

CÁTIA FILIPA MARTINS AZEVEDO

Educar com Amor: Práticas para fazer uma criança feliz



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

Faro, 2025

CÁTIA FILIPA MARTINS AZEVEDO

Educar com Amor: Práticas para fazer uma criança feliz

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Helena Martins



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

Faro, 2025

Educar com Amor: Práticas para fazer uma criança feliz

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, o qual é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

(Cátia Filipa Martins Azevedo)

Copyright © 2025, por Cátia Filipa Martins Azevedo. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Um Grande Obrigada,

Aos meus filhos, Camila e Sérgio, pelo amor incondicional.

Ao meu grande amigo Jorge Nascimento, pela amizade verdadeira, pelo apoio em cada desafio, pela paciência e por nunca me deixar desistir.

Ao meu avô Jorge, que a vida me deu, como presente, e que tem sido um verdadeiro anjo no meu caminho. A sua presença, carinho e exemplo de vida foram luz e força em todos os momentos desta jornada.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Martins, pela paciência, orientação rigorosa e pela confiança demonstrada, que foram determinantes para a realização deste trabalho.

Às crianças, profissionais da instituição e encarregados de educação que comigo colaboraram. Os seus contributos foram essenciais, eles são os principais protagonistas desta investigação, sem eles nada teria sido possível.

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, intitulado "Educar com Amor: Práticas para fazer uma criança feliz", insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e foi desenvolvido numa instituição de solidariedade social (IPSS) em Faro (Portugal), com um grupo de crianças entre os quatro e os cinco anos. Esta investigação pretende compreender e valorizar o papel das relações afetivas e sociais no desenvolvimento integral da criança, com especial foco nas práticas pedagógicas orientadas pelo amor, empatia e escuta ativa, tendo como objetivo geral analisar e compreender de que forma as práticas pedagógicas orientadas pela afetividade contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, felicidade e bem-estar da criança em idade pré-escolar. Recorrendo à observação direta, entrevistas e atividades desenvolvidas no contexto educativo, procurou-se identificar estratégias que promovem o bem-estar emocional, a autoestima e a construção de relações positivas entre pares. Os resultados demonstram que a afetividade e o respeito mútuo se revelam fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança, evidenciando o papel central do educador enquanto figura de referência e facilitador de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Relações afetivas; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas; Felicidade da criança.

Abstract

This report, entitled “*Educating with Love: Practices to Make a Child Happy*”, was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice for the Master’s Degree in Preschool Education. The study took place in a private social solidarity institution (IPSS) in Faro, Portugal, with a group of children aged four to five years.

The research aimed to explore and highlight the importance of affective and social relationships in the holistic development of young children, with a particular emphasis on pedagogical practices guided by love, empathy, and active listening. Its overarching goal was to analyze how affectivity-based pedagogical practices contribute to preschool children’s emotional, social, and cognitive development, as well as to their happiness and overall well-being.

Data were collected through direct observation, interviews, and educational activities implemented in the classroom. These approaches helped identify strategies that foster emotional well-being, self-esteem, and the construction of positive peer relationships.

Findings suggest that affectivity and mutual respect are fundamental to children’s harmonious development, while also underscoring the central role of the educator as both a reference figure and a facilitator of meaningful learning experiences.

Keywords: Preschool Education; Affective relationships; Child development; Pedagogical practices; Children’s happiness.

Índice de Apêndices

Apêndice	Título	Pág.
Apêndice 1.	Estrutura do questionário – Entrevista à Educadora de Infância	36
Apêndice 2	Consentimento Informado aos Encarregados de Educação	41

Índice de Siglas e Acrónimos

Sigla/Acrónimo	Significado	Pág.
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social	5, 6, 8, 10, 11,25
PES	Prática de Ensino Supervisionada	10,12,22,27, 32
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	11
DGE	Direção-Geral da Educação	15,18,27,33

Índice Geral

<i>Agradecimentos</i>	4
<i>Resumo</i>	5
<i>Abstract</i>	6
<i>Índice de Apêndices</i>	7
<i>Índice de Siglas e Acrónimos</i>	8
<i>Capítulo 1 - Desenvolvimento da criança e as relações sociais e afetivas</i>	13
1.1. <i>As relações sociais e afetivas</i>	13
1.2. <i>O papel do/a educador/a para as relações sociais das crianças</i>	14
1.3. <i>As relações entre crianças</i>	16
1.4. <i>O conceito de Identidade</i>	16
1.5. <i>O conceito de Amizade</i>	17
<i>ESTUDO EMPÍRICO</i>	19
<i>Capítulo 2 - Definição da Problemática, Questões e Objetivos</i>	19
2.1. <i>Problemática e Questões da Investigação</i>	19
2.2. <i>Objetivos do Estudo</i>	19
2.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	19
2.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	20
<i>Capítulo 3 – Metodologia</i>	21
3.1. <i>Tipo de Estudo</i>	21
3.2. <i>Amostra</i>	22
3.3. <i>Instrumentos de Recolha e Análise de Dados</i>	22
3.3.1. <i>Observação Direta e Participativa</i>	22
3.3.2. <i>Notas de campo</i>	23
3.4. <i>Design do Estudo e Procedimentos Metodológicos</i>	24
<i>Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados</i>	26
4.1 <i>Caraterização da instituição</i>	26
4.2 <i>Caraterização das crianças</i>	27
4.3 <i>Atividades desenvolvidas</i>	28
4.4 <i>Síntese da entrevista à educadora</i>	30
<i>Capítulo 5 – Análise e Discussão dos resultados</i>	32
<i>Considerações Finais</i>	41
<i>Referências Bibliográficas</i>	43
<i>Apêndices</i>	47
<i>Apêndice 1- Estrutura do Questionário</i>	47
<i>Apêndice 2- Consentimento Informado aos Encarregados de Educação</i>	51

Introdução

O presente relatório intitulado “Educar com Amor: Práticas para fazer uma criança feliz” foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal finalidade a obtenção do respetivo grau académico.

A temática desenvolvida surge da convicção e da literatura científica da área que defendem que o amor e a afetividade constituem pilares essenciais na educação de infância, influenciando de forma direta a felicidade, o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Assim, a investigação nasceu da necessidade de analisar e compreender, de forma crítica e reflexiva, os desafios e as práticas quotidianas observadas nos contextos de creche e jardim de infância. A experiência acumulada em ambiente educativo evidenciou a importância de construir uma ponte entre a intervenção pedagógica e a fundamentação teórica. Neste sentido, o foco da presente investigação centra-se nas dinâmicas afetivas vivenciadas no contexto educativo pré-escolar, entre outubro de 2021 e janeiro de 2022, pretende compreender e valorizar o papel das relações afetivas e sociais no desenvolvimento integral da criança, com especial foco nas práticas pedagógicas orientadas pelo amor, empatia e escuta ativa, tendo como objetivo geral analisar e compreender de que forma as práticas pedagógicas orientadas pela afetividade contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, felicidade e bem-estar da criança em idade pré-escolar.

A PES decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada na cidade de Faro. Esta instituição organiza-se em três valências (berçário, creche e jardim de infância), permitindo um acompanhamento contínuo das crianças desde os primeiros meses de vida até à transição para o primeiro ciclo.

A infância é reconhecida atualmente como uma etapa crítica do desenvolvimento humano, na qual se estruturam as bases para a construção da identidade, da autonomia, das competências emocionais e sociais, e da capacidade de aprendizagem. A qualidade das experiências vividas nesta fase influencia de forma significativa o percurso pessoal e escolar da criança, tornando essencial a promoção de ambientes educativos afetivos, seguros e estimulantes. Como refere Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança é inseparável do contexto social e relacional em que está inserida, sendo as

interações próximas, como as que ocorrem na sala de jardim de infância, determinantes para o seu equilíbrio e bem-estar.

A educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como principal missão proporcionar oportunidades educativas que favoreçam o desenvolvimento global da criança em todas as suas dimensões: emocional, social, cognitiva, motora e linguística. Neste cenário, o papel do educador de infância ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos ou organização do espaço. O educador torna-se um agente de socialização, mediador das relações e facilitador do crescimento afetivo, promovendo a escuta ativa, a empatia e a criação de vínculos seguros (OCEPE, 2016).

Autores como Vygotsky (1991) defendem que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, ocorrendo através das interações com adultos significativos e com os pares. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal reforça a importância da intervenção do educador como suporte ativo na aprendizagem e na construção do pensamento. Da mesma forma, Wallon (1968) destaca a centralidade da afetividade no processo de desenvolvimento, argumentando que o afeto antecede o pensamento e é a primeira via de relação da criança com o mundo.

Neste contexto, surge o conceito que se designa no presente relatório como **“educar com amor”** ou **“educamor”**, como eixo central desta dissertação. Educar com amor significa reconhecer a criança como um ser singular, dotado de sentimentos, desejos e necessidades próprias, e estabelecer com ela uma relação pedagógica baseada no respeito mútuo, na empatia e na valorização das suas expressões e emoções. A afetividade não deve ser entendida como um simples complemento da ação pedagógica, mas sim como um elemento estruturante que dá sentido às aprendizagens e permite que a criança se sinta aceite, segura e motivada para aprender (Wallon, 1968; Winnicott, 1983).

A investigação desenvolvida e apresentada no presente relatório tem como objetivo compreender de que forma as práticas educativas assentes no afeto contribuem para a felicidade da criança em contexto pré-escolar. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo durante a Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, numa instituição de solidariedade social (IPSS) da cidade de Faro.

A investigação centra-se na observação direta das interações em sala, na análise das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas e na recolha de testemunhos das educadoras e das crianças. Procura-se identificar práticas que valorizam o afeto como ferramenta pedagógica e analisar o seu impacto no bem-estar emocional, felicidade e no desenvolvimento das crianças. O presente relatório, ao articular a teoria com a prática,

procura dar um contributo para uma pedagogia mais humanizada e consciente do valor do amor no processo educativo.

A estrutura deste trabalho divide-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, abordando temas como o desenvolvimento da criança, as relações sociais e afetivas, o papel do educador, as relações entre crianças, a construção da identidade e o conceito de amizade na infância.

O segundo capítulo define a problemática, as questões e os objetivos da investigação. O terceiro capítulo apresenta a metodologia, nomeadamente o tipo de estudo, a amostra, os instrumentos de recolha e análise de dados, e o *design* do estudo e procedimentos metodológicos. O quarto capítulo apresenta os resultados, incluindo a caracterização da instituição, das crianças e detalha a intervenção pedagógica realizada durante a PES, com foco nas atividades desenvolvidas. O quinto capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos, organizados por atividades e principais observações. O trabalho finaliza com as considerações finais, onde se refletem os principais contributos da investigação, as aprendizagens pessoais e profissionais, e são apresentadas sugestões para futuras práticas pedagógicas e investigações. Apresentam-se ainda as referências bibliográficas e os apêndices.

Capítulo 1 - Desenvolvimento da criança e as relações sociais e afetivas

1.1. As relações sociais e afetivas

A afetividade ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, em especial durante a infância, sendo uma dimensão estruturante da aprendizagem, da construção da identidade e do bem-estar emocional. Segundo Henri Wallon (1968), a afetividade é a primeira forma de comunicação entre o bebê e o meio que o rodeia, antecedendo o pensamento lógico e possibilitando a construção das primeiras relações. Na perspectiva de Davis e Oliveira (1994), o ser humano nasce essencialmente afetivo e é através dos sentimentos, das emoções e das interações sociais que ocorre a aprendizagem significativa, sendo a razão uma construção que surge mais tarde, com base nessa matriz afetiva inicial.

A aprendizagem em contexto pré-escolar está intimamente ligada à qualidade das interações sociais que a criança estabelece, nomeadamente com os seus pares. Através da convivência diária, as crianças exploram interesses comuns, partilham experiências, resolvem conflitos, aprendem a negociar e a cooperar. Estas interações contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais como a empatia, a resiliência, o autocontrolo e a compreensão do ponto de vista do outro (Bronfenbrenner, 1979; Corsaro, 2005).

De acordo com Ridgway, Quiñones e Li (2020), a brincadeira entre pares constitui um espaço privilegiado de construção de vínculos afetivos e sociais, promovendo o desenvolvimento emocional e a capacidade de adaptação.

Não obstante, as experiências relacionais das crianças são também influenciadas por fatores externos, como o contexto familiar, a condição socioeconómica, a cultura, bem como as suas características individuais, incluindo eventuais limitações físicas, cognitivas ou comportamentais. Tal como refere Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança é moldado pela interação entre múltiplos sistemas ecológicos, sendo o contexto imediato (família, escola) determinante na qualidade das experiências sociais que vivencia.

Desde os primeiros anos de vida, desenvolvem-se competências emocionais, cognitivas e comportamentais fundamentais para a interação social. Entre estas destacam-se a atenção conjunta, o controlo das emoções, a inibição de impulsos, a imitação das

ações dos outros, a compreensão de relações de causa e efeito e o desenvolvimento da linguagem – competências que, segundo Tomasello (1999), estão na base da cognição social e da intersubjetividade. Estas capacidades são essenciais para que a criança consiga interpretar as intenções dos outros, comunicar eficazmente e construir relações interpessoais positivas.

No contexto educativo, o educador desempenha um papel determinante na mediação das relações afetivas e sociais. A relação educador-criança, quando baseada na empatia e no respeito, constitui um fator protetor do desenvolvimento emocional e da autoestima. Tiba (1996) sublinha que é através dessa relação que a criança desenvolve confiança em si mesma e no mundo, adquirindo a capacidade de enfrentar desafios e de experienciar felicidade nas suas conquistas. O educador que demonstra **carinho, escuta ativa e coerência nos afetos** torna-se uma figura de referência para a criança, promovendo um ambiente seguro, estável e propício à aprendizagem.

Em suma, as relações sociais e afetivas na infância constituem alicerces para o desenvolvimento harmonioso da criança. Investir na criação de contextos educativos afetivos, inclusivos e conscientes da diversidade é essencial para garantir que todas as crianças possam crescer em ambientes que respeitem as suas necessidades emocionais e valorizem o seu potencial humano.

1.2.O papel do/a educador/a para as relações sociais das crianças

O educador de infância é uma figura central na mediação das relações sociais das crianças, funcionando como elo entre o indivíduo e o grupo, entre o desenvolvimento pessoal e a construção de uma identidade social. A qualidade das interações que o educador estabelece com as crianças influencia diretamente a forma como estas se relacionam com os seus pares e com o mundo à sua volta. Segundo Bronfenbrenner (1996), o ambiente mais próximo da criança, onde se incluem as interações com o educador, têm um impacto determinante no seu desenvolvimento social.

Neste sentido, o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um construtor de contextos de aprendizagem onde o afeto, o respeito e a escuta ativa são práticas diárias. Niza (2001) afirma que o educador deve estar atento às necessidades emocionais e relacionais da criança, promovendo um clima de confiança e de segurança que favoreça a expressão das emoções e a cooperação entre pares.

Além disso, Vygotsky (1991) reforça a importância da interação social no processo de aprendizagem, salientando o papel do adulto mais experiente – neste caso, o educador – na mediação das zonas de desenvolvimento proximal. O educador deve, portanto, criar oportunidades que estimulem a construção de significados coletivos, proporcionando experiências onde as crianças aprendam a negociar, a tomar decisões em grupo, a resolver conflitos e a respeitar a diversidade de opiniões.

A prática pedagógica deve também refletir uma intencionalidade educativa clara: planejar atividades que desenvolvam competências sociais, como a empatia, a assertividade e o autocontrole. Jogos cooperativos, assembleias de grupo, histórias partilhadas e dramatizações são exemplos de estratégias que ajudam a criança a reconhecer as suas emoções e as dos outros, desenvolvendo uma consciência social alargada. O papel do educador é ainda determinante na promoção da inclusão. Em grupos heterogêneos, com diferentes níveis de desenvolvimento e experiências culturais diversas, é essencial que o educador adote uma postura sensível e diferenciadora. A sua intervenção deve garantir que todas as crianças se sintam valorizadas, escutadas e participantes ativas do seu processo educativo (Katz, 2010; Oliveira-Formosinho, 2007).

Ao promover um ambiente seguro e estimulante onde a criança se sinta valorizada, respeitada e capaz de explorar, aprender e desenvolver-se, o educador de infância desempenha um papel crucial na promoção da felicidade e bem-estar da criança, atuando como um facilitador do desenvolvimento integral e da aprendizagem através de interações positivas e um ambiente acolhedor. Neste sentido, o bem-estar emocional e a felicidade podem ser definidas como um estado mental em que a criança se sente confortável, tranquila e com autoconfiança, desfrutando da presença e das interações com outras pessoas (Laevens & Declercq, 2018). Educar é assim ajudar as crianças a serem felizes.

Por fim, tal como sublinhado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), o educador deve reconhecer a criança como sujeito de direitos, dotado de potencialidades e capaz de contribuir para a construção do conhecimento em parceria com os outros. A promoção de relações sociais saudáveis desde a infância é uma condição imprescindível para a construção de uma cidadania plena, democrática e inclusiva.

1.3.As relações entre crianças

As relações entre crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Desde os primeiros anos de vida, o contacto com os pares proporciona oportunidades únicas de aprendizagem e socialização. Em contexto pré-escolar, estas relações assumem uma dimensão estruturante, uma vez que a criança começa a construir a sua identidade em interação com os outros (Corsaro, 2005; Wallon, 1968).

De acordo com Vygotsky (1991), é na relação com os pares e com os adultos que a criança desenvolve as suas funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a autorregulação. Estas interações promovem a descentração e o reconhecimento do outro como sujeito com intenções próprias – algo essencial para o desenvolvimento da empatia e da cooperação. Já Piaget (1971) referia que, ao brincar com os colegas, a criança é desafiada a negociar regras, a resolver conflitos e a respeitar turnos, o que favorece o seu raciocínio moral.

O educador, neste processo, deve assumir um papel ativo na criação de contextos que favoreçam estas interações. Através da organização do espaço, do tempo e das atividades, pode potenciar momentos de partilha, entreajuda e resolução de conflitos. A implementação de estratégias como o trabalho de pares, jogos cooperativos e assembleias de grupo permite que as crianças desenvolvam competências sociais cruciais como a escuta ativa, o respeito pelas regras e o autocontrolo emocional.

Relações positivas entre crianças estão também associadas ao bem-estar emocional e à inclusão. Crianças que se sentem aceites e integradas no grupo tendem a demonstrar maior motivação para participar nas atividades, bem como uma autoestima mais elevada. Neste sentido, promover vínculos de amizade e empatia é uma responsabilidade pedagógica que deve estar presente no planeamento e na prática quotidiana do educador (Laevers, 1994; Oliveira-Formosinho, 2007).

1.4.O conceito de Identidade

A identidade da criança constitui-se num processo dinâmico, contínuo e relacional. Esta constrói-se a partir da perceção que a criança tem de si mesma, das suas experiências, dos *feedbacks* que recebe do meio e das relações significativas que estabelece com os outros. Desde os primeiros anos de vida, a criança vai construindo representações de

quem é, do que sente, do que consegue fazer e de como é vista pelos outros (Erikson, 1968; Wallon, 1968).

Segundo Erikson (1998), na fase pré-escolar, a criança enfrenta a crise da iniciativa *versus* culpa, onde procura explorar o mundo, testar limites e afirmar a sua individualidade. A superação positiva desta etapa contribui para o desenvolvimento da autoestima e do sentido de competência. Já Winnicott (1983) salienta a importância de um ambiente suficientemente bom, onde a criança possa expressar o seu “*self* verdadeiro” – ou seja, a sua essência autêntica, sem receio de rejeição.

A construção da identidade é, portanto, inseparável do contexto educativo. Um ambiente afetivo, acolhedor e seguro permite à criança experimentar diferentes papéis, expressar emoções, explorar interesses e estabelecer relações significativas. O educador tem a responsabilidade de reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança, promovendo práticas que respeitem a sua diversidade cultural, social, familiar e pessoal.

Neste sentido, a identidade constrói-se também através da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem. A escuta das suas opiniões, o respeito pelas suas escolhas e a valorização das suas experiências contribuem para uma perceção positiva de si mesma e para o desenvolvimento de uma identidade autónoma, segura e solidária (Freire, 1996; Oliveira-Formosinho, 2007).

A identidade, a felicidade e o bem-estar de uma criança estão interligados e são significativamente moldados pelas experiências que esta tem e pelas relações sociais. Neste sentido, o educador de infância deve promover o desenvolvimento positivo nestas áreas através de ambientes acolhedores que promovem a autoconsciência, relações saudáveis e um sentimento de pertença nas crianças (Harris, 2022).

1.5.O conceito de Amizade

A amizade na infância tem uma função essencial na construção da identidade social, na aprendizagem das normas de convivência e no desenvolvimento emocional. Embora os vínculos de amizade nesta faixa etária possam ser mais instáveis e baseados na proximidade física e nas atividades em comum, eles são profundamente significativos para a criança e influenciam a forma como ela vê os outros e a si mesma (Hartup, 1996; Rubin et al., 2006).

De acordo com Ladd e Coleman (1997), a amizade proporciona à criança experiências de partilha, negociação, resolução de conflitos e expressão emocional, que são fundamentais para a aquisição de competências sociais. À medida que desenvolvem a linguagem e a empatia, as crianças tornam-se capazes de estabelecer relações de amizade mais duradouras e baseadas na reciprocidade. A importância da amizade estende-se também ao sentimento de pertença e à construção da autoestima. Quando a criança se sente aceite por um par, desenvolve maior confiança em si própria e no mundo à sua volta. A ausência de amigos pode, por outro lado, estar associada a sentimentos de rejeição, isolamento ou baixa autoestima.

O educador tem um papel importante na mediação destas relações. Ao observar e intervir de forma sensível, pode ajudar as crianças a compreender e gerir as emoções, resolver conflitos de forma não violenta e criar laços baseados no respeito e na solidariedade. Atividades como jogos simbólicos, rodas de conversa e projetos em grupo favorecem a emergência e consolidação de amizades, ao mesmo tempo que promovem a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas características individuais (Goleman, 1995; Parker & Gottman, 1989).

De acordo com as investigações na área, as interações e as relações de amizade que se estabelecem em idade pré-escolar contribuem de forma para o desenvolvimento das crianças. Promovendo suporte emocional, as amizades são fundamentais no desenvolvimento das competências sociais (Ladd, 2005), e contribuem para a adaptação escolar e social, bem-estar e felicidade das crianças (Odom, et al., 2006).

Assinale-se que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), destacam a importância da interação e cooperação entre as crianças, permitindo que estas possam aprender umas com as outras, através da integração das suas diferenças.

Consubstanciando o que é apresentado na literatura científica, parece importante compreender e valorizar o papel das relações afetivas e sociais no desenvolvimento integral da criança, com especial foco nas práticas pedagógicas orientadas pelo amor, empatia e escuta ativa.

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 2 - Definição da Problemática, Questões e Objetivos

Neste capítulo, apresenta-se a definição da problemática, as questões e objetivos que consubstanciam e orientam a presente investigação.

2.1. Problemática e Questões da Investigação

A presente investigação surgiu da necessidade de compreender como as práticas educativas centradas na afetividade influenciam o desenvolvimento a felicidade e o bem-estar, a felicidade, a autoestima e as relações sociais das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- i) De que forma o afeto influencia a relação entre educador e criança no contexto pré-escolar?
- ii) Como se manifestam os efeitos das práticas afetivas no comportamento, participação, bem-estar e felicidade das crianças?
- iii) Que estratégias pedagógicas promovem uma relação emocional positiva entre pares e com o adulto?

2.2. Objetivos do Estudo

2.2.1. Objetivo Geral

Como objetivo geral da presente investigação pretende-se analisar e compreender de que forma as práticas pedagógicas orientadas pela afetividade contribuem para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo, felicidade e bem-estar da criança em idade pré-escolar.

2.2.2. Objetivos Específicos

Decorrente das questões elencadas e da definição do objetivo geral pretende-se como objetivos específicos:

- i) Identificar práticas educativas que influenciem a construção de vínculos afetivos entre educador e criança.
- ii) Observar os efeitos dessas práticas no comportamento, envolvimento e autoestima das crianças, felicidade e bem-estar.
- iii) Analisar as interações sociais entre pares no contexto de atividades afetivas.
- iv) Refletir sobre o papel do educador como promotor de relações positivas e seguras.

Capítulo 3 – Metodologia

No presente capítulo apresenta-se a abordagem metodológica adotada para a realização da investigação, o tipo de estudo, a amostra, bem como os procedimentos que orientaram a recolha e a análise de dados. Pretende-se justificar as opções metodológicas à luz dos objetivos do estudo, considerando a sua pertinência para compreender o papel das práticas pedagógicas baseadas na afetividade no desenvolvimento, felicidade e bem-estar da criança em contexto de educação pré-escolar.

3.1. Tipo de Estudo

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, com enfoque descritivo e interpretativo, pois pretende analisar e compreender de forma aprofundada os significados atribuídos às práticas pedagógicas baseadas na afetividade no contexto da educação pré-escolar. A metodologia qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é particularmente adequada quando o investigador procura explorar fenómenos em contextos naturais e analisar processos educativos a partir da perspetiva dos participantes.

Neste sentido, optou-se por uma abordagem de investigação-ação, na qual a investigadora assume um papel ativo enquanto educadora em formação, refletindo sobre a sua própria prática e procurando transformá-la com base na observação e análise contínua. A investigação-ação permite uma ligação estreita entre teoria e prática, promovendo uma postura reflexiva e crítica sobre o quotidiano pedagógico (Coutinho, 2005).

A escolha deste tipo de estudo justifica-se pela sua adequação ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada, onde a intervenção educativa se cruza com a investigação, proporcionando um terreno fértil para a análise de estratégias pedagógicas, das relações afetivas entre educador e criança e das interações entre pares. Esta abordagem permitiu recolher dados autênticos e contextualizados, respeitando a dinâmica real do grupo e valorizando as subjetividades dos intervenientes.

A análise incidiu sobre o ambiente educativo, os comportamentos das crianças e a atuação da educadora, tendo em atenção aspetos como o envolvimento emocional, a empatia, os comportamentos de cuidado, a resolução de conflitos e a construção de vínculos afetivos.

Os dados recolhidos foram interpretados à luz da literatura científica relevante e articulados com os objetivos definidos, procurando compreender o impacto das práticas observadas no desenvolvimento socio-emocional, cognitivo, felicidade e bem-estar das crianças.

3.2. Amostra

A prática foi desenvolvida num grupo heterogéneo composto por 23 crianças ($N = 23$) com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Destas, 11 tinham 4 anos e 12 tinham 5 anos. Das 23 crianças, 13 pertencem ao género feminino e 10 ao género masculino. Esta diversidade permitiu observar e analisar diferentes formas de interação, expressão emocional e participação nas atividades, enriquecendo a análise das práticas pedagógicas adotadas.

3.3. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados que permitiram uma triangulação de informação, reforçando a validade e a profundidade da análise. A escolha dos instrumentos teve como base a sua adequação ao público infantil e à realidade do contexto educativo.

3.3.1. Observação Direta e Participativa

A observação direta e participativa foi um dos principais instrumentos utilizados na recolha de dados. Esta técnica possibilitou uma aproximação realista ao quotidiano do grupo de crianças, permitindo recolher dados sobre comportamentos espontâneos, emoções, relações interpessoais e reações às práticas pedagógicas implementadas.

A presença da investigadora no espaço educativo, enquanto observadora participante, possibilitou o estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças, essencial para a autenticidade dos dados recolhidos. Foram registadas interações verbais e não verbais, momentos de brincadeira, conflitos e episódios de cooperação, com foco

nas manifestações de afeto, empatia e escuta ativa (Guba & Lincoln, 1989; Merriam, 2009).

3.3.2. Notas de campo

As notas de campo constituíram um instrumento complementar de grande relevância para a recolha de dados, permitindo registar de forma sistemática e reflexiva as observações feitas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Este instrumento possibilitou à investigadora, documentar não apenas as interações e comportamentos observados, mas também as impressões pessoais, interpretações preliminares e elementos contextuais relevantes para a análise posterior dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo assumem um papel essencial na investigação qualitativa, uma vez que possibilitam o registo detalhado de eventos, ambientes e atitudes, além de fornecerem suporte para uma análise crítica e contínua da prática pedagógica. Neste estudo, as notas de campo foram redigidas diariamente, logo após cada jornada de observação, permitindo capturar as emoções, os dilemas éticos e as aprendizagens emergentes da prática em tempo real.

As anotações incluíram, entre outros aspetos:

- Descrição de episódios significativos vividos com as crianças;
- Reações emocionais das crianças às atividades propostas;
- Interações entre pares e entre crianças e adultos;
- Estratégias pedagógicas adotadas e os seus efeitos observados;
- Reflexões sobre a relação afetiva estabelecida com o grupo.

Este tipo de registo foi particularmente útil para captar informações não verbais, como expressões faciais, linguagem corporal ou o tom emocional das interações, que muitas vezes escapam aos instrumentos mais formais. De acordo com Coutinho (2005), o registo contínuo e reflexivo das observações permite ao investigador desenvolver uma consciência crítica sobre a sua própria ação e identificar padrões e mudanças ao longo do tempo.

As notas de campo revelaram-se também fundamentais para triangular os dados obtidos através da observação direta, das entrevistas informais e das atividades desenvolvidas, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada das

dinâmicas afetivas vividas em sala. Esta triangulação, tal como referem Flick (2009) e Creswell (2014), reforça a validade da investigação ao integrar múltiplas fontes de dados numa perspetiva coerente.

3.4. *Design* do Estudo e Procedimentos Metodológicos

O *design* do estudo foi estruturado de forma qualitativa e exploratória, permitindo uma análise profunda das dinâmicas sociais e afetivas que emergem no contexto educativo. A escolha deste tipo de *design* justifica-se pela necessidade de compreender as interações complexas entre as crianças, bem como o impacto das práticas pedagógicas orientadas para a afetividade e o bem-estar emocional.

Os procedimentos metodológicos foram cuidadosamente planeados para garantir que a investigação fosse realizada tendo em consideração os procedimentos éticos da Universidade do Algarve. Para a realização da investigação e redação do presente relatório foi necessário a utilização dos princípios éticos, de sigilo e confidencialidade profissional, como forma de preservar a identidade de todos os participantes. Foi solicitada a autorização e consentimento informado para a recolha das imagens, áudio e vídeo respeitando e preservando os direitos das crianças, mantendo a sua identidade no anonimato, conforme formulário apresentado no Apêndice 2.

As etapas incluíram:

Observação Direta:

A investigadora participou ativamente das atividades diárias, utilizando a observação direta como principal método de recolha de dados. Esta abordagem permitiu captar comportamentos, interações e reações das crianças em tempo real, proporcionando uma visão autêntica do seu quotidiano. A observação foi sistemática, com a investigadora registando momentos-chave que refletiam a dinâmica do grupo e as relações interpessoais.

Notas de Campo:

A investigadora manteve um diário de campo, onde anotou observações detalhadas, reflexões e interpretações sobre as interações observadas. Este diário serviu como um recurso valioso para identificar padrões de comportamento e para a posterior análise dos dados. As notas de campo incluíram descrições de contextos específicos, interações significativas e a evolução das relações entre as crianças ao longo do tempo.

Entrevista:

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora do grupo, visando compreender a sua percepção sobre o papel das relações afetivas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A entrevista foi conduzida de forma a permitir uma exploração profunda das experiências e opiniões dos participantes, ajudando a contextualizar os dados obtidos através da observação.

Atividades Pedagógicas:

Durante o período de observação, foram implementadas diversas atividades pedagógicas que promoviam a interação e o desenvolvimento emocional, como jogos simbólicos, dinâmicas de grupo e atividades artísticas. Estas atividades foram desenhadas para incentivar a colaboração entre as crianças, permitindo observar a emergência de relações afetivas e sociais. A escolha das atividades foi deliberada, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva, utilizando técnicas de análise qualitativa, nomeadamente a Análise de Conteúdo. Os dados foram transcritos e organizados em categorias, permitindo a identificação de temas recorrentes que emergiram das observações e entrevista (Bardin, 2009). Este processo de análise foi fundamental para compreender como as práticas educativas influenciam o bem-estar e a felicidade das crianças, destacando a importância da afetividade nas interações pedagógicas.

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados

4.1 Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizada a prática de ensino supervisionada é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) localizada em Faro, que presta serviços de berçário, creche e jardim de infância. Esta organização tem como missão promover o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e afetivo.

Estrutura Física:

A instituição é composta por várias salas de atividades, cada uma adaptada às diferentes faixas etárias. As salas estão equipadas com materiais pedagógicos diversificados, que incentivam a exploração e a criatividade das crianças. Para além disso, a instituição dispõe de espaços ao ar livre, como jardins e áreas de recreio, que são utilizados para atividades lúdicas e pedagógicas, permitindo que as crianças se conectem com a natureza e desenvolvam as suas habilidades motoras.

Equipa Educativa:

A equipa é constituída por educadores qualificados e experientes, que trabalham em colaboração para implementar práticas pedagógicas centradas na criança. Os educadores são formados em Educação de Infância, o que lhes permite compreender as necessidades emocionais e sociais das crianças. A formação contínua é incentivada, com *workshops* e formações regulares sobre temas como afetividade, inclusão e metodologias ativas.

População Atendida:

A instituição atende crianças de diversas origens socioeconómicas e culturais, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade. O ambiente educativo é projetado para acolher todas as crianças, independentemente das suas características individuais,

garantindo que cada uma delas se sinta valorizada e respeitada. A instituição também trabalha em parceria com as famílias, promovendo a comunicação e a colaboração entre educadores e encarregados de educação.

Abordagem Pedagógica:

A abordagem da instituição baseia-se em princípios de educação inclusiva e centrada na afetividade. As práticas pedagógicas são orientadas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo um ambiente em que a afetividade é valorizada como um elemento central da aprendizagem.

As atividades são planeadas para favorecer a interação entre as crianças, incentivando a empatia, a cooperação e a construção de vínculos seguros.

A instituição tem como objetivo proporcionar experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para a transição para o primeiro ciclo de ensino. A qualidade das experiências vividas neste ambiente educativo é fundamental para o percurso pessoal e escolar das crianças, tornando essencial a promoção de práticas que valorizem a afetividade e o respeito mútuo.

4.2 Caracterização das crianças

A população atendida pela instituição é composta por crianças em idade pré-escolar, dos 0 aos 6 anos, que frequentam os serviços de berçário, creche e jardim de infância. Estas crianças provêm de diversas origens socioeconómicas e culturais, refletindo a diversidade da comunidade local.

A instituição promove a inclusão e o respeito pela diversidade, assegurando que todas as crianças se sintam valorizadas. Cada grupo etário é acompanhado por educadores especializados, que adaptam as atividades às necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária.

O grupo em estudo, inclui crianças que apresentam características particulares, permitindo uma análise aprofundada das suas necessidades educativas e do impacto das práticas pedagógicas implementadas. Esta abordagem permite compreender melhor como estas crianças se inserem no contexto da instituição.

A colaboração com as famílias é fundamental, promovendo uma comunicação aberta e a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar. A instituição

também acolhe crianças com necessidades educativas específicas, oferecendo apoio individualizado para garantir igualdade de oportunidades.

Em suma, a instituição visa proporcionar um ambiente educativo seguro e afetivo, onde cada criança, incluindo o grupo em estudo, possa crescer e desenvolver-se plenamente, respeitando as suas individualidades e promovendo a inclusão.

4.3 Atividades desenvolvidas

As atividades realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram cuidadosamente planeadas e implementadas com o propósito de promover o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional, as competências sociais, a felicidade e o bem-estar das crianças, tendo como base uma abordagem pedagógica centrada na afetividade. Tais atividades foram estruturadas a partir da observação contínua do grupo, tendo em atenção os interesses, as necessidades e o contexto relacional de cada criança. Esta perspetiva está alinhada com os princípios definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), que valorizam a escuta da criança, a personalização das práticas educativas e a promoção da participação ativa.

A planificação partiu do pressuposto de que a criança é um ser afetivo, sensível e competente, e que a educação deve proporcionar-lhe oportunidades para se expressar emocionalmente, construir vínculos e desenvolver a sua identidade. Neste contexto, foram propostas diversas atividades integradas que mobilizavam a dimensão afetiva da aprendizagem, articulando o corpo, a emoção e o pensamento.

Atividades desenvolvidas:

Tenda da Calma

A construção da “Tenda da Calma” resultou de uma necessidade identificada no grupo: a existência de momentos de maior agitação e frustração emocional. Com base nessa observação, criou-se um espaço acolhedor e resguardado, co-construído com as crianças, onde estas podiam retirar-se quando sentissem necessidade de tranquilidade ou de autorregulação emocional. O envolvimento ativo das crianças na escolha dos materiais, cores e objetos que compunham a tenda reforçou o sentido de pertença e de

controle sobre o seu próprio bem-estar. Esta prática vai ao encontro das propostas de Laevers (2005), que defende a importância de ambientes que favoreçam o bem-estar e o envolvimento profundo como indicadores da qualidade educativa.

Meditação guiada com música (“*Hear My Plea*”)

A proposta de meditação surgiu com o objetivo de desenvolver a escuta ativa e a consciência emocional. A audição da música “*Hear My Plea*” Oldfield (2018) foi acompanhada de um momento de silêncio e introspecção, após o qual as crianças foram incentivadas a verbalizar as sensações provocadas pela música, classificando-a como triste, alegre, calma ou agitada. A atividade permitiu às crianças identificar emoções, respeitar o silêncio do outro e cultivar a empatia. Segundo Rogers (1983), a escuta empática e a aceitação incondicional são essenciais para criar um clima emocionalmente seguro e estimulante.

Exploração sensorial com barro

Inspirada no livro “*As mãos não são para bater*”, esta atividade teve como foco a gestão da raiva e o desenvolvimento do autocontrole emocional. A manipulação do barro foi apresentada como uma alternativa saudável à externalização da frustração, permitindo à criança expressar fisicamente sentimentos de tensão. Durante a atividade, foram incentivadas conversas sobre o cuidado com os outros e a importância de usar as mãos para criar e não para magoar. A exploração sensorial teve também um impacto positivo na concentração, na motricidade fina e no relaxamento.

Reconhecimento sonoro com sons de animais

Através de um jogo de escuta ativa, foram reproduzidos sons de diferentes animais, aos quais as crianças deveriam associar emoções ou necessidades (por exemplo: “este som parece zangado?”, “se o animal estivesse com fome, que som faria?”). Esta atividade promoveu a empatia e a interpretação de sinais não verbais, fundamentais para a compreensão emocional e a comunicação com os outros. Além disso, estimulou a criatividade e o pensamento divergente, competências indispensáveis à construção de relações sociais saudáveis.

Mural das Emoções

O mural foi criado como um espaço coletivo e visual onde as crianças, diariamente ou semanalmente, podiam expressar como se sentiam, utilizando imagens, desenhos ou símbolos (carinhas, cores, palavras). O educador lia em grupo as emoções registradas e promovia conversas sobre situações vividas. Esta prática favoreceu o desenvolvimento do vocabulário emocional, o reconhecimento da diversidade de sentimentos e a aceitação dos próprios estados emocionais e dos outros.

Danças livres e expressão corporal

As danças livres foram introduzidas como forma de expressão emocional espontânea. As crianças escolhiam músicas, movimentavam-se livremente pelo espaço e, posteriormente, falavam sobre o que sentiram ao dançar. A atividade potencializou a libertação de tensões, a exploração do corpo e a expressão de sentimentos sem necessidade de linguagem verbal. Como refere Wallon (1968), o movimento corporal está profundamente ligado à emoção e constitui uma das primeiras formas de comunicação da criança.

Todas estas atividades foram registradas por meio de notas de campo, observação direta e registros fotográficos, permitindo uma análise detalhada da participação das crianças, da evolução das suas competências emocionais e da qualidade das interações estabelecidas. O planejamento refletiu uma intencionalidade pedagógica clara, baseada na criação de um clima emocionalmente seguro, onde cada criança pudesse sentir-se reconhecida, valorizada e amada.

4.4 Síntese da entrevista à educadora

Para complementar a análise dos resultados, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com o objetivo de compreender as suas práticas, percepções e estratégias relacionadas com a promoção da afetividade e do bem-estar das crianças.

Da entrevista, destacam-se os seguintes pontos centrais:

- **Rotina e previsibilidade:** a educadora salientou que a organização clara do tempo e das rotinas diárias oferece segurança às crianças, ajudando-as a sentir-se confiantes no espaço educativo.
- **Promoção da expressão emocional:** todos os dias existem momentos de conversa e partilha em grupo, nos quais as crianças são incentivadas a falar sobre os seus sentimentos e experiências.
- **Recursos pedagógicos utilizados:** foram mencionados materiais como livros sobre emoções (ex.: *O Monstro das Cores*), cartões com expressões faciais, músicas e dramatizações, que ajudam as crianças a reconhecer e nomear emoções.
- **Gestão de conflitos:** a educadora afirmou privilegiar o diálogo e a escuta empática, ajudando a criança a identificar o que sente e a pensar em soluções, em vez de recorrer a práticas punitivas.
- **Envolvimento das famílias:** referiu a importância da comunicação contínua com os encarregados de educação, quer no processo de acolhimento inicial, quer ao longo do ano letivo, para assegurar uma maior estabilidade emocional das crianças.

A análise da entrevista revelou que as estratégias relatadas pela educadora estão em sintonia com as observações realizadas em sala e com as atividades implementadas durante a prática supervisionada. Além disso, reforçou a ideia de que o trabalho afetivo intencional faz parte da cultura pedagógica do grupo e é assumido pela profissional como um pilar da sua prática educativa.

Capítulo 5 – Análise e Discussão dos resultados

A análise dos dados recolhidos durante a Prática de Ensino Supervisionada permitiu compreender de forma aprofundada o impacto das práticas pedagógicas orientadas pela afetividade no bem-estar, na autoestima e nas interações sociais das crianças em idade pré-escolar. A metodologia qualitativa adotada, através da observação direta, das notas de campo e da análise das atividades implementadas, permitiu aceder a dimensões subtis e complexas da vida emocional e relacional do grupo infantil em estudo.

Desde o início da intervenção, foi possível identificar um conjunto de necessidades emocionais no grupo, expressas através de comportamentos de agitação, conflitos entre pares e dificuldades de autorregulação emocional. A implementação de estratégias intencionalmente desenhadas para responder a essas necessidades revelou-se eficaz na promoção de ambientes mais calmos, seguros e acolhedores. A **"Tenda da Calma"**, por exemplo, tornou-se rapidamente um espaço valorizado pelas crianças, que o utilizaram de forma espontânea, demonstrando uma crescente consciência das suas emoções e da importância de encontrar um lugar de recolhimento e tranquilidade. Esta experiência confirma as propostas de Laevers (2005), ao destacar que a felicidade, o bem-estar e o envolvimento são indicadores essenciais da qualidade pedagógica e fatores determinantes para o desenvolvimento integral da criança.

A **"Tenda da Calma"** revelou-se uma das estratégias mais significativas no contexto do grupo, assumindo rapidamente um papel central na rotina diária. Para além de ter sido construída em conjunto com as crianças, o que reforçou o sentimento de pertença e responsabilidade, este espaço foi apropriado de diferentes formas, de acordo com as necessidades individuais.

Durante a observação, registou-se que algumas crianças recorriam à tenda em momentos de frustração ou conflito, enquanto outras a utilizavam como espaço de recolhimento após atividades mais agitadas. Este comportamento evidencia o desenvolvimento progressivo de competências de autorregulação emocional, tal como defendido por Laevers (2005), que considera o bem-estar e o envolvimento como indicadores fundamentais da qualidade pedagógica.

Foram também recolhidos alguns testemunhos espontâneos que ilustram a forma como as crianças interpretaram e valorizaram este recurso:

“Eu venho aqui quando fico zangada e depois já fico calma.” (Criança C, 5 anos)

“Gosto de vir para a tenda porque aqui é quentinho e ninguém me chateia.”
(Criança J, 4 anos)

“É o meu cantinho secreto para pensar.” (Criança P, 5 anos)

Estes relatos revelam não apenas a apropriação simbólica do espaço, mas também a sua importância como estratégia de empoderamento infantil, permitindo que cada criança identifique e escolha meios para lidar com as próprias emoções.

A utilização da tenda foi também observada em situações de apoio entre pares. Houve episódios em que uma criança sugeriu a outra que se dirigisse ao espaço, mostrando uma forma emergente de empatia e de mediação. Tal comportamento vai ao encontro do que Vygotsky (1991) designa como aprendizagem mediada socialmente, na qual as crianças aprendem estratégias de regulação emocional através da interação com os pares.

Em síntese, a exploração da Tenda da Calma mostrou que, quando são oferecidos recursos de autorregulação adaptados à idade, as crianças não só os utilizam de forma espontânea, como os integram no seu repertório de estratégias emocionais, tornando-se agentes ativos na construção do próprio bem-estar.

A atividade de **“meditação com música”**, realizada a partir da faixa *Hear My Plea* (Oldfield, 2018), revelou-se um momento privilegiado de interiorização e escuta ativa. Durante a experiência, algumas crianças fecharam os olhos espontaneamente, enquanto outras acompanharam o ritmo com movimentos suaves do corpo, demonstrando formas distintas de envolvimento emocional.

As crianças foram convidadas a partilhar o que sentiram, revelando associações entre a música e estados internos:

“Parece música de chuva, deixa-me sossegada.” (Criança O, 4 anos)

“Eu sinto que estou a voar.” (Criança L, 5 anos)

Estes testemunhos evidenciam não apenas a sensibilidade do grupo, mas também a sua capacidade emergente de relacionar sons a emoções e imagens internas, sinalizando avanços na consciência emocional e na imaginação criativa. As expressões de tristeza, alegria e serenidade manifestadas mostraram uma crescente aptidão para reconhecer e

nomear estados emocionais, competência considerada essencial para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional (Goleman, 1995).

Além disso, a atividade promoveu momentos de serenidade coletiva, confirmando que, mesmo em idades precoces, é possível cultivar práticas de concentração, relaxamento e bem-estar emocional, que servem de base para a construção de relações interpessoais positivas e saudáveis.

A **exploração sensorial com barro**, inspirada no livro “As mãos não são para bater”, revelou-se uma estratégia eficaz para a gestão da raiva e para o desenvolvimento do autocontrolo. O grupo foi convidado a manipular livremente o material, transformando sentimentos em criação artística. As reações mostraram o impacto da atividade:

“Estou a tirar a zanga daqui de dentro.” (Criança A, 5 anos)

“Olha, fiz um coração com as mãos boas.” (Criança D, 4 anos)

O barro funcionou como um canal de expressão emocional e sensorial, permitindo às crianças transformar tensões em algo tangível e positivo. Para além disso, favoreceu o relaxamento, a concentração e a motricidade fina. Tal como defende Wallon (1968), o gesto e a motricidade estão intimamente ligados à emoção, servindo como meios fundamentais de comunicação na infância.

No plano da comunicação não verbal, o jogo de **reconhecimento sonoro com sons de animais** contribuiu para o desenvolvimento da escuta empática e da interpretação emocional de contextos simbólicos. As crianças foram desafiadas a associar sons a emoções e a imaginar contextos relacionais, o que estimulou a criatividade, a reflexão e o pensamento divergente. Esta dimensão, frequentemente esquecida nos currículos escolares, é essencial para a construção de uma cognição social alargada e para o reconhecimento da subjetividade do outro (Tomasello, 1999).

O exercício revelou-se particularmente estimulante para a imaginação e empatia do grupo:

“Este som é de um cão zangado, deve estar sem comida.” (Criança B, 4 anos)

“Este passarinho está a chamar a mãe.” (Criança I, 5 anos)

As associações criativas demonstraram não apenas escuta atenta, mas também a capacidade de projetar estados emocionais nos outros, um passo essencial no desenvolvimento da empatia. Conforme sugere Tomasello (1999), estas leituras simbólicas constituem um alicerce da cognição social e da intersubjetividade.

O **Mural das Emoções** foi, talvez, o recurso que mais impacto teve na dinâmica do grupo. A sua utilização regular permitiu monitorizar o clima emocional da sala, identificar situações de desconforto ou alegria, e promover conversas significativas sobre as emoções vividas. A partilha das emoções em grupo, mediada pelo educador, incentivou a aceitação da diversidade emocional e o respeito pela vivência afetiva do outro. Esta prática reforça a importância de um currículo emocional visível, onde as emoções sejam reconhecidas como parte integrante da aprendizagem. Esta, tornou-se uma prática recorrente, utilizada diariamente para registar sentimentos através de desenhos, símbolos ou palavras. O momento de partilha em assembleia permitiu a legitimação das diferentes vivências emocionais do grupo.

Entre os testemunhos recolhidos, destacam-se:

“Hoje estou com a cara vermelha porque estou zangado com o meu irmão.”
(Criança E, 5 anos)

“Desenhei um sol porque estou feliz, vou brincar no parque.” (Criança J, 4 anos)

O mural mostrou-se um recurso poderoso para desenvolver o vocabulário emocional e o respeito pela diversidade de sentimentos. Como defende Goleman (1995), reconhecer e aceitar os próprios estados internos é condição fundamental para a construção da inteligência emocional e de relações sociais saudáveis.

Por fim, as **danças livres e a expressão corporal** mostraram-se fundamentais para a libertação de tensões acumuladas e para a promoção da autoexpressão. Crianças inicialmente mais inibidas revelaram-se durante os momentos de dança, expressando através do corpo sentimentos que ainda não conseguiam verbalizar. O corpo, neste contexto, foi veículo de comunicação, vínculo e criação, tal como defendido por Wallon (1968), que sublinha o papel da motricidade no desenvolvimento da afetividade.

As sessões de dança livre permitiram às crianças expressar-se corporalmente de acordo com a música escolhida. Enquanto algumas preferiram movimentos suaves e ritmados, outras saltavam e rodopiavam pelo espaço.

As falas revelaram o caráter subjetivo da experiência:

“A minha dança é de princesa feliz.” (Criança B, 4 anos)

“Eu dancei rápido porque o meu coração estava a correr.” (Criança P, 5 anos)

A dança revelou-se especialmente importante para crianças mais tímidas, que encontraram no corpo uma forma de comunicação não verbal. Tal experiência confirma Wallon (1968), que salientava a motricidade como primeira via de relação com o mundo, intrinsecamente ligada à emoção.

A análise transversal das atividades implementadas revela um padrão consistente: o afeto, quando colocado no centro da prática pedagógica, promove a autorregulação emocional, melhora as interações entre pares e fortalece o vínculo educador-criança. As crianças passaram a demonstrar comportamentos mais cooperativos, maior tolerância à frustração, capacidade de pedir ajuda e sensibilidade para com os sentimentos dos colegas, e uma maior felicidade e bem-estar.

Retomando as questões de investigação definidas para a presente investigação pode-se concluir que:

i) De que forma o afeto influencia a relação entre educador e criança no contexto pré-escolar?

Os resultados evidenciaram que a afetividade é a base da relação pedagógica. A educadora, conforme relatado na entrevista, atribuiu grande importância à rotina e previsibilidade, ao acolhimento individualizado e à escuta ativa como elementos fundamentais para o bem-estar das crianças. Ficou nítido que a sua postura sensível e disponível proporcionou segurança emocional, permitindo que as crianças se expressassem sem receio.

Assinale-se que as observações confirmaram esta percepção, sendo que era frequente as crianças procurarem a educadora em situações de tristeza, dúvida ou conflito, sinalizando que viam nela uma figura de confiança. Tal constatação vai ao encontro das perspectivas de Bronfenbrenner (1996) e Vygotsky (1991), que sublinham a centralidade das interações próximas no desenvolvimento infantil.

Em síntese, os dados indicam que o afeto não é apenas complementar, mas constitui-se como elemento estruturante da relação educador-criança, promovendo confiança, autoestima e disponibilidade para aprender.

ii) Como se manifestam os efeitos das práticas afetivas no comportamento, participação, bem-estar e felicidade das crianças?

As atividades propostas e realizadas demonstraram impactos claros no comportamento e bem-estar das crianças, conforme se exemplifica abaixo:

- **Tenda da Calma:** utilizada de forma espontânea como recurso de autorregulação. Testemunhos como *“Eu venho aqui quando fico zangada e depois já fico calma”* (Criança C, 5 anos) ou *“É o meu cantinho secreto para pensar”* (Criança P, 5 anos) mostram que a atividade proporcionou autonomia emocional.

- **Meditação com música:** promoveu momentos de tranquilidade e consciência emocional. Uma criança referiu: *“Parece música de chuva, deixa-me sossegada.”* (Criança O, 4 anos).

A partilha de sensações mostrou capacidade de autorreflexão e empatia.

- **Exploração com barro:** canalizou frustrações e favoreceu a expressão criativa. *“Estou a tirar a zanga daqui de dentro.”* (Criança A, 5 anos).

Tal demonstra como a atividade funcionou como válvula reguladora, em consonância com Wallon (1968).

- **Reconhecimento sonoro:** incentivou a empatia e a construção de narrativas. *“Este passarinho está a chamar a mãe.”* (Criança I, 5 anos). Atribuir significados emocionais aos sons revelou uma leitura sensível e social do mundo.

- **Mural das Emoções:** permitiu às crianças nomear e partilhar sentimentos, fortalecendo o vocabulário emocional. *“Hoje estou com a cara vermelha porque estou zangado com o meu irmão.”* (Criança E, 5 anos).

- **Danças livres:** favoreceram a autoexpressão não verbal. *“Eu dancei rápido porque o meu coração estava a correr.”* (Criança P, 5 anos). Esta atividade revelou-se essencial para crianças mais tímidas, que encontraram no corpo uma via de comunicação.

Estes resultados mostram que as práticas afetivas favoreceram uma maior autorregulação emocional; um aumento da cooperação entre pares; a redução de conflitos; a expressão mais livre de sentimentos, e uma perceção visível de felicidade e bem-estar.

Conclui-se assim que, quando o afeto é colocado no centro da prática pedagógica, as crianças desenvolvem competências socioemocionais sólidas, ampliando a sua capacidade de participação e de construção de relações positivas.

iii) **Que estratégias pedagógicas promovem uma relação emocional positiva entre pares e com o adulto?**

A análise permitiu identificar um conjunto de estratégias eficazes:

- **Espaços físicos de autorregulação** (Tenda da Calma e Mural das Emoções), que estimularam a autonomia emocional e a empatia coletiva.

- **Atividades expressivas e artísticas** (dança, barro, dramatizações), que favoreceram a comunicação não verbal e o respeito pela diversidade de expressões.

- **Práticas de escuta e diálogo** (meditação e conversas em grupo), que legitimaram os sentimentos das crianças e promoveram uma cultura de respeito.

- **Envolvimento das famílias**, referido pela educadora como elemento fundamental para reforçar a continuidade entre casa e escola.

Estas estratégias mostraram-se consistentes com a literatura (Laevers, 2005; Goleman, 1995), que destaca a importância de ambientes emocionalmente seguros e pedagógicos centrados na criança.

Assim, pode afirmar-se que as estratégias adotadas contribuíram não apenas para uma relação positiva com o adulto, mas também para relações de amizade, solidariedade e cooperação entre pares, aspetos fundamentais para o desenvolvimento social e emocional.

O papel do educador, enquanto figura de referência emocional, foi determinante neste processo. A escuta ativa, o acolhimento das emoções, a coerência afetiva e a capacidade de resposta sensível às necessidades do grupo criaram um ambiente onde cada criança se sentiu vista, ouvida e valorizada. Esta relação afetiva não apenas facilitou a aprendizagem, mas foi, ela própria, uma fonte de aprendizagem emocional, social e ética.

Consubstanciando o que atrás foi exposto, o presente estudo teve como objetivo central analisar e compreender de que forma práticas pedagógicas orientadas pela afetividade contribuem para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, englobando dimensões emocionais, sociais, cognitivas, bem-estar e felicidade. Considerando os avanços recentes em neurociência educativa e psicologia do desenvolvimento, este trabalho procurou explorar como abordagens educativas que incorporam cuidado, escuta activa e respeito pelas singularidades infantis podem gerar ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e emocionalmente enriquecedores, capazes de promover experiências significativas e duradouras de crescimento.

Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade exercem um impacto positivo em múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, verifica-se que tais práticas fortalecem o vínculo entre educador e criança, constituindo uma base segura que facilita a exploração, a curiosidade e o envolvimento cognitivo. Este vínculo, amplamente estudado na literatura sobre apego e desenvolvimento socioemocional, evidencia que relações afetivamente estruturadas contribuem para a formação de circuitos neurais associados à regulação emocional, à empatia e à capacidade de resolução de conflitos.

Adicionalmente, práticas pedagógicas afetivamente orientadas estimulam a empatia, a cooperação e a responsabilidade social, favorecendo a internalização de valores éticos desde os primeiros anos de vida. A escuta activa e o diálogo respeitoso proporcionam às crianças experiências de autorregulação, permitindo que reconheçam e gerem as suas emoções, promovendo competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Estas práticas revelam-se também fundamentais para a construção de ambientes inclusivos e humanizados, alinhados aos princípios da pedagogia

socioemocional, que valoriza a interacção afectiva como mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento integral.

Do ponto de vista cognitivo, os resultados sugerem que crianças inseridas em contextos educativos afectivamente estimulantes demonstram maior envolvimento e motivação para aprender. A integração de experiências emocionais positivas com processos cognitivos reforça a ideia, corroborada por estudos de neuroeducação, de que emoções e aprendizagem são processos interdependentes, influenciando directamente a atenção, a memória e a resolução de problemas.

Em síntese, os resultados desta investigação corroboram a premissa de que educar com afecto transcende uma prática ética desejável, constituindo uma estratégia pedagógica essencial para promover o bem-estar, a felicidade e o desenvolvimento integral da criança. A afectividade, quando incorporada de forma intencional e sistemática às práticas educativas, fortalece vínculos, favorece a autorregulação emocional, estimula a cooperação e a empatia, e cria ambientes motivadores e seguros, representando um elemento central para uma educação inclusiva, equitativa e humanizada.

Portanto, este estudo salienta a necessidade de reflexão crítica sobre currículos, práticas pedagógicas e formação docente, enfatizando a importância de capacitar educadores para implementar estratégias pedagógicas orientadas pela afectividade. Ao integrar cuidados, escuta activa e valorização das singularidades infantis, é possível promover experiências educativas que favoreçam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético das crianças, consolidando o bem-estar e a felicidade como dimensões centrais da educação pré-escolar. Os resultados apresentados oferecem contributos relevantes para a literatura académica, indicando caminhos concretos para políticas educativas e práticas pedagógicas mais humanizadas, eficazes e cientificamente fundamentadas.

Considerações Finais

A realização da presente investigação, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu não só a concretização de um percurso académico significativo, como também uma profunda transformação pessoal e profissional. Ao longo deste processo, tornou-se evidente que educar com amor não é apenas uma intenção pedagógica, mas uma postura ética, uma filosofia de vida e uma escolha diária que se concretiza nas pequenas ações, nas palavras, nos olhares e na escuta verdadeira da criança.

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a afetividade é um pilar essencial no desenvolvimento infantil, atravessando todas as dimensões da educação. A criação de contextos educativos emocionalmente seguros, nos quais a criança se sente acolhida, respeitada e valorizada, revelou-se fundamental para o florescimento da autoestima, da autonomia, da empatia e da capacidade de estabelecer vínculos significativos com os outros, da sua felicidade e bem-estar.

O contacto diário com o grupo de crianças, ao longo da PES, permitiu observar, de forma privilegiada, as transformações que ocorrem quando o educador assume uma postura afetiva e intencional nas suas práticas. Desde a implementação de espaços de autorregulação emocional, como a Tenda da Calma, até ao uso de instrumentos simbólicos como o Mural das Emoções, foi possível testemunhar a emergência de uma cultura de escuta, respeito e empatia entre as crianças. Estas práticas fomentaram o reconhecimento das emoções próprias e alheias, a aceitação da diferença e o desenvolvimento de relações baseadas na amizade, no cuidado e na solidariedade.

Para além do impacto visível nas crianças, este percurso evidenciou também a importância da autorreflexão enquanto instrumento de crescimento profissional. Ser educador implica um constante (re)questionamento das próprias ações, crenças e decisões, numa procura contínua por coerência entre os princípios teóricos e a prática vivida. A afetividade, neste sentido, não pode ser entendida como um recurso espontâneo ou meramente emocional, mas como uma competência profissional que exige formação, intencionalidade e disponibilidade interior.

Do ponto de vista institucional, a investigação revelou ainda a necessidade de reforçar uma cultura educativa que valorize o papel do afeto como elemento estruturante do currículo e não como um aspeto secundário ou complementar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016) apontam neste sentido, mas é

necessário que as práticas concretas nas instituições reflitam esse compromisso, criando espaços de diálogo, escuta ativa e formação contínua para os profissionais da educação.

Enquanto futura educadora de infância, levo desta experiência a certeza de que o amor, quando aliado ao conhecimento e à reflexão crítica, transforma a educação e torna possível a construção de um mundo mais justo, sensível e inclusivo. Educar com amor é, assim, um ato de resistência face a modelos educativos desumanizantes, um gesto de esperança e um compromisso com a infância enquanto tempo de direitos, de liberdade e de felicidade. Importa ainda referir que a realização do presente estudo também contribuiu para o meu desenvolvimento a nível pessoal, permitindo um maior desenvolvimento das capacidades investigativas, um alargamento de conhecimentos acerca da temática abordada, e estimulação da curiosidade e desejo de saber mais.

Por fim, é importante reconhecer que esta investigação representa um ponto de partida e não um ponto de chegada. As questões aqui levantadas podem e devem ser aprofundadas em futuras investigações, alargando a análise a outros contextos educativos, faixas etárias e perspetivas teóricas. Sugere-se, como linha de continuidade, a realização de estudos que explorem a formação dos educadores na dimensão afetiva, o impacto das práticas pedagógicas humanizadas em contextos de vulnerabilidade social e a construção de políticas educativas centradas no bem-estar emocional da criança.

Que este trabalho possa inspirar outros educadores, investigadores e instituições a acreditar no poder transformador do amor na educação e a colocarem, no centro da sua ação pedagógica, a criança – inteira, sensível, curiosa e profundamente humana.

Referências Bibliográficas

- Agassi, M. (2018). *As mãos não são para bater*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Cordeiro, A. (2012). *A amizade na infância: Uma construção relacional*. Edições ISCSP.
- Coutinho, C. P. (2005). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 125–138. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Davis, C., & Oliveira, Z. M. R. (1994). *Psicologia na educação* (2.^a ed.). Cortez.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Erikson, E. H. (1998). *Infância e sociedade* (2.^a ed.). Zahar.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). *Interações em contextos educativos: Perspetivas da investigação e da prática*. Porto Editora.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Harris, M. (2022). Children's Construction of their own Happiness and Wellbeing as Agents of Socialization. *Canadian Journal of Family and Youth*, 14(2) - 203-208, <http://ejournals.library.ualberta.ca/index/php/cjfy>
- Laevers, F. (2005). Deep-level learning and the experiential approach in early childhood and primary education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 53, 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association.
- Niza, S. (2001). *Da pedagogia à política: Escritos sobre educação*. Afrontamento.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. <https://www.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>

- Oldfield, Terry (2018). *Hear my Plea. Out of the Depths*. Global Spirit Records.
<https://www.youtube.com/watch?v=dfEoBShB4E>
- Oliveira, M. K. (2002). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95–131). Wiley.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Ridgway, A., Quiñones, G., & Li, L. (Eds.). (2020). *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives*. Springer.
- Rogers, C. R. (1983). *Liberdade para aprender*. Martins Fontes.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., 3, pp. 571–645). Wiley.
- Silva, A. M., & Marques, M. F. (2013). As relações de amizade e a sua importância no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 347–366.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200008>
- Tiba, I. (1996). *Quem ama, educa!*. Gente.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Wallon, H. (1968). *As origens do caráter na criança*. Livraria Moraes Editora.

Winnicott, D. W. (1983). *O brincar e a realidade*. Imago.

Apêndices

Apêndice 1- Estrutura do Questionário

Entrevista à Educadora de Infância – Promoção do Bem-Estar Emocional e Acolhimento

Objetivo: Compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora para promover emoções positivas nas crianças, bem como as estratégias de acolhimento utilizadas na relação com as famílias.

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Destinatária: Educadora do grupo (4-5 anos)

Duração estimada: 30-45 minutos

Introdução e contexto

Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?

Exerço funções há 35 anos. Iniciei a minha carreira logo após concluir a minha formação e desde então tenho trabalhado com crianças em idade pré-escolar.

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Estou nesta instituição há 33 anos. É quase uma segunda casa para mim. Acompanhei o crescimento da instituição e de muitas famílias ao longo de várias gerações.

Pode descrever brevemente o grupo de crianças com quem trabalha atualmente?

Este ano trabalho com um grupo de 23 crianças com 4 anos. É um grupo muito curioso, energético e emocionalmente muito expressivo. Temos uma grande diversidade cultural e algumas crianças com necessidades específicas, o que enriquece bastante o ambiente do grupo.

Promoção de emoções positivas

Que estratégias ou práticas pedagógicas costuma utilizar para promover emoções positivas nas crianças?

Dou muita importância à rotina e à previsibilidade, pois oferecem segurança às crianças. Além disso, promovo diariamente momentos de conversa em grupo, partilhas sobre como se sentem e atividades que envolvam cooperação, como os jogos de pares ou os projetos em grupo. O elogio positivo e a validação das emoções são práticas constantes.

Utiliza recursos específicos, como livros, músicas, espaços ou jogos, com esse objetivo? Pode dar exemplos?

Sim, uso vários recursos. Temos um "Cantinho das Emoções" com livros como *"O Monstro das Cores"*, cartões com carinhas emocionais e espelhos para reconhecimento facial. Gosto muito de usar músicas calmas, como música instrumental, para os momentos de relaxamento. Também fazemos jogos de expressão facial e dramatizações para explorar emoções.

Como é que as crianças reagem a essas atividades?

As crianças demonstram grande envolvimento. Vejo que se sentem mais seguras para falar de si e conseguem identificar melhor o que sentem. Há crianças que, no início do ano, quase não verbalizavam e agora contam como se sentem ao entrar, ao brincar ou ao discutir com um colega.

Que sinais observa nas crianças que indicam bem-estar e segurança emocional?

O sorriso, a iniciativa em procurar o adulto quando precisam, a facilidade em fazer amigos e o desejo de participar são os sinais mais evidentes. Quando a criança consegue expressar tristeza ou frustração sem medo, isso é um sinal claro de que se sente segura.

Em momentos de conflito ou frustração, que tipo de intervenção considera mais eficaz?

Procuro sempre intervir com empatia e escuta. Primeiro, ajudo a criança a nomear o que está a sentir, depois convido-a a pensar em alternativas ou soluções. Evito castigos e dou preferência a momentos de conversa individual, seguida de reconciliação com os colegas.

Considera que o desenvolvimento emocional está devidamente integrado no planeamento pedagógico? Porquê?

Sim, cada vez mais. A afetividade está presente no nosso projeto educativo e é transversal às diferentes áreas. Planeamos atividades específicas para trabalhar emoções, mas elas surgem também nas rotinas, nos conflitos e nas brincadeiras. É um trabalho contínuo e consciente.

Acolhimento da criança e da família

Como decorre, habitualmente, o processo de acolhimento de uma nova criança no grupo?

Temos um protocolo de acolhimento que inclui reuniões prévias com os pais, visitas à sala e adaptação progressiva. Os primeiros dias são muito centrados na escuta e no ritmo de cada criança. É uma fase em que se investe muito no vínculo com o adulto.

Que papel têm os pais nesse processo inicial?

Os pais são parceiros fundamentais. Incentivamos a sua presença nos primeiros dias, respeitando sempre o tempo de separação da criança. Explicamos a importância de transmitir segurança e confiança e mantemos sempre uma comunicação clara e tranquila.

Existem momentos ou estratégias específicas para garantir uma transição tranquila?

Sim, temos o “livrinho da adaptação” com fotos da sala, dos adultos e dos cantinhos da sala, que as crianças levam para casa antes de começarem. Também fazemos acolhimentos personalizados e permitimos que tragam objetos de conforto de casa.

De que forma é mantido o contacto com as famílias ao longo do ano letivo?

Mantemos contacto diário presencial e temos reuniões formais por trimestre. Usamos também um caderno viajante e uma aplicação digital onde partilhamos fotos e informações. A comunicação é contínua e baseada na confiança mútua.

Considera que existe uma relação de confiança com as famílias? Quais os fatores que ajudam a construí-la?

Sim, sem dúvida. A confiança constrói-se com transparência, disponibilidade e respeito. Mostrar que estamos atentos às necessidades das crianças e ouvir as famílias faz toda a diferença.

Reflexão final

Que desafios encontra atualmente na promoção do bem-estar emocional das crianças?

O maior desafio são os ritmos acelerados da vida familiar, que às vezes dificultam a estabilidade emocional das crianças. Também noto um aumento da ansiedade em crianças pequenas. Cabe-nos a nós criar um ambiente compensador e afetivo.

O que considera mais gratificante no seu trabalho enquanto promotora de relações afetivas positivas?

Ver o crescimento emocional das crianças, os sorrisos sinceros, os abraços espontâneos e as relações de amizade que nascem aqui. Sentir que faço parte das suas primeiras memórias afetivas é o mais gratificante.

Que sugestões deixaria a outros profissionais que queiram investir numa pedagogia mais afetiva?

Escutem mais, julguem menos. Cada criança tem uma história. A presença afetiva é o maior instrumento pedagógico. Não se ensina com pressa, ensina-se com vínculo.

Apêndice 2- Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Autorização para a publicação de fotografias e trabalhos

Exmo./^a Encarregado/a de Educação,

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Para fins de realização da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, vou permanecer na sala do/a seu/sua educando/a até meados de junho do corrente ano letivo.

Como tal, venho por este meio requerer a sua autorização para que sejam tiradas fotografias ao/à seu/sua educando/a durante as atividades na creche, em que irei participar. Estas fotografias serão utilizadas para ilustrar as observações feitas durante este período, dando a conhecer a instituição e as atividades desenvolvidas. Também se requer a vossa autorização para serem utilizadas fotos/imagens de produções realizadas.

As produções e as fotografias serão exclusivamente utilizadas para o meu portefólio reflexivo, de natureza académica, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças.

Se me autorizarem a tirar fotografias/ a utilizar produções do seu educando/a, por favor preencha o impresso de autorização e entregue-o à educadora.

10 de maio de 2021

Cátia Azevedo, estudante da Universidade do Algarve

Autorização para a publicação de trabalhos e fotografias

De acordo com as condições acima estabelecidas,

Concordo ☐ Não concordo ☐
(Por favor, assinale com um X a sua opção.)

Nome da criança: _____

Assinatura do/a encarregado/a de educação: _____

Data: ____/____/____