, a partir de um estudo desenvolvido em situação real de prática pedagógica.

O exercício investigativo estrutura-se em três etapas interligadas — exploratória, de intervenção e de avaliação —, organizadas segundo uma lógica sequencial e reflexiva, inspirada nos princípios da investigação-ação. O desenho metodológico do estudo encontra-se sintetizado na figura 12, que ilustra de forma integrada as diferentes fases do processo, os contextos educativos envolvidos, os focos de observação e intervenção, bem como os procedimentos de recolha de dados adotados ao longo do percurso investigativo.

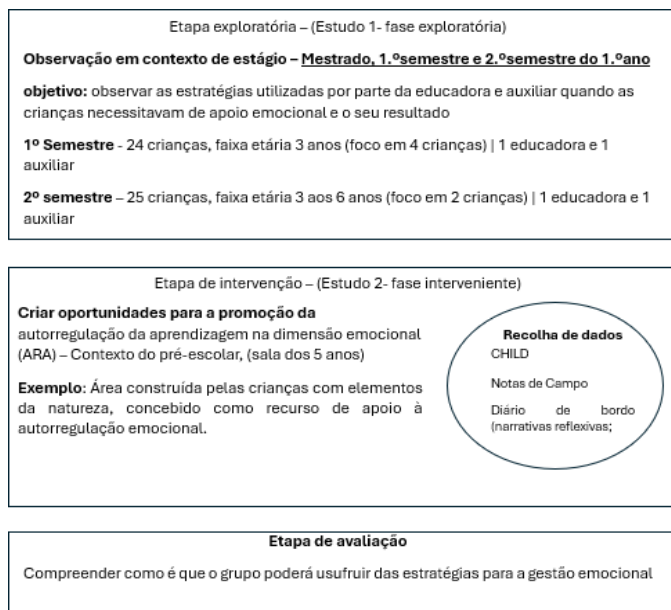


Figura 12-Desenho metodológico do exercício investigativo (inspiração na investigação-ação)

Tal como representado na figura 12, a etapa exploratória correspondeu a momentos de observação sistemática desenvolvidos em diferentes contextos de Prática de Ensino Supervisionada, permitindo identificar estratégias educativas utilizadas na resposta às necessidades emocionais das crianças e padrões de autorregulação emocional e pró-social. A etapa de intervenção centrou-se na planificação e implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da autorregulação da aprendizagem, desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar, com um grupo de crianças de cinco anos. Por fim, a etapa de avaliação incidiu na análise dos efeitos das estratégias implementadas, procurando compreender de que modo as crianças recorreram aos recursos e às experiências propostas para a gestão emocional e para a interação com os pares.

O exercício investigativo assumiu uma abordagem predominantemente qualitativa, sustentada na observação participante enquanto principal técnica de recolha de dados. Esta opção permitiu acompanhar, de forma sistemática e contextualizada, os comportamentos, as interações e as estratégias de autorregulação manifestadas pelas crianças no quotidiano educativo. Para apoiar a recolha e a sistematização da informação, recorreu-se à utilização da checklist CHILD – Checklist of Independent Learning Development (Whitebread et. al., 2009), adaptada para o contexto português por Piscalho e Veiga Simão (2014), complementada por grelhas de observação e por registos escritos elaborados ao longo das atividades desenvolvidas em contexto de estágio.

A articulação entre os diferentes momentos do processo investigativo, tal como representada na figura 13, permitiu assegurar a coerência interna do estudo, bem como uma análise situada e reflexiva das práticas pedagógicas e dos comportamentos observados, em consonância com os objetivos definidos e com o enquadramento teórico que sustenta o presente trabalho.

3.1. Tipo e pertinência do estudo

O exercício investigativo desenvolvido inscreve-se numa abordagem metodológica inspirada nos princípios da investigação-ação, entendida como um processo reflexivo que articula observação, intervenção e análise da prática educativa, com o objetivo de compreender e melhorar as práticas em contextos reais de ensino-aprendizagem. Esta opção metodológica revela-se particularmente adequada ao contexto da educação pré-escolar, uma vez que permite ao investigador intervir de forma situada, refletindo criticamente sobre os efeitos da ação pedagógica no desenvolvimento das crianças.

No âmbito desta abordagem, destaca-se o contributo de Kemmis (1988) e de Kemmis e McTaggart (2000), cujo modelo enfatiza a análise sistemática das práticas educativas ao longo de um ciclo constituído por momentos interligados de planificação, ação, observação e reflexão. Estes momentos não se configuram como etapas estanques, mas antes como componentes de uma espiral reflexiva que permite ao educador/a-investigador/a compreender a prática, agir sobre ela e reformular estratégias em função da análise realizada.

De forma complementar, o modelo de investigação-ação proposto por Elliott (1991) valoriza a proximidade entre investigação e prática pedagógica, partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói a partir da análise dos problemas práticos vivenciados no quotidiano educativo. Neste enquadramento, a compreensão teórica emerge da ação e da reflexão crítica sobre a prática, assumindo um carácter interpretativo e contextualizado (Machado, 2014).

Considerando estas perspetivas, o presente estudo aproxima-se do modelo de investigação-ação, estruturando-se segundo o ciclo planear-agir-observar-refletir, ainda que sem a implementação de múltiplos ciclos sucessivos de reformulação da ação. Na fase de planeamento, foram delineadas estratégias e atividades de promoção da autorregulação emocional e pró-social com base nos dados recolhidos durante os

estágios do mestrado. Na fase de ação, essas estratégias foram implementadas no contexto do estágio final em educação pré-escolar. Durante a sua concretização, procedeu-se à observação sistemática dos comportamentos, das expressões emocionais e das estratégias de autorregulação manifestadas pelas crianças. Por fim, na fase de reflexão, realizou-se uma análise global do processo, procurando compreender em que medida as atividades planeadas e executadas contribuíram para a gestão emocional e para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Esta abordagem revelou-se pertinente, na medida que permitiu observar situações do quotidiano educativo, planejar e implementar estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da autorregulação da aprendizagem e analisar os seus efeitos no grupo de crianças, numa lógica de reflexão crítica e de melhoria da prática pedagógica.

Ao longo do período de estágio, o papel da investigadora alternou entre a observação participante e a intervenção pedagógica direta. A intervenção desenvolveu-se ao longo de aproximadamente quatro meses de prática pedagógica, durante os quais foram planificadas, implementadas e observadas onze atividades integradas em diferentes momentos da rotina diária, nomeadamente no acolhimento, em momentos de grande grupo, em atividades orientadas e em momentos de brincadeira livre.

A seleção do subgrupo de crianças para análise mais aprofundada baseou-se em critérios intencionais, nomeadamente: a observação inicial de comportamentos associados à gestão emocional, a frequência de episódios de desregulação emocional, o impacto desses comportamentos nas dinâmicas do grupo e a sinalização da educadora cooperante relativamente às crianças que evidenciavam maior necessidade de apoio ao nível da autorregulação emocional. Importa salientar que, embora a intervenção tenha abrangido o grupo na totalidade, a análise incidiu de forma mais aprofundada sobre este subgrupo, permitindo uma compreensão mais detalhada dos processos de autorregulação emocional e pró-social.

O estudo assume um carácter predominantemente qualitativo, centrando-se na análise interpretativa de comportamentos, interações e processos de aprendizagem observados em contexto natural. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), a investigação qualitativa privilegia a observação, a descrição e a interpretação dos fenómenos, procurando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Apesar deste enfoque, recorreu-se pontualmente a instrumentos

estruturados, como a checklist CHILD, que permitiram apoiar a sistematização da observação e a análise dos dados recolhidos.

O exercício investigativo desenvolveu-se ao longo de três etapas interligadas, correspondentes a diferentes momentos do percurso de estágio no 1.º e 2.º anos do mestrado:

- **Etapa exploratória:** observação das estratégias utilizadas pelas educadoras na resposta às necessidades emocionais das crianças, bem como dos comportamentos de autorregulação manifestados pelo grupo, desenvolvida durante o 1.º e o 2.º semestre do 1.º ano do mestrado;
- **Etapa de intervenção:** planificação e implementação de atividades e estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da autorregulação emocional e pró-social, desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar, numa sala de crianças com cinco anos de idade;
- **Etapa de avaliação:** análise da forma como o grupo de crianças recorreu às estratégias propostas para a gestão emocional e para a interação com os pares, procurando compreender os efeitos da intervenção ao nível da autorregulação emocional e pró-social.

Ao longo de todo o processo, a observação participante constituiu um eixo central do exercício investigativo, permitindo uma análise contínua e reflexiva das práticas pedagógicas e dos comportamentos observados, em coerência com os pressupostos da abordagem qualitativa e com os princípios orientadores da investigação-ação.

3.2. Questões de investigação e objetivos

O exercício investigativo foi orientado pela seguinte questão de investigação:

De que forma a implementação de atividades pedagógicas intencionalmente planeadas pode contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem, nas dimensões emocional e pró-social, em crianças em idade pré-escolar?

A partir desta questão central, foram definidos os seguintes objetivos do estudo:

- Compreender a importância da autorregulação da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças em idade pré-escolar;
- Analisar o papel do/a educador/a de infância e do contexto educativo na promoção da autorregulação emocional e pró-social, no âmbito das práticas pedagógicas quotidianas;
- Analisar os efeitos da implementação de atividades pedagógicas intencionalmente planeadas no desenvolvimento da autorregulação emocional e pró-social das crianças em contexto de educação pré-escolar.

4. Etapa exploratória

A etapa exploratória do exercício investigativo teve como principal finalidade observar, compreender e caracterizar os comportamentos das crianças e as práticas educativas associadas à gestão emocional, à interação pró-social e à autorregulação da aprendizagem em contexto de educação pré-escolar. Esta etapa constituiu a base empírica e interpretativa para a definição das opções pedagógicas e investigativas adotadas nas fases subsequentes de intervenção e avaliação, em coerência com a abordagem inspirada na investigação-ação assumida no estudo.

Através da observação participante sistemática, procurou-se identificar padrões de comportamento, necessidades emergentes e estratégias de mediação adulta associadas às respostas emocionais das crianças no quotidiano educativo, sem ainda introduzir alterações estruturadas às práticas em curso.

4.1. Contexto e participante

A etapa exploratória decorreu ao longo de duas experiências distintas de Prática de Ensino Supervisionada, realizadas no 1.º ano do mestrado, em contextos educativos diferenciados.

O primeiro estágio teve lugar no 1.º semestre, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), na valência de creche, envolvendo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Para efeitos do exercício investigativo, a observação incidiu de forma mais aprofundada num subgrupo de duas

crianças, bem como nas interações estabelecidas com a equipa pedagógica, particularmente em situações que evidenciavam necessidades de apoio emocional.

O segundo estágio decorreu no 2.º semestre, numa instituição de ensino público, na valência de jardim de infância, com um grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste contexto, a observação incidiu igualmente num subgrupo de duas crianças, seleccionadas a partir da observação inicial, bem como na atuação da educadora cooperante.

No contexto que viria a constituir o cenário principal da intervenção, correspondente à valência de jardim de infância no 2.º ano do mestrado, o grupo era constituído por 22 crianças com 5 anos de idade. Embora a intervenção tenha abrangido o grupo na totalidade, a etapa exploratória permitiu identificar um subgrupo de seis crianças que evidenciava maiores dificuldades ao nível da autorregulação emocional e comportamental, nomeadamente episódios recorrentes de desregulação emocional, impulsividade e comportamentos explosivos.

A seleção dos subgrupos observados foi de natureza intencional, tendo em conta:

- os comportamentos emocionais e sociais observados;
- a frequência de episódios de desregulação;
- a sinalização da educadora cooperante;
- a relevância pedagógica de compreender o impacto dessas dificuldades no funcionamento do grupo.

Em todos os contextos, a participação das crianças ocorreu no âmbito das atividades regulares do quotidiano educativo, respeitando-se os princípios éticos da investigação em educação, nomeadamente o anonimato, a confidencialidade e a utilização exclusiva dos dados para fins académicos.

4.2. Processos de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados na etapa exploratória baseou-se essencialmente na observação participante sistemática, complementada pela utilização de instrumentos de apoio à observação e registo, com o objetivo de compreender os comportamentos das crianças associados à autorregulação da aprendizagem, com particular incidência nas dimensões emocional e pró-social.

4.2.1. Instrumentos

O principal instrumento utilizado na figura 13 foi a Checklist of Independent Learning Development (CHILD), desenvolvida por Whitebread et al. (2009) e adaptada ao contexto português por Piscalho e Veiga Simão (2014). A CHILD é constituída por 22 itens descritivos de comportamentos associados à autorregulação da aprendizagem, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais, avaliados numa escala de frequência de quatro pontos (sempre, usualmente, às vezes, nunca).

Nome da Criança: _____		Docente: _____				
Data: _____		Contexto: _____				
		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
Motivacional						
18	Encontra o próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.					
20	Inicia atividades.					
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					
22	Gosta de resolver problemas.					
Outros Comentários: _____						

Figura 13-Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)

Complementarmente, foram utilizadas notas de campo, elaboradas de forma sistemática ao longo da observação participante, com o objetivo de registar situações

relevantes do quotidiano educativo, interações significativas e estratégias de mediação adotadas pelos adultos.

Estas notas constituíram material empírico fundamental para a análise interpretativa desenvolvida posteriormente, sendo integralmente mobilizadas no capítulo de apresentação e análise dos resultados.

4.2.2. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados decorreu em momentos distintos, correspondentes aos diferentes contextos de estágio.

No contexto de creche, a observação participante realizou-se ao longo das primeiras três semanas de estágio, incidindo sobre situações do quotidiano em que as crianças manifestavam necessidades de apoio emocional.

No contexto de jardim de infância, a etapa exploratória decorreu durante as duas primeiras semanas da prática pedagógica, incidindo sobre momentos de grande grupo, brincadeira livre, transições da rotina e situações de conflito entre pares.

A aplicação da checklist CHILD ocorreu em diferentes momentos do quotidiano educativo, permitindo uma leitura transversal dos comportamentos associados à autorregulação emocional e pró-social. O preenchimento foi realizado pela investigadora, sendo posteriormente discutido informalmente com as educadoras cooperantes, de modo a apoiar a interpretação dos comportamentos observados.

4.2.3. Procedimento de tratamento de dados

O tratamento dos dados assumiu uma natureza predominantemente qualitativa, centrada na análise descritiva e interpretativa dos comportamentos observados em contexto natural.

Os dados provenientes da checklist CHILD foram organizados de forma descritiva, permitindo identificar tendências gerais e necessidades de apoio ao nível da autorregulação emocional e pró-social, sem recurso a tratamento estatístico.

As notas de campo foram sujeitas a uma leitura flutuante inicial, seguida de uma leitura aprofundada, tendo sido organizadas em categorias temáticas definidas a partir do enquadramento teórico e dos objetivos do estudo, nomeadamente:

- dificuldades de autorregulação emocional;
- estratégias de mediação adulta;
- comportamentos pró-sociais observados.

A triangulação dos dados provenientes da checklist CHILD e das notas de campo permitiu reforçar a consistência interpretativa da análise, fundamentando a definição da etapa de intervenção apresentada no capítulo seguinte e a análise dos resultados desenvolvida posteriormente.

5. Etapa de intervenção: planeamento e implementação das estratégias

O presente capítulo descreve a etapa de intervenção do exercício investigativo, correspondente à fase de planificação e implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da autorregulação emocional e pró-social em contexto de educação pré-escolar.

Esta etapa foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, no 2.º ano do mestrado, na valência de jardim de infância, e teve como ponto de partida os dados recolhidos na etapa exploratória, descrita no capítulo anterior. A intervenção resultou, assim, de um processo reflexivo sustentado na observação sistemática dos comportamentos das crianças, nas necessidades identificadas e no enquadramento teórico mobilizado.

A intervenção assumiu uma natureza pedagógica, formativa e contextualizada, integrando-se no quotidiano educativo da sala e articulando-se com as práticas da educadora cooperante, não se configurando como um programa fechado, mas como um conjunto de estratégias flexíveis e ajustáveis às características do grupo.

5.1. Enquadramento do percurso interventivo

A definição das estratégias de intervenção decorreu de um percurso progressivo de reflexão iniciado ao longo dos estágios realizados no 1.º ano do mestrado, nas valências de creche e de jardim de infância, e aprofundado a partir da análise dos dados recolhidos na etapa exploratória.

A observação sistemática permitiu identificar dificuldades recorrentes ao nível da gestão emocional, da aceitação de limites, da interação pró-social e da mobilização autónoma de estratégias de autorregulação por parte de algumas crianças. Estas dificuldades manifestavam-se, sobretudo, em momentos de frustração, conflito entre pares, transições da rotina e situações de maior exigência emocional.

Face a estas constatações, tornou-se pertinente planear e implementar estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da autorregulação emocional e pró-social, adequadas às características desenvolvimentais das crianças em idade pré-escolar e coerentes com uma abordagem educativa centrada na criança.

5.2. Contexto e participantes da intervenção

A intervenção decorreu numa sala de jardim de infância constituída por 22 crianças com cinco anos de idade, integradas num contexto educativo organizado segundo uma rotina estruturada, contemplando momentos de acolhimento, atividades de grande grupo, atividades orientadas, brincadeira livre e transições.

Embora as estratégias tenham sido disponibilizadas ao grupo na sua totalidade, a intervenção teve particular incidência num subgrupo de crianças que evidenciava maiores dificuldades ao nível da autorregulação emocional e comportamental, identificado a partir da observação inicial e da sinalização da educadora cooperante.

A intervenção foi desenvolvida respeitando a dinâmica regular da sala, procurando integrar-se de forma natural nas práticas educativas existentes, em articulação com a educadora cooperante e com a equipa pedagógica.

5.3. Princípios orientadores da intervenção pedagógica

A intervenção foi orientada por um conjunto de princípios pedagógicos fundamentais, nomeadamente:

- intencionalidade educativa, com definição clara de objetivos ajustados às necessidades do grupo;

- centralidade da dimensão emocional como base da aprendizagem e da interação social;
- promoção da autonomia e da autorregulação, respeitando os ritmos individuais das crianças;
- valorização do brincar e da expressão plástica como meios privilegiados de comunicação emocional;
- criação de ambientes emocionalmente seguros, favorecedores da calma, da reflexão e da vinculação.

Estes princípios encontram-se alinhados com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e com os modelos teóricos de autorregulação da aprendizagem adaptados à infância, reconhecendo o papel mediador do/a educador/a na construção de contextos promotores de aprendizagem autorregulada.

5.4. Estratégias pedagógicas implementadas

As estratégias pedagógicas implementadas organizaram-se em duas dimensões complementares:

1. estratégias estruturais, integradas na organização do ambiente educativo, com o objetivo de criar condições favoráveis à autorregulação emocional;
2. atividades pedagógicas orientadas, centradas sobretudo na expressão plástica, na consciência emocional e na regulação corporal.

A opção pela expressão plástica enquanto eixo central da intervenção fundamenta-se no seu potencial enquanto meio privilegiado de expressão simbólica das emoções, de redução da tensão emocional e de promoção da concentração, da persistência e da autorregulação.

5.5. Descrição das atividades implementadas

Ao longo da intervenção foram planeadas e implementadas diversas atividades pedagógicas, integradas na rotina da sala e ajustadas às necessidades do grupo. As

atividades foram concebidas de forma progressiva, privilegiando a exploração sensorial, a expressão artística, a consciência corporal e a verbalização das emoções.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se:

- a criação e utilização do Cantinho da Calma, enquanto espaço de autorregulação emocional;
- atividades de expressão plástica com elementos da natureza, orientadas para a exploração da identidade, das emoções e da criatividade;
- sessões de relaxamento e consciência corporal, integrando exercícios de respiração e alongamento;
- atividades manipulativas, como a massa de relaxamento, promotoras da regulação sensorial;
- atividades expressivas centradas na representação simbólica de emoções específicas, como a zanga, o medo, o amor e a serenidade.

Cada atividade foi planeada com objetivos pedagógicos claros, procedimentos definidos e instrumentos de acompanhamento adequados, nomeadamente a observação direta e a utilização da checklist CHILD como suporte à análise dos comportamentos associados à autorregulação da aprendizagem.

A descrição detalhada das atividades, bem como a análise dos comportamentos observados e das evidências recolhidas, será apresentada no Capítulo 6 — Apresentação e análise dos resultados.

5.6. Instrumentos de acompanhamento da intervenção

Durante a etapa de intervenção, o acompanhamento do processo pedagógico foi realizado através de:

- observação direta sistemática, em diferentes momentos da rotina diária;
- registos de observação, articulados com os objetivos das atividades;
- checklist CHILD, utilizada como instrumento de apoio à identificação de comportamentos associados à autorregulação emocional e pró-social.

Estes instrumentos permitiram monitorizar o envolvimento das crianças nas atividades, a mobilização de estratégias de autorregulação e a adequação das propostas pedagógicas às necessidades do grupo, sem assumir um carácter avaliativo formal.

5.7. Síntese da etapa de intervenção

A etapa de intervenção constituiu um momento central do exercício investigativo, permitindo operacionalizar os pressupostos teóricos mobilizados e implementar estratégias pedagógicas promotoras da autorregulação emocional e pró-social em contexto real de educação pré-escolar.

A articulação entre planeamento, implementação e observação contínua possibilitou uma intervenção ajustada às características do grupo e criou as condições necessárias para a recolha de dados significativos, cuja análise será apresentada no capítulo seguinte.

6. Apresentação e análise dos resultados

A presente secção apresenta e analisa os resultados do exercício investigativo, com base na triangulação de dados recolhidos através da observação participante, do preenchimento da checklist CHILD – *Checklist of Independent Learning Development* (Whitebread et al., 2009), adaptada por Piscalho e Veiga Simão (2014), bem como de grelhas de observação e notas de campo elaboradas ao longo das diferentes etapas do estudo.

Em coerência com a questão de investigação e com o desenho metodológico definido (etapa exploratória, etapa de intervenção e etapa de avaliação), os resultados são organizados de forma a evidenciar: (i) o perfil inicial de necessidades e padrões observados ao nível da autorregulação da aprendizagem; (ii) os principais resultados na dimensão da autorregulação emocional; e (iii) os resultados ao nível da interação pró-social, considerando a interdependência entre ambas. Complementarmente, procede-se a uma análise transversal das estratégias pedagógicas implementadas, de modo a compreender em que medida determinadas características das atividades (e.g., estruturação do ambiente, recursos expressivo-sensoriais e estratégias de regulação corporal) se associaram a indicadores observáveis de autorregulação no quotidiano do grupo.

Atendendo à natureza qualitativa do estudo e à abordagem inspirada na investigação-ação, a análise privilegia uma leitura interpretativa e contextualizada dos comportamentos e interações observados, mobilizando de forma explícita e sistemática a totalidade dos exemplos empíricos recolhidos. Assim, ao longo deste capítulo, são

integrados excertos completos de observação participante e de notas de campo, apresentados como evidências ilustrativas dos padrões identificados, permitindo tornar visível o processo de análise e reforçar a ancoragem empírica das interpretações realizadas.

A apresentação dos resultados respeita os princípios éticos da investigação em educação, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como a utilização exclusiva dos dados para fins académicos.

6.1. Resultados da observação com recurso à checklist CHILD

A observação sistemática realizada com recurso à checklist CHILD – *Checklist of Independent Learning Development* permitiu caracterizar o perfil de autorregulação da aprendizagem das crianças envolvidas no estudo, com particular incidência nas dimensões emocional e pró-social. A aplicação da checklist ocorreu em diferentes momentos do quotidiano educativo, nomeadamente durante atividades dirigidas, brincadeira livre, transições da rotina e episódios de maior ativação emocional, possibilitando uma leitura abrangente e contextualizada dos comportamentos observados.

De forma global, os dados evidenciam que a maioria das crianças apresentava fragilidades consistentes ao nível da autorregulação emocional, sobretudo nos itens associados à gestão da frustração, à persistência perante dificuldades, à capacidade de esperar pela sua vez e à modulação das respostas emocionais em situações de conflito. Estes comportamentos surgiam com maior frequência classificados nas categorias “às vezes” e “nunca”, revelando uma dependência significativa da mediação adulta para a regulação emocional e comportamental.

Nos itens relacionados com a identificação e verbalização das emoções, observou-se uma dissociação entre o reconhecimento emocional nos outros e a autorregulação das próprias emoções. Embora várias crianças demonstrassem capacidade para identificar emoções básicas em pares ou personagens de histórias, revelavam dificuldades acrescidas em reconhecer, nomear e regular os seus próprios estados emocionais, particularmente em situações de frustração, contrariedade ou conflito interpessoal.

A dimensão pró-social da checklist evidenciou igualmente fragilidades relevantes, sobretudo nos comportamentos associados à cooperação, à resolução autónoma de conflitos e à utilização de estratégias verbais em detrimento de respostas impulsivas. Em vários casos, os episódios de desregulação emocional manifestavam-se através de comportamentos agressivos, físicos ou verbais, resistência à cooperação e dificuldade em aceitar limites impostos pelo adulto, interferindo no envolvimento nas atividades e no clima relacional do grupo.

A análise dos dados da CHILD permitiu ainda identificar um subgrupo de crianças com maior vulnerabilidade emocional, caracterizado por padrões recorrentes de impulsividade, dificuldade de espera, resistência ao “não” e necessidade frequente de apoio externo para recuperar o equilíbrio emocional. Este subgrupo coincidiu com as crianças que, ao longo da intervenção, recorreram com maior frequência aos recursos e estratégias de autorregulação disponibilizados, como os espaços de calma, as atividades expressivas e os exercícios de respiração.

Importa salientar que, apesar das dificuldades identificadas, os dados da checklist revelaram também potencialidades significativas. Em contextos estruturados, com mediação adulta intencional e recursos ajustados, várias crianças demonstraram capacidade de manter o envolvimento na tarefa, recorrer a estratégias emergentes de autorregulação e beneficiar de apoios externos para reorganizar o seu comportamento emocional. Estes resultados reforçam a ideia de que a autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar é um processo em construção, fortemente dependente da qualidade do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica do adulto.

Em síntese, os resultados obtidos através da checklist CHILD permitem evidenciar que, no contexto observado, as crianças apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento da autorregulação, particularmente ao nível da persistência na tarefa, da gestão da frustração e da capacidade de recorrer ao adulto ou a estratégias alternativas perante dificuldades. A utilização da checklist enquanto instrumento de apoio à observação revelou-se pertinente para sustentar uma leitura funcional dos comportamentos, permitindo identificar padrões recorrentes e necessidades específicas do grupo. Estes resultados reforçam a importância de uma observação sistemática e contextualizada como base para a tomada de decisões pedagógicas ajustadas.

6.2. Resultados ao nível da autorregulação emocional

A análise dos dados recolhidos evidenciou dificuldades consistentes ao nível da autorregulação emocional em várias crianças do grupo, particularmente em situações de frustração, contrariedade, conflito interpessoal e aceitação de limites impostos pelo adulto. Estas dificuldades manifestaram-se através de comportamentos de impulsividade, choro intenso, resistência ao “não”, episódios de agressividade e dificuldade em recuperar o equilíbrio emocional de forma autónoma.

Os resultados obtidos através da checklist CHILD revelaram que os itens associados à gestão emocional surgiam, de forma recorrente, classificados nas categorias “às vezes” e “nunca”, indicando fragilidades na capacidade de regular emoções intensas, persistir perante dificuldades e recorrer a estratégias adequadas de autorregulação. Estes dados foram corroborados pela observação participante e pelas notas de campo, que documentam episódios frequentes de desorganização emocional, sobretudo em momentos de transição da rotina e em situações de maior exigência emocional.

Em contexto de creche, observaram-se reações emocionais intensas e persistentes após transições, nomeadamente após o período do almoço. Algumas crianças manifestavam choro prolongado e procura constante da figura parental, comportamento que se repetia diariamente e assumia um carácter rotinizado:

“Após o almoço, a criança regressava à sala e, durante o momento da higiene, chorava de forma persistente e chamava pela mãe, reproduzindo este comportamento de forma diária.”

(Observação participante, creche, sala dos 2 anos)

Estes episódios evidenciam dificuldades na adaptação a mudanças de contexto e na regulação emocional autónoma.

Em diferentes contextos educativos, verificou-se ainda que a resposta adulta nem sempre privilegiava a valorização ou verbalização das emoções, sendo frequentemente associada a estratégias de controlo do comportamento, como o castigo ou a retirada temporária da criança do grupo. Em várias situações, esta estratégia revelou efeitos contraproducentes:

“As crianças eram retiradas da sala como resposta a comportamentos emocionalmente intensos, regressando posteriormente mais agitadas e com maior dificuldade em reintegrar-se no grupo.”

(Observação participante, jardim de infância)

Estes dados sugerem que intervenções centradas exclusivamente na interrupção do comportamento podem não favorecer a autorregulação emocional.

As notas de campo evidenciaram igualmente dificuldades acentuadas na verbalização das emoções. Em vários episódios, as crianças manifestavam estados emocionais intensos — como zanga, tristeza ou frustração — sem conseguirem nomear a emoção sentida ou explicar a origem do desconforto, recorrendo a respostas físicas ou comportamentais. Este padrão é ilustrado no seguinte excerto:

Estagiária: Porque é que decidiste morder a tua colega?”

Criança: “Mordi porque ela morde, mas não mordeu. Só mordi.

(Nota de campo, creche, sala dos 2 anos)

Este diálogo evidencia a dificuldade da criança em reconhecer e verbalizar a emoção subjacente ao comportamento agressivo. Por outro lado, à medida que foram introduzidas estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da autorregulação emocional, observaram-se mudanças progressivas nos comportamentos das crianças. A criação de espaços de calma, a realização de exercícios de respiração e a adaptação do ambiente educativo contribuíram para a criação de contextos mais tranquilizantes:

A realização de exercícios de respiração, associada à redução da luminosidade da sala, contribuiu para a criação de um ambiente tranquilizante.

(Nota de campo, jardim de infância)

O recurso autónomo a estratégias de autorregulação tornou-se progressivamente mais evidente. As crianças passaram a identificar o seu estado emocional e a recorrer espontaneamente a recursos disponíveis:

O cantinho da calma foi utilizado espontaneamente pelas crianças, que convidavam colegas para realizar exercícios de relaxamento ou recorriam ao espaço de forma autónoma.

(Nota de campo, intervenção – sala dos 5 anos)

As atividades expressivas e sensoriais constituíram igualmente um meio privilegiado de expressão emocional e regulação. Durante atividades de expressão plástica e manipulativa, observaram-se verbalizações explícitas de estados emocionais:

Esta atividade foi amorosa e senti-me feliz.

Foi giro e senti-me calmo.”

(Notas de campo, intervenção)

Importa salientar que a evolução observada não foi homogénea em todas as crianças. Algumas continuaram a necessitar de mediação adulta consistente, registando-se episódios prolongados de desregulação emocional que exigiram acompanhamento individualizado. Ainda assim, mesmo nestes casos, observaram-se progressos ao nível da aceitação da ajuda do adulto, da redução da intensidade das reações emocionais e da maior disponibilidade para recorrer a estratégias alternativas de regulação.

De forma global, os resultados indicam que a implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente orientadas para a autorregulação emocional contribuiu para uma maior capacidade de as crianças(s) reconhecerem e expressarem os seus estados emocionais, bem como para a mobilização progressiva de estratégias de autorregulação. Observou-se uma diminuição da intensidade de alguns episódios de desregulação e uma maior procura autónoma de recursos associados à calma, ainda que de forma gradual e situada. Estes resultados evidenciam que a autorregulação emocional em idade pré-escolar se constrói de forma progressiva, fortemente dependente do contexto, da mediação do adulto e da consistência das práticas pedagógicas.

6.3. Resultados ao nível da interação pró-social

A análise dos dados recolhidos evidencia uma relação estreita entre a capacidade de autorregulação emocional e a qualidade das interações pró-sociais das crianças. As dificuldades observadas ao nível da gestão emocional tiveram repercussões diretas no modo como as crianças se relacionavam com os pares,

influenciando comportamentos de cooperação, partilha, empatia e resolução de conflitos.

Na fase inicial do exercício investigativo, os dados da checklist CHILD revelaram fragilidades consistentes nos itens associados à dimensão social da autorregulação, nomeadamente na capacidade de esperar pela vez, respeitar regras implícitas do grupo, resolver conflitos de forma adequada e ajustar o comportamento em função das reações dos outros. Estas dificuldades tornavam-se particularmente visíveis em momentos de brincadeira livre, transições da rotina e situações que implicavam negociação ou partilha de materiais.

A observação participante e as notas de campo corroboram estes dados, documentando episódios frequentes de comportamentos impulsivos ou agressivos enquanto forma de expressão emocional em contexto relacional. Foram registadas situações de empurrões, mordidas e rejeição do contacto com os pares, sobretudo em crianças que evidenciavam maior dificuldade na regulação de emoções intensas. Em contexto de creche, observaram-se episódios de mordidas em que a criança reconhecia o comportamento, mas não conseguia estabelecer uma relação clara entre a ação e o impacto emocional no outro:

Estagiária: Porque é que decidiste morder a tua colega?

Criança: Mordi porque ela morde, mas não mordeu. Só mordi.

(Nota de campo, creche)

Este excerto evidencia uma compreensão ainda limitada das consequências sociais do comportamento e a dificuldade em considerar o outro enquanto parceiro relacional.

Em contexto de jardim de infância, verificou-se igualmente que a dificuldade na interação pró-social não residia apenas na ausência de competências sociais, mas na incapacidade de regular emoções como frustração, zanga ou ansiedade em situações de conflito entre pares. Em vários episódios, a não aceitação do “não” ou a contrariedade face à partilha de materiais desencadeava reações emocionais intensas, com impacto negativo no clima relacional do grupo:

A não aceitação do ‘não’ originava, em algumas crianças, reações de revolta física e emocional, provocando desequilíbrio e agitação no restante grupo.

(Observação participante, jardim de infância)

Por outro lado, a análise dos dados permitiu identificar que crianças com maior capacidade de autorregulação emocional demonstravam comportamentos pró-sociais mais consistentes. Estes comportamentos incluíam a procura do diálogo, a solicitação de ajuda ao adulto, a cooperação em pequenos grupos e a demonstração de empatia perante o desconforto dos colegas. Em contextos de maior heterogeneidade etária, observou-se ainda que as crianças recorriam espontaneamente ao apoio entre pares como estratégia de regulação emocional:

“As crianças recorriam à vinculação entre pares de diferentes idades como forma de autorregular as suas emoções, procurando conforto e apoio umas nas outras.”
(*Observação participante, ensino público*)

A introdução de atividades pedagógicas intencionalmente orientadas para a consciência emocional e a autorregulação contribuiu para a melhoria progressiva da qualidade das interações sociais. As atividades de expressão plástica e os momentos de reflexão sobre emoções criaram um espaço seguro de partilha emocional, favorecendo a compreensão das emoções próprias e alheias. As notas de campo evidenciam que, após estas atividades, algumas crianças passaram a verbalizar sentimentos associados a situações de conflito, demonstrando maior disponibilidade para negociar e reparar interações sociais perturbadas.

Observou-se igualmente um aumento progressivo de comportamentos de ajuda entre pares. Em várias situações, crianças com maior autonomia apoiaram colegas que demonstravam dificuldades, quer na realização das atividades propostas, quer na gestão das suas emoções. Este tipo de interação revelou-se particularmente evidente em momentos de maior exigência emocional ou cognitiva, refletindo o desenvolvimento de competências pró-sociais emergentes, como a empatia, a cooperação e o reconhecimento do outro enquanto parceiro de aprendizagem.

Contudo, tal como observado ao nível da autorregulação emocional, os progressos na interação pró-social não foram homogêneos em todas as crianças. Algumas continuaram a necessitar de mediação adulta frequente para resolver conflitos e regular comportamentos sociais desajustados. Ainda assim, mesmo nestes casos, registou-se uma diminuição da intensidade e da frequência dos comportamentos agressivos, bem como uma maior aceitação da intervenção do adulto como apoio à resolução de conflitos.

Relativamente à dimensão pró-social, os resultados sugerem uma evolução positiva na qualidade das interações entre pares, traduzida numa maior capacidade de negociação, partilha e resolução de conflitos com menor recurso à intervenção direta do adulto. Embora persistam dificuldades em situações de maior carga emocional, verificou-se uma maior consciência das regras de funcionamento do grupo e das consequências dos comportamentos nas relações interpessoais. Estes dados indicam que a promoção da autorregulação emocional se articula de forma indissociável com o desenvolvimento de competências pró-sociais, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas integradas que considerem simultaneamente ambas as dimensões.

6.4. Síntese interpretativa dos resultados à luz da questão de investigação

A análise integrada dos resultados obtidos ao longo do exercício investigativo permite compreender, de forma consistente, de que modo a implementação de atividades pedagógicas intencionalmente planeadas contribuiu para a promoção da autorregulação da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social em crianças em idade pré-escolar, respondendo diretamente à questão de investigação formulada.

Os dados provenientes da checklist CHILD, das grelhas de observação e das notas de campo evidenciam que, numa fase inicial, um número significativo de crianças apresentava dificuldades ao nível da identificação, verbalização e regulação das emoções, bem como fragilidades nas interações com os pares. Estas dificuldades manifestavam-se através de comportamentos impulsivos, baixa tolerância à frustração, dificuldade em aceitar limites e recurso a estratégias pouco ajustadas de resolução de conflitos, com impacto no envolvimento nas atividades e no clima relacional do grupo, tal como ilustrado pelos episódios recorrentes de choro prolongado após transições, comportamentos agressivos (mordidas, empurrões) e reações intensas à contrariedade documentados na etapa exploratória.

A implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas, centradas na promoção da consciência emocional, da autorregulação e da interação pró-social, revelou-se um fator facilitador do desenvolvimento progressivo destas competências. As atividades propostas — em particular aquelas que recorreram à expressão plástica, à manipulação sensorial e a exercícios de respiração e relaxamento — criaram oportunidades educativas significativas para que as crianças pudessem

reconhecer emoções, experimentar estratégias de regulação e refletir sobre os seus estados emocionais em contextos estruturados e emocionalmente seguros. Esta evolução foi evidenciada, por exemplo, pelo recurso espontâneo ao Cantinho da Calma, pela verbalização explícita de estados emocionais durante atividades expressivas e pela procura autónoma de estratégias de autorregulação em momentos de maior ativação emocional.

A análise dos resultados confirma que a autorregulação emocional e a dimensão pró-social se encontram profundamente interligadas. À medida que algumas crianças foram desenvolvendo maior capacidade para gerir emoções intensas, observou-se uma melhoria gradual na qualidade das interações sociais, traduzida em comportamentos mais cooperativos, maior empatia, diminuição de comportamentos agressivos e maior disponibilidade para o diálogo e para a resolução de conflitos com apoio do adulto. Estes progressos tornam-se particularmente visíveis nos exemplos de ajuda entre pares, na procura de mediação adulta em substituição de respostas impulsivas e na utilização do apoio entre crianças de diferentes idades como estratégia de regulação emocional.

Importa salientar que os efeitos observados não foram homogéneos em todas as crianças, refletindo a natureza gradual, contextualizada e individualizada do desenvolvimento da autorregulação. Algumas continuaram a necessitar de mediação adulta frequente, sobretudo em situações emocionalmente exigentes, como evidenciado por episódios prolongados de desregulação emocional que exigiram acompanhamento individualizado. Ainda assim, mesmo nestes casos, os dados revelam sinais de evolução, nomeadamente na aceitação da ajuda do adulto, na diminuição da intensidade das reações emocionais e na procura progressiva de estratégias alternativas para lidar com a frustração.

A síntese dos resultados permite, assim, responder afirmativamente à questão de investigação, evidenciando que as atividades pedagogicamente intencionalizadas contribuíram para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social. Este contributo verificou-se não apenas ao nível da mobilização de estratégias específicas de regulação, mas também através da criação de contextos educativos emocionalmente seguros, promotores da reflexão, da expressão emocional e da construção progressiva da autonomia das crianças enquanto aprendentes e participantes ativos no grupo.

Esta leitura integrada dos resultados reforça o papel central do/a educador/a enquanto mediador das aprendizagens sócio emocionais, sublinhando a importância da

observação sistemática, do planeamento pedagógico intencional e da adaptação das estratégias às necessidades reais do grupo. Os resultados obtidos constituem, assim, um suporte sólido para a reflexão final apresentada no capítulo seguinte, onde se aprofundam as implicações pedagógicas do exercício investigativo desenvolvido.

7. Considerações finais

O presente exercício investigativo teve como objetivo compreender de que forma estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas podem contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nas dimensões emocional e pró-social em crianças em idade pré-escolar, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Partindo da observação sistemática realizada ao longo dos estágios e da identificação de dificuldades recorrentes ao nível da gestão emocional e da interação entre pares, procurou-se articular a reflexão teórica com a intervenção pedagógica em contexto educativo real.

Os resultados obtidos permitiram confirmar que um conjunto de crianças apresentava fragilidades persistentes no reconhecimento, na expressão e na regulação das próprias emoções, bem como dificuldades na compreensão das emoções dos outros. Estas fragilidades manifestavam-se em episódios de desregulação emocional, comportamentos impulsivos e dificuldades de interação pró-social, com impacto na participação nas atividades, no clima relacional do grupo e no bem-estar das próprias crianças. Estes dados reforçam a relevância da promoção da autorregulação emocional e pró-social enquanto dimensão central do desenvolvimento infantil e da aprendizagem em idade pré-escolar.

Face a este diagnóstico, a implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas, articuladas sobretudo com a área da expressão plástica e com experiências sensoriais e corporais, revelou-se uma mais-valia no apoio ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais das crianças. As atividades propostas criaram oportunidades para a expressão simbólica das emoções, para a exploração sensorial e para a vivência de experiências de calma, concentração e reflexão, favorecendo a identificação e a gestão progressiva de estados emocionais mais intensos. Ainda que os progressos observados tenham ocorrido de forma gradual e diferenciada entre as crianças, verificaram-se sinais consistentes de maior

consciência emocional, de diminuição da intensidade de alguns comportamentos disruptivos e de maior disponibilidade para recorrer a estratégias aprendidas.

No plano da interação pró-social, os dados sugerem que a melhoria da regulação emocional teve efeitos positivos na qualidade das relações entre pares. À medida que algumas crianças demonstraram maior capacidade para gerir frustrações e emoções intensas, observou-se uma redução de comportamentos agressivos e um aumento de comportamentos cooperativos, de empatia e de partilha. Estes resultados corroboram a literatura que evidencia a interdependência entre regulação emocional e comportamento pró-social, sublinhando que a aprendizagem autorregulada se constrói em estreita articulação com as experiências sociais vividas no quotidiano educativo.

O papel do/a educador/a emergiu, ao longo de todo o processo, como um elemento central para a eficácia das estratégias implementadas. A observação sensível, a mediação emocional, o planeamento pedagógico intencional e a adaptação contínua das propostas às necessidades do grupo revelaram-se determinantes para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Os resultados evidenciam que a autorregulação não se desenvolve de forma espontânea, exigindo contextos educativos emocionalmente seguros, práticas consistentes e a presença de adultos disponíveis para apoiar processos de co regulação que, progressivamente, conduzam à autonomia da criança.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações do exercício investigativo. A duração temporal da intervenção condicionou a possibilidade de observar mudanças mais consolidadas, tratando-se de processos desenvolvimentais que exigem continuidade e tempo. Acresce a especificidade do contexto educativo, a variabilidade diária dos estados emocionais das crianças, bem como a dependência ainda significativa da mediação adulta, fatores que influenciam os resultados e limitam a sua generalização. Ainda assim, a triangulação de instrumentos de recolha de dados e a coerência entre o enquadramento teórico, a intervenção pedagógica e a análise dos resultados reforçam a consistência e a credibilidade do estudo.

Concluindo, o presente trabalho confirma a pertinência da implementação de estratégias pedagógicas intencionalmente planeadas para a promoção da autorregulação emocional e pró-social em educação pré-escolar. Demonstra que, através de recursos acessíveis e integrados no quotidiano educativo, é possível criar ambientes, espaços e experiências que apoiem as crianças na gestão das suas emoções, na melhoria das interações sociais e na construção progressiva da autonomia

enquanto aprendentes. O exercício investigativo constitui, assim, um contributo relevante para a reflexão sobre a prática pedagógica em educação pré-escolar e um ponto de partida para futuras investigações e intervenções neste domínio. Ainda que circunscrito a um contexto educativo específico, o presente estudo evidencia princípios e orientações pedagógicas que podem ser considerados em contextos semelhantes, respeitando as características, necessidades e dinâmicas próprias de cada grupo

III – Reflexão Final

Início esta reflexão final com uma convicção que tem acompanhado todo o meu percurso académico e formativo e que, ao longo do tempo, se foi tornando progressivamente mais clara: a educação é uma profissão que ensina, mas que também transforma profundamente quem a exerce, contribuindo para a construção contínua de um olhar mais atento, sensível e crítico sobre o outro e sobre o mundo.

Esta convicção consolidou-se através das múltiplas aprendizagens construídas ao longo do contacto com crianças, educadores/as, docentes e outros profissionais da educação, em contextos diversos e exigentes. Cada interação constituiu uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, reforçando a natureza relacional da educação de infância e a centralidade da relação educativa enquanto espaço de desenvolvimento, vinculação e aprendizagem mútua.

Os estágios realizados ao longo do percurso formativo revelaram-se experiências estruturantes para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Para além de permitirem a aplicação e problematização dos conhecimentos teóricos adquiridos, possibilitaram a observação crítica de práticas pedagógicas diversificadas, a experimentação de estratégias diferenciadas e a reflexão contínua sobre a intencionalidade educativa subjacente à ação do adulto. Paralelamente, confrontaram-me com situações menos positivas, que suscitaram questionamento, desconforto e reflexão crítica, contribuindo para a clarificação do perfil profissional que pretendo construir e das práticas pedagógicas que não desejo reproduzir.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tive oportunidade de contactar com diferentes realidades educativas, quer em contextos de creche, quer em contextos de jardim de infância, em instituições públicas e privadas. A diversidade dos grupos de crianças com os quais trabalhei constituiu uma das aprendizagens mais significativas

deste percurso, reforçando a importância de práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis e ajustadas às singularidades de cada criança, aos seus ritmos, interesses e necessidades emocionais.

No último ano de formação, o papel de estagiária assumiu contornos de maior responsabilidade, nomeadamente ao nível da gestão do grupo, da organização do ambiente educativo e da tomada de decisões pedagógicas desde o início do estágio. Esta experiência permitiu-me compreender de forma mais aprofundada o quotidiano do/a educador/a de infância, incluindo dimensões menos visíveis da profissão, como a planificação, a articulação com a equipa educativa e a gestão emocional do próprio adulto no contexto educativo.

Foi neste enquadramento que emergiu o interesse em aprofundar a temática da autorregulação emocional e pró-social, dando origem ao exercício investigativo desenvolvido na segunda parte deste relatório. As observações realizadas ao longo dos estágios evidenciaram a presença de dificuldades recorrentes na gestão emocional e nas interações entre pares, levando-me a questionar de que forma a intervenção pedagógica intencional poderia apoiar as crianças na construção de estratégias de autorregulação desde a educação pré-escolar.

Ao longo do período de intervenção, foram implementadas estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da, articuladas com a área da expressão plástica. Os resultados observados, ainda que circunscritos a um contexto específico, revelaram progressos ao nível da expressão emocional, da diminuição de comportamentos de desregulação e da melhoria das interações entre pares, reforçando o papel do/a educador/a enquanto mediador das aprendizagens emocionais e sociais.

A expressão plástica destacou-se, neste processo, como uma ferramenta pedagógica particularmente relevante, assumindo-se como um espaço privilegiado de comunicação não verbal, organização emocional e atribuição de significado às vivências das crianças. A atividade artística permitiu às crianças exteriorizar emoções, reduzir a tensão emocional e construir estratégias de autorregulação de forma lúdica e significativa, confirmando o seu potencial enquanto recurso promotor do bem-estar e da aprendizagem em educação de infância.

O percurso desenvolvido ao longo dos estágios e do exercício investigativo contribuiu de forma decisiva para ampliar o meu olhar sobre a complexidade da educação de infância e sobre o papel do/a educador/a enquanto mediador/a do desenvolvimento integral da criança. Retiro deste processo a importância do rigor

pedagógico, da sensibilidade emocional, da observação sistemática e da reflexão crítica como pilares fundamentais da minha futura prática profissional.

Concluo este percurso formativo com a convicção de que o caminho que agora se inicia será exigente, desafiante e profundamente enriquecedor, sustentado pelas aprendizagens construídas, pelas dúvidas que permanecem — e que continuarão a orientar o meu crescimento profissional — e pelo compromisso ético de promover contextos educativos emocionalmente seguros, inclusivos e respeitadores da singularidade de cada criança.

Referências Bibliográficas

Almeida, I. (2017). *“Emoções”: Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar* (Relatório de estágio de mestrado não publicado). [Instituição de ensino superior].

Barros, C. (2019). *A importância da expressão plástica na autorregulação em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). [Instituição de ensino superior], Lisboa.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.

Bugalhão, C. (2024). *Educador e criança: Da interação adulto-criança à interação entre pares* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/e50b963f-331a-45ed-89b2-a7d3ce137b57/download>

Caixinha, M. (2024). *As expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças* (Relatório de estágio de mestrado não publicado). Instituto Politécnico de Santarém.

Carignami, A. (2025). *Desregulação emocional: Conflitos e oportunidades. Um estudo sobre a ressignificação das emoções* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/0507150f-7396-42bf-80ca-4cdde5cfddc4>

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of CHILD psychology* (Vol. 3, pp. 646–718). Wiley.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Ferreira, T. (2014). *Competência emocional em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra.

Kemmis, S. (1988). Action research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 42–49). Pergamon Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Sage Publications.

Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.

Machado, A., & Silva, C. (2018). Executive functions and cognitive flexibility in young adults. *Psychologica*, 61(1), 1–20. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1

Machado, J. (2014). *Cooperar para aprender: Um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da gramática portuguesa* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/b78f5508-323a-453d-a6dc-eba2040533ce/content>

Maia, C. (2020). *Os espaços interior e exterior: Um estudo de caso em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33217/1/CAROLINA_MAIA.pdf

Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.

Mendes, S. (2021). *Reconhecimento e autorregulação das emoções nas crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). [Instituição de ensino superior].

Mendonça, R. (2017). *O desenvolvimento socioemocional: A regulação emocional em creche* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra.

Neuropsicologia Jundiaí. (2022, maio 10). *Funções executivas: O que são?* <https://www.neuropsicologiajundiai.com.br/post/fun%C3%A7%C3%B5es-executivas-o-que-s%C3%A3>

Piscalho, I. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: A aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista UIIPS*, 6(1), 1–18. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16112/14358>

Piscalho, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* (Tese de doutoramento). Instituto Politécnico de Santarém.

Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Autorregulação da aprendizagem em crianças em idade pré-escolar: Adaptação da checklist CHILD. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7–30.

Ribeiro, S. (2022). *O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior* (Dissertação de mestrado). [Instituição de ensino superior]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43957/1/SOFIA_RIBEIRO.pdf

Rodrigues, M., Oliveira, T., & Santos, A. (2021). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e práticas*. [Editora].

Rosário, P. (2007). *Estudar o estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Porto Editora.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). The development of self-regulated learning in young children. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 653–678. <https://doi.org/10.1348/000709909X485152>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Apêndices

Apêndice 1 – Atividade do Cantinho da Calma com Elementos da Natureza

Cantinho da Calma com Elementos Da Natureza – 27 de outubro de 2025



Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Educação Artística:</p> <p>- Subdomínio das Artes Visuais;</p> <p>- Domínio da linguagem oral;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Desenvolvimento da STEAM:</p> <p>- Incentivar para a construção de estruturas, com materiais da natureza;</p> <p>- Explorar diversos materiais não estruturados.</p> <p>Desenvolvimento Socio-Emocional:</p> <p>- Promover a expressão emocional e a comunicação;</p> <p>- Estimular a curiosidade e o pensamento crítico;</p> <p>- Incentivar o contacto pela natureza;</p>	<p>- Conversa inicial com o grupo sobre as características da tenda, no que diz respeito a sua utilização no futuro e na construção da mesma.</p> <p>- Interligação a temática das emoções, mais concretamente, a emoção da Calma e quais as formas que estes podem utilizar a tenda, em situações de autogestão emocional.</p> <p>- Irei mostrar ao grupo imagens, de algumas formas em que a calma pode estar presente. E ouvir as suas partilhas sobre as suas formas.</p> <p>Construção coletiva:</p> <p>- É importante referir que as estruturas veem previamente montada, devido a segurança do grupo.</p> <p>- 4 crianças vão decorar com os elementos naturais, sendo esses, folhas, galhos, flores,</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>Construção do cantinho da calma:</p> <p>- Folhas; galhos; paus; flores.</p> <p>- Fita cola grossa;</p> <p>- Lã grossa.</p> <p><u>Humanos</u></p> <p>Educadora; Assistente Operacional, Estagiárias; Crianças.</p>	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>
	<p>- Fomentar a cooperação e o trabalho em grupo.</p> <p>Desenvolvimento da expressão artística:</p> <p>- Desenvolver a motricidade fina;</p>	<p>entre outros. Este processo vai ser feito sempre por um conjunto de 4 elementos.</p> <p>- Exploração dos pequenos grupos na decoração da cabana;</p> <p>Podendo assim, brincar, ler uma história, explorar os elementos que constituem a cabana.</p>		

Apêndice 2 – Atividade – Retrato com elementos da Natureza

Retrato com elementos da Natureza – 29 de outubro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Educação Artística:</p> <p>- Subdomínio das Artes Visuais;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Artística:</p> <p>- Estimular a criatividade e expressão artística;</p> <p>-Desenvolver a coordenação motora fina;</p> <p>Desenvolvimento do Conhecimento do Mundo:</p> <p>- Promover o contato com a natureza;</p> <p>- Explorar a identidade e o corpo humano (reconhecendo partes do rosto e as suas características.)</p>	<p>Introdução da Atividade:</p> <p>- Conversar em grande grupo sobre os elementos recolhidos, identificando as suas texturas, cores e cheiros.</p> <p>- Mostrar às a estrutura facial do rosto de humano, mas que não contem os elementos principais da cara (boca, olhos, nariz, orelhas, cabelo). As crianças devem de complementar o rosto com os elementos da natureza em falta.</p> <p>Procedimento da atividade:</p> <p>- Distribuição do grupo pelas mesas e entrega dos materiais necessários;</p> <p>- Exploração dos elementos da natureza livremente;</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Folha impressa com o retrato;</p> <p>- Elementos da natureza;</p> <p>- Cola líquida ou branca;</p> <p>- Lápis de cor.</p> <p><u>Humanos</u></p> <p>Educadora; Assistente Operacional, Estagiária; Crianças.</p>	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>
		<p>- Colagem e decoração, de acordo com os interesses de cada criança.</p>		

Apêndice 3 – Atividade – Sessão de Meditação VS Exercício de Relaxamento

Sessão de Meditação VS Exercício de Relaxamento – 3 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Educação Física;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolvimento Emocional:</p> <p>- Promover o bem-estar emocional e físico.</p> <p>- Desenvolver a consciência corporal e respiratória.</p> <p>- Estimular a concentração e a calma.</p> <p>Desenvolvimento do Conhecimento pessoal:</p> <p>- Explorar as diversas partes do corpo e as suas funcionalidades.</p>	<p>Iniciei este exercício de relaxamento com a distribuição das crianças pelo Salão (espaço de brincadeira).</p> <p>Após estarem todas deitadas de barriga para baixo, expliquei que quando a música começasse a tocar iam entrar numa floresta mágica e isso tudo só seria possível se estas tivessem de olhos fechados, para poderem vivenciar de melhor forma o momento.</p> <p>É importante referir, que a medida que a música tranquilizante tocava eu com um tom de voz calmamente ia mencionado quais os alongamentos que cada um teria de fazer.</p>	<p><u>Materiais:</u></p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas para a música;</p> <p>Link da Música:</p> <p>https://youtu.be/SZE0pm-DPDQ?si=lnrZswIzZ6Op8sZ8</p> <p><u>Humanos</u></p> <p>Educadora; Assistente Operacional, Estagiária; Crianças.</p>	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>

		<p>Explicação dos exercícios:</p> <p>- Alongar os braços e as pernas, de forma a esticar e explorar as diferentes partes do corpo;</p> <p>- Sentar e respirar e assoprar a vela, de bom a canalizar a calma;</p>		
--	--	---	--	--

Apêndice 4 – Atividade – A Massa de Relaxamento

A Massa de Relaxamento – 13 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolvimento da motricidade fina:</p> <p>- Desenvolver a destreza manual e a coordenação motora fina;</p> <p>- Estimular a consciência corporal e a autorregulação emocional;</p> <p>- Explorar diferentes texturas e sensações táteis.</p> <p>Desenvolvimento Emocional:</p> <p>- Promover o bem-estar emocional através da manipulação da massa;</p> <p>- Criar um ambiente de tranquilidade e concentração;</p>	<p>- Iniciação da atividade com a leitura da história “As preocupações que preocupam”, da autoria de Rachel Rooney;</p> <p>- Pequena conversa com o grupo sobre o que entendem sobre “as preocupações.” Podendo assim identificar alguma questão problemática ao nível emocional;</p> <p>- Introdução do conceito da massa de relaxamento, como forma de libertação da frustração em momentos que estes sentem mais dificuldade em “libertarem-se das suas preocupações”, podendo ser essas: não ter um brinquedo ou não gostarem de determinado comer.</p>	<p>Livro – As Preocupações que preocupam (Rachel Rooney)</p> <p>Ingredientes para a Massa:</p> <p>- Farinha;</p> <p>- Sal;</p> <p>- Água,</p> <p>- Gelatina (que substitui o corante alimentar)</p> <p>- Sacos identificados, para cada criança levar a sua massa para casa.</p>	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>

- Aprender as estratégias de relaxamento, associadas a autorregulação

Procedimento da Massa de Relaxamento:

- Misturar todos os ingredientes até obter uma massa homogénea
- Ajustar a textura com mais farinha ou água, caso necessário;
- Moldagem da massa;

É importante salientar, de mistura de ingredientes vai ser passado por todas as crianças, de modo que estas fiquem a conhecer os alimentos a serem utilizados.

Apêndice 5 – Atividade “O Monstro Zangado”

O Monstro Zangado– 17 e 18 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a expressão artística individual; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar diferentes materiais e técnicas de pintura; <p>Desenvolvimento Emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as emoções (frustração, zanga) através da arte; <p>Desenvolvimento Pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar personagens imaginárias com características únicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução a atividade, com uma breve conversa sobre a técnica do uso das palhinhas na atividade; - Referencia ao tema das emoções, em especial a zanga e a frustração; - Conversa sobre quais as estratégias para que podem utilizar para lidarem com determinadas emoções, mostrando que existem formas de nos acalmarmos quando algo nos deixa aborrecidos/zangados; - Irei pedir as crianças que relatem situações em que já se sentiram zangadas. Incentivar que explique como resolvera ou o que fizeram para se acalmar; - De seguida, irei explicar a atividade que iremos realizar e como uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Palhinhas; - Folhas brancas; - Tintas de diferentes cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta através de registos escritos e fotográficos;
	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia na realização das tarefas artísticas; 	<p>palhinha nos pode ajudar a relaxar e a libertar a tensão;</p> <p>Explicação da parte artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Irei realizar a seguinte atividade com um grupo de 5 crianças para permitir maior proximidade e acompanhamento individual; - Possibilidade de explorarem os materiais de forma livre, observando como cada criança utiliza a palhinha e as cores disponibilizadas; - Irei relacionar a intensidade do sopro com a expressão da zanga, auxiliando as crianças a compreenderem como através desta atividade podem fazer algo criativo e relaxante. 		

Apêndice 6 – Atividade “Dragão Sereno”

Dragão Sereno– 19 e 20 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística;</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Artística:</p> <p>- Explorar os materiais de desperdício de forma livre e artística;</p> <p>- Estimular a criatividade e a imaginação;</p> <p>Desenvolvimento Emocional:</p> <p>- Valorizar a experimentação sensorial, através do contacto com os diferentes materiais e texturas;</p> <p>- Desenvolver as competências emocionais e sociais;</p>	<p>Procedimento da Atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pintar de verde o rolo de papel; 2. Na frente do rolo, colem os dois algodões médio- são as narinas do dragão; 3. Na parte de trás, colem os dois algodões- são os olhos; 4. Colem os olhos móveis em cima dos pompos dos olhos; 5. Cortem tiras das fitas de várias cores; 6. Com a cola líquida, colem as tiras dentro da “boca” do dragão (da parte de dentro do rolo de papel); 7. Soprem pelo lado dos olhos do dragão- as fitas vão esvoaçar como se o dragão estivesse a cuspir fogo 	<ul style="list-style-type: none"> o Tesoura; o Rolo de Papel o Cola Líquida; o Algodão Colorido; o Olhos movieis. o Papel Crepe. o Tinta Verde; 	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>
	<p>- Conhecer novas formas de autorregulação.</p>			

Apêndice 7– Atividade “Pintura com Sal”

Pintura com o Sal, através da emoção do Amor e a Feliz - 24 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística;</p> <p>-Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Desenvolvimento da expressão artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular para os momentos de motricidade fina e destreza manual; - Explorar diferentes materiais, como as suas técnicas; - Incentivar para os momentos de imaginação. <p>Desenvolvimento Emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a expressão emocional através da arte; - Explorar novas técnicas de autorregulação emocional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve introdução ao tema do Natal, com a contagem da história “Não abras este livro”; - Irei perguntar ao grupo “O que vos deixa mais felizes no Natal?”, registando as suas respostas através da verbalização de cada emoção demonstrada e partilhada. <p>Introdução da atividade da pintura com o sal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em primeiro lugar, irei explicar que nesta atividade vão transformar as emoções em arte usando a cola branca, sal e tintas. <p>É importante salientar que irei realizar o seguinte trabalho sempre com um grupo de 5 crianças, para poder observar a aquisição das suas aprendizagens, bem como as suas dificuldades apresentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada criança desenha com cola branca um momento que 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de papel cavalinho A4; - Cola branca; - Sal; - Copos de iogurte, para colocar a tinta e a cola branca; - Pincéis; - Tintas de diferentes cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta através de registos escritos e fotográficos;
	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a partilha de experiências e sentimentos associados ao Natal. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Com o apoio do adulto, polvilham sal sobre o desenho; 3. Sacodem suavemente o excesso de sal para observarem como esse fica fixo; 4. Pintam o sal com as tintas a sua escolha. <p>É importante salientar que a demonstração de cada criança perante a época natalícia, deve ser valorizada.</p>		

Apêndice 8 – Atividade “Capa Medos”

Capa dos Medos– 26 de novembro de 2025

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área da Formação e Pessoal;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística;</p> <p>- Domínio da linguagem oral;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Desenvolvimento da expressão artística:</p> <p>- Estimular para os momentos de motricidade fina através do uso da lã e do cartão e destreza manual;</p> <p>- Explorar diferentes materiais, como as suas</p> <p>Desenvolvimento Emocional:</p> <p>- Promover a autoestima e a valorização das características individuais;</p> <p>- Incentivar a expressão emocional e a partilha de sentimentos;</p> <p>- Explorar os momentos de linguagem emocional,</p>	<p>- Esta atividade começa com a abordagem da seguida história – “Monstro”;</p> <p>- Resumindo um pouco da história, cada vez que se vira a página o monstro perde um elemento do seu corpo, sendo que no final recupera todas as partes do seu corpo.</p> <p>- O monstro demonstra o quão importante é a valorização da nossa autoestima, do “eu” e de como devemos ajudar uns aos outros nos momentos mais complicados.</p> <p>- Todos nós somos cobertos de capas, que guardam as nossas inseguranças, medos, tristezas... e é importante o adulto valorizar cada emoção e sentimento e nunca desvalorizar tal situação emocional.</p> <p>- É neste sentido, que as crianças vão criar a “Capa da Valorização do Eu”, que simboliza a força interior e a autoestima.</p>	<p>- Moldes dos monstros em cartão;</p> <p>- Lã;</p> <p>- Algodão de diversas cores;</p> <p>- Cola líquida;</p> <p>- Restos de materiais de desperdício;</p> <p>- Canetas de filtro.</p>	<p>- Observação direta através de registos escritos e fotográficos;</p>

	<p>nomeando sentimentos e associá-los as emoções.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada criança recebe o molde de monstro em cartão; 2. Passam a lã entre os cortes do cartão, formando assim uma “capa” colorida”; 3. Podem escolher as cores que representem para estas emoções positivas e alegres; 4. Colarem os olhos, boca com pedaços de algodão; 5. Pintarem o monstro com a cor que mais associarem ao medo; 6. Reforçar a ideia <u>que</u> todos temos uma capa invisível que nos protege e devemos valorizá-la. 		
--	---	---	--	--

Apêndice 9– Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Creche

Nome da Criança: MT
Data: dezembro

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva
Contexto: Valência de Creche – estágio do 1.º semestre, do 1.º ano

		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.				X	A MT tinha dificuldades em expressar as suas emoções, e o mesmo acontecia quando essas era reprimida.
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.			X		Necessitava de incentivo e encorajamento.
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.				X	Apresentava dificuldades de concentração e acabava por distrair o próximo, com chamadas de atenção
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.				X	A MT necessitava de atenção por parte do adulto, nos momentos de desregulação emocional, acabando por em alguns casos brincar junto desta, para compreender o que estava a sentir.
5	Persiste face a dificuldades.			X		Quando não estava presente a criança A, esta conseguia persistir consoante as suas dificuldades, por exemplo: não ter x brinquedo.
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.				X	
8	Partilha e dá a vez de forma independente.			X		Quando não se sente contrariada.
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.			X		
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.			X		Sentia a necessidade de ajudar o próximo, mas não tivesse com a criança A.
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
Motivacional						
18	Encontra o próprios recursos sem a ajuda de um adulto.			X		
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.			X		
20	Inicia atividades.		X			
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.				X	
22	Gosta de resolver problemas.				X	
Outros Comentários:						
A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.						

Apêndice 10 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Creche

Nome da Criança: A

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva

Data: dezembro

Contexto: Valência de Creche – estágio do 1.º semestre, do 1.º ano

	Sempre	Usualmente	As vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1				X	Apresentava dificuldades em expressar as suas emoções, provocando assim momentos de maior agitação emocional, nos momentos de interação social com o grupo e despedida dos progenitores.
2		X			A criança A era uma criança muito autónoma, quer na realização de atividades dirigidas, como no incentivo que esta tinha em querer descobrir o mundo que a rodeava.
3				X	Necessitava de atenção por parte do adulto, nos momentos de desregulação emocional, acabando pôr em alguns casos brincar junto desta, para compreender o que estava a sentir.
4			X		Procurava o adulto, quando se sentia em “perigo”, pois A era uma criança que demonstrava as suas emoções através da agressão.
5			x		Quando não estava presente a criança MT, esta conseguia persistir consoante as suas dificuldades, por exemplo: não ter x brinquedo.
Pro-social					
6			X		
7				X	
8				X	
9		X			
10			X		É um pouco contraditório, tendo em conta que esta criança não reconhecia as emoções que sentia, mas conseguia confrontar o próximo.
Cognitivo					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
Motivacional					
18					
19		X			
20		X			
21			X		A criança A demonstrava ser muito independente e objetiva, mesmo apresentado episódios de desregulação emocional.
22			X		
<p>Outros Comentários:</p> <p>A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.</p>					

Apêndice 11 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Jardim de Infância

Nome da Criança: G
Data: maio

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva
Contexto: Valência de jardim de infância – estágio do 2.º semestre, do 2.º ano

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1				X	Apresentava dificuldades em expressar as suas emoções, provocando assim momentos de maior agitação emocional, nos momentos de interação social com o grupo e despedida dos progenitores.
2			X		Quando eram tarefas relacionadas com a natureza e animais, esta criança tinha apresentava um autonomia e confiança.
3			X		Conseguia-se manter a sua distração quando as atividades dirigidas eram do seu interesse.
4				X	A criança G apresentava dificuldades em autorregular-se, acabando por destacar comportamentos de agressividade perante o adulto e com os colegas.
5				X	Na realização das atividades dirigidas, esta não aceitava as melhorias que eram feitas ao seu trabalho, não aceitava o não e acabava por desobedecer a figura adulta.
Pro-social					
6				X	
7				X	O debate entre os colegas partia sempre através da agressividade, acabando por ser uma criança com pouca interação social.
8			X		
9				X	
10				X	G não tinha curiosidade em conhecer o que os outros estavam a sentir, mas tinha a necessidade de torçar dos colegas quando esses estavam embaio.
Cognitivo					
11				X	G reconhece as suas fraquezas, mas apresenta dificuldades em valorizar os seus pontos fortes.
12			X		
13				X	
14				X	
15			X		
16				X	
17				X	
Motivacional					
18			X		
19			X		
20			X		
21				X	
22				X	
Outros Comentários:					
A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.					

Apêndice 12 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Jardim de Infância

Nome da Criança: M

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva

Data: maio

Contexto: Valência de jardim de infância – estágio do 2.º semestre, do 2.º ano

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1				X	Apresentava dificuldades em expressar as suas emoções, provocando assim momentos de maior agitação emocional, nos momentos de interação social com o grupo e despedida dos progenitores.
2		X			M tinha bastante confiança na realização das atividades, sentido orgulho dessa sua característica da sua personalidade.
3				X	Apresentava um nível de concentração muito curto, pois senti a necessidade de ser o foco no decorrer das explicações das tarefas diárias, acabando por distrair-se a si e ao restante grupo.
4				X	A criança M apresentava dificuldades em autorregular-se, acabando por destacar comportamentos de agressividade perante o adulto e com os colegas.
5				X	Na realização das atividades dirigidas, esta não aceitava as melhorias que eram feitas ao seu trabalho, não aceitava o não e acabava por desobedecer a figura adulta.
Pro-social					
6			X		
7				X	O debate entre os colegas partia sempre através da agressividade, acabando por ser uma criança com pouca interação social.
8				X	
9			X		
10		X			M apresentava um cuidado extremo com as crianças mais novas da sala, tendo sempre o cuidado de auxiliá-las e acarinhá-las quando essas choravam ou não tinham ninguém com quem brincar.
Cognitivo					
11				X	Poderá conhecer os seus pontos fortes e fraquezas, mas existia uma dificuldade acrescida de as conseguir auto gerir, mas nunca procurando o auxílio do adulto.
12			X		
13			X		
14			X		
15		X			M era bastante curioso sobre o mundo que o rodeava, em especial pela natureza e os animais.
16				X	
17				X	
Motivacional					
18				X	
19			X		
20			X		
21			X		
22			X		

Outros Comentários:

A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.

Apêndice 13 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Jardim de Infância

Nome da Criança: S

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva

Data: outubro e novembro

Contexto: Valência de jardim de infância – estágio do 1.º semestre, do 2.º ano

		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.			X		Apresentava dificuldades em expressar as suas emoções, sendo que reconhecia a forma com as quais despertava nele o sentimento de tristeza, raiva e frustração.
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.		X			S era uma criança com um sentido de confiança muito característico da sua personalidade acabando pôr-se refletir nos momentos de brincadeira e nas atividades dirigidas.
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.			X		Este distrai-se com muita facilidade, acabando por muitas das vezes não finalizar os trabalhos até ao fim e o seu foco de atenção nos momentos da maninha eram reduzidos, mesmo sendo uma criança muito curiosa e interessada.
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.			X		S aceitava as melhorias que eram feitas no seu trabalho, mas sendo uma criança com o ego muito elevado acabando por querer resolver os seus problemas, mas sentir frustrado pelo resultado final.
5	Persiste face a dificuldades.				X	É uma criança que perde a concentração rapidamente, acabando por não conseguir lidar com os episódios de frustração.
Pro-social						
6	Negocia quando e como executa tarefas.			X		
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.			X		S era conflituoso com os outros elementos do grupo. Este não conseguia gerir emocionalmente a frustração que sentia, tendo em conta as suas ações perante os outros colegas.
8	Partilha e dá a vez de forma independente.				X	
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.			X		
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.				X	Não soube justificar muitos episódios de desregulação.
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.				X	
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.		X			
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.		X			
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.			X		
15	Faz perguntas e sugere respostas.		X			
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.				X	
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.		X			
Motivacional						
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.				X	
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.			X		
20	Inicia atividades.				X	
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.			X		
22	Gosta de resolver problemas.				X	
Outros Comentários:						
A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.						

Apêndice 14 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Jardim de Infância

Nome da Criança: P e C

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva

Data: outubro e novembro

Contexto: Valência de jardim de infância – estágio do 1.º semestre, do 2.º ano

		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.				X	
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.				X	
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.				X	
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.				X	
5	Persiste face a dificuldades.				X	
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.				X	
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.				X	
8	Partilha e dá a vez de forma independente. Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.				X	
9	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.				X	
10						
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.				X	
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.				X	
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.				X	
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.				X	
15	Faz perguntas e sugere respostas.				X	
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.				X	
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.				X	
Motivacional						
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.				X	
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.				X	
20	Inicia atividades.				X	
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.				X	
22	Gosta de resolver problemas.				X	
Outros Comentários:						
<p>A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação. As crianças P e C apresentavam dificuldades tanto na expressão como no reconhecimento das suas emoções. Ao longo do estágio, observou-se que ambas revelavam limitações na expressão verbal das tarefas propostas pela educadora cooperante. A criança P demonstrava um perfil mais introvertido e encontrava-se a ser acompanhada numa terapia ocupacional. Em oposição, a criança C manifestava o afeto pelos outros através de comportamentos agressivos, nomeadamente mordidas. Esta criança não beneficiava de acompanhamento especializado, devido as condições familiares complexas.</p>						

Apêndice 15 – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) – Valência de Jardim de Infância

Nome da Criança: M

Docente: Estagiária Maria Teresa Saraiva

Data: outubro e novembro

Contexto: Valência de jardim de infância – estágio do 1.º semestre, do 2.º ano

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1				X	Apresentava dificuldades em expressar as suas emoções, sendo que reconhecia a forma como essas despertava nele o sentimento de tristeza, raiva e frustração.
2			X		M era uma criança com um sentido de confiança muito característico da sua personalidade acabando por-se refletir nos momentos de brincadeira e nas atividades dirigidas.
3				X	Este distrai-se com muita facilidade, acabando por muitas das vezes não finalizar os trabalhos até ao fim e o seu foco de atenção nos momentos da manhã eram reduzidos, não demonstrava interesse pelos conteúdos abordados.
4				X	É uma criança extrovertida, mas tende de procurar sempre o carinho do adulto nos momentos em que se sente mais fragilizado.
5			X		É uma criança que perde a concentração rapidamente, acabando por não conseguir lidar com os episódios de frustração.
Pro-social					
6				X	
7				X	
8			X		
9			X		
10				X	
Cognitivo					
11				X	
12			X		
13			X		
14			X		
15			X		
16				X	
17			X		
Motivacional					
18				X	
19			X		
20			X		
21			X		
22				X	
Outros Comentários: A checklist foi aplicada com o objetivo de identificar os aspetos relevantes da observação que evidenciassem características das crianças analisadas no domínio emocional, dimensão central da presente investigação.					