

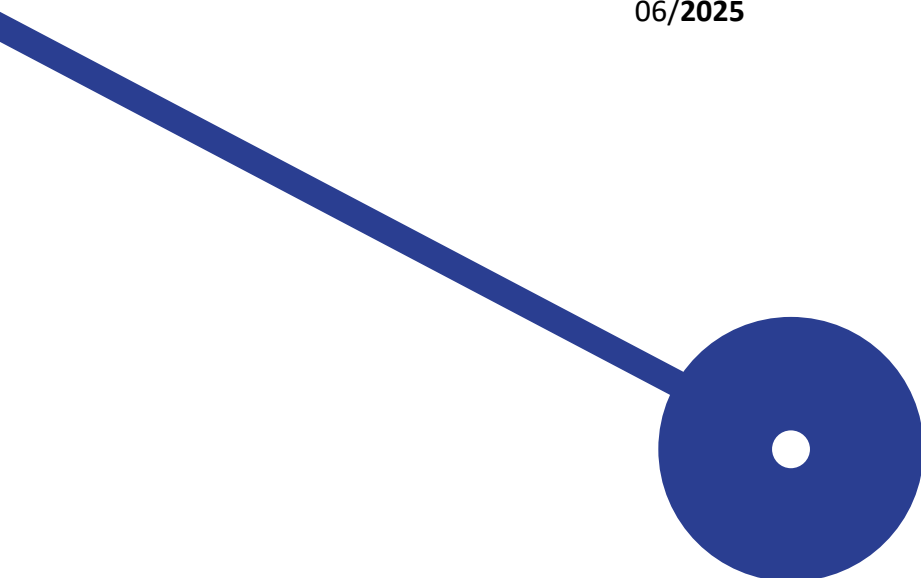
M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

O Educador de Infância como promotor de relações empáticas

Mariana Alves da Rocha

06/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Alves da Rocha

O Educador de Infância como promotor de relações empáticas

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, junho de 2025

À minha afilhada, Inês, que me inspira a trabalhar por um mundo melhor para todas as crianças. Que cresças num lugar onde a educação, o cuidado e o amor sejam a base de tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo desta jornada. Todos os momentos que passei com elas, cada sorriso, cada descoberta e cada interação ensinaram lições valiosas e reforçaram a importância do meu caminho na Educação de Infância. Não podia deixar de expressar a minha gratidão às famílias das crianças, pela confiança depositada em mim, ao permitirem que fizesse parte da vida dos seus filhos. Agradeço também às Educadoras de Infância cooperantes que me acolheram ao longo do meu percurso, pela orientação, carinho e confiança.

Agradeço, do fundo do meu coração, à minha família, que foi sempre o meu porto de abrigo durante toda esta jornada, especialmente nos momentos mais difíceis. Foram vocês que me deram forças quando pensei em desistir, apoiaram-me nos momentos de cansaço e acreditaram em mim, mesmo quando eu mesma duvidava das minhas capacidades. A vossa compreensão, paciência e amor incondicional foram importantes para que eu chegasse até aqui. Grande parte deste trabalho é fruto do vosso apoio e dedicação.

À minha orientadora, Mestre Susana Esteves, manifesto a minha gratidão pela disponibilidade, pelas sugestões que contribuíram para aprimorar o relatório e pelo rigor com que acompanhou todo o processo.

Por fim, à Carina Castanheira que esteve presente nesta jornada na Educação de Infância. Agradeço por me acompanhar nos altos e baixos deste percurso, pela motivação constante e por me ajudar a encontrar o equilíbrio nos momentos mais desafiantes.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar, investiga a importância do estilo de interação do Educador de Infância na promoção de relações empáticas. O estágio decorreu em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, onde foram investigadas e desenvolvidas experiências educativas, integrando diferentes áreas de aprendizagem e conteúdos, tendo como estratégia transversal a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças.

A existência de um enquadramento teórico fundamenta a relevância da escolha do tópico de estudo, bem como as decisões pedagógicas da mestranda que estiveram na base das ações educativas realizadas. A metodologia adotada foi a investigação-ação, proporcionando uma reflexão contínua e cíclica sobre as práticas educativas permitindo uma (re)construção de conhecimento. Foram descritas e analisadas ações educativas significativas, evidenciando a potencialidade do tema.

Assim, durante a Prática Educativa Supervisionada, a mestranda desenvolveu competências no âmbito do domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão. O princípio da intencionalidade educativa que norteou as suas ações, permitiu que mestranda reconhecesse o valor do estilo de interação adotado, bem como a relevância da construção de relações empáticas como uma mais-valia na sua aprendizagem profissional e como futura Educadora de Infância.

Palavras-chave: Educador; Educação de Infância; Empatia; Desenvolvimento Socioemocional.

ABSTRACT

This internship report, part of the Master's Degree in Pre-School Education, investigates the importance of the Early Childhood Educator interaction style in promoting empathetic relationships. The internship took place in a nursery and pre-school setting, where educational experiences were investigated and developed, integrating different areas of learning and content, with the promotion of children's socio-emotional development as a transversal strategy.

The existence of a theoretical framework underpins the relevance of the choice of study topic, as well as the pedagogical decisions made by the master's student that formed the basis of the educational actions carried out. The methodology adopted was action research, providing continuous and cyclical reflection on educational practices, allowing for the (re)construction of knowledge. Significant educational actions were described and analyzed, highlighting the potential of the theme.

Thus, during the Supervised Educational Practice, the master's student developed skills in the areas of observation, planning, action, and reflection. The principle of educational intentionality that guided her actions allowed the master's student to recognize the value of the interaction style adopted, as well as the relevance of building empathetic relationships as an added value in her professional learning and as a future Early Childhood Educator.

Keywords: Educator; Early childhood education: Empathy; Socio-Emotional Development.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Leitura do livro Sábado.....	42
Figura 2- Resultado final do David.....	53
Figura 3- Apresentação das produções "O que é a empatia?"	56
Figura 4- Jogo " O que é a empatia?"	58
Figura 5- As crianças a darem consolo à amiga que perdeu	59

ÍNDICE DE SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para Creche

PES - Prática Educativa Supervisionada

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

A1- Grelha de avaliação em contexto de Creche

A2- Grelha de avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice B- Resultado da atividade “O que é a empatia?”

Apêndice C- Planificações semanais

C1- Contexto de Creche

C2- Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA.....	3
1.2. CONCEÇÃO DE CRIANÇA.....	7
1.3. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	9
1.4. A EMPATIA COMO COMPETÊNCIA ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	17
1.5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A EMPATIA	20
1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	22
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1. CONTEXTO EM CRECHE	25
2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	34
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	36
3.1. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE	36
3.1.1. RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM CRECHE	37
3.1.2. LEITURA DO LIVRO <i>SÁBADO</i>	40
3.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	45
3.2.1. RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	46
3.2.2. LEITURA E ATIVIDADE DO LIVRO <i>O MENINO COM FLORES NO CABELO</i>	50
3.2.3. DEBATE E JOGO “O QUE É A EMPATIA?”	55
3.2.4. LEITURA DO LIVRO <i>HISTÓRIAS SOBRE EMPATIA</i> E DESAFIO	61
3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	65
REFLEXÃO FINAL	68
CICLOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	68

O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	70
O IMPACTO DO TRABALHO COLABORATIVO.....	70
TRABALHAR A EMPATIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	71
POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO.....	73
LIMITAÇÕES, DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS.....	74
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.....	77
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
DOCUMENTOS LEGAIS.....	82

INTRODUÇÃO

No contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o presente relatório de estágio reflete a experiência e as aprendizagens desenvolvidas no decurso das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e Educação Pré-Escolar (EPE), no âmbito da obtenção do grau de mestre, consoante estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014.

No âmbito da Unidade Curricular de PES, os estágios decorreram na zona metropolitana do Porto, sendo que um deles foi efetuado numa Instituição Particular de Solidariedade Social e o outro numa Instituição Privada. O estágio em Creche contou com 140 horas e na EPE com 220 horas, como estava estipulado no Complemento Regulamentar Específico de Cursos (2022).

Este relatório de estágio tem como finalidade a análise do percurso formativo da mestranda, refletindo sobre as experiências e aprendizagens construídas ao longo da PES. O tema central deste relatório é o papel do Educador de Infância na promoção das relações empáticas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. O relatório visa explorar e analisar estratégias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento socioemocional das crianças. No contexto da Educação de Infância, a empatia é reconhecida como uma competência essencial para a formação de cidadãos socialmente responsáveis e emocionalmente equilibrados. Este relatório pretende abordar como o estilo de interação inerente à prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento desta competência desde os primeiros anos de vida. O tema deste relatório está em consonância com os princípios das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que destacam a importância das interações sociais e emocionais no desenvolvimento das crianças.

O relatório está dividido em três capítulos, que abordam ações principais da prática da mestranda. O primeiro capítulo é o enquadramento teórico e legal relacionado com o tema escolhido, explorando a Educação de Infância e o seu contributo para o desenvolvimento socioemocional das crianças, a conceção de criança, o papel do Educador de Infância, a

empatia como competência essencial na Creche e na EPE e, por fim, as estratégias pedagógicas usadas para promover a empatia.

O segundo capítulo descreve os contextos educativos onde decorreram as PES, analisando as diversas dimensões pedagógicas dos ambientes educativos. Neste capítulo, são apresentados aspetos como a organização do espaço e dos materiais, a rotina, a dinâmica relacional entre pares e adultos e as intencionalidades pedagógicas que orientam a prática educativa. Adicionalmente, explicita-se a metodologia de Investigação-ação (IA) adotada, que permitiu uma reflexão contínua sobre as estratégias implementadas.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição e reflexão sobre as ações da mestranda. Neste capítulo, analisa-se o contributo das experiências educativas para o desenvolvimento das crianças e para a própria formação da mestranda. Também são discutidas as potencialidades do estudo, evidenciando de que formas as práticas implementadas favorecem a promoção das relações empáticas.

O relatório conclui com uma reflexão sobre o percurso formativo da mestranda, destacando os principais desafios, aprendizagens adquiridas e o impacto das experiências vivenciadas. Na reflexão também se destacam pontos fortes do percurso, bem como os constrangimentos encontrados e as estratégias utilizadas para os ultrapassar.

Seguidamente são apresentadas as referências bibliográficas, os documentos legais e os apêndices.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo irão ser apresentados os fundamentos teóricos e legais que sustentam a investigação realizada pela mestranda nos contextos de Creche e EPE. A análise dos documentos será conduzida com base nos documentos legislativos e normativas que regulam a Educação de Infância em Portugal.

No presente relatório irá também ser abordado a conceção de criança, o papel do Educador de Infância, o enquadramento teórico que fundamenta a importância da empatia como competência essencial no desenvolvimento infantil, assim como estratégias pedagógicas que foram utilizadas pela mestranda para promover a mesma.

1.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

A Educação de Infância, que abrange os contextos em Creche e EPE, é regulada por documentos legais que implementam os princípios, os objetivos e a organização desta etapa educativa em Portugal. Estes documentos reforçam a importância de oferecer às crianças, a partir dos primeiros anos de vida, uma educação inclusiva, equitativa e promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento sociomemocional é uma componente essencial desta fase, proporcionando às crianças o desenvolvimento das competências fundamentais para a interação social, a regulação emocional e a empatia.

Os princípios orientadores da Educação de Infância são estabelecidos por diversos documentos legais. De acordo com as OPC (2024), estas destacam que a Creche constitui uma oportunidade de desenvolvimento para as crianças, e ultrapassa o objetivo tradicional que seria o de conciliar as diferentes esferas do adulto. O documento refere que o desenvolvimento da criança, nos aspetos motor, emocional, cognitivo, linguístico e social, “é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Marques *et al.*, 2024, p.12). Desta forma, o Educador de Infância desempenha um papel elementar na promoção de experiências

educativas estimulantes e enriquecedoras, tendo em conta as necessidades, interesses, bem-estar e direitos das crianças.

Os princípios da OPC (2024) estão em sintonia com o documento da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), salientando o direito à educação assim como ao bem-estar. Estes asseguram que todas as crianças, incluindo situações de vulnerabilidade ou de necessidades especiais, devem ter acesso a uma educação que promova o seu desenvolvimento. Outros documentos, como o Decreto-Lei n.º 281/2009, que regula o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, e o Decreto-Lei n.º 54/2018, reforçam os valores de uma educação inclusiva. Este último documento fortalece a importância de criar condições educativas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão, destacando o papel das interações e do desenvolvimento emocional como pilares indispensáveis para uma educação que favoreça a igualdade de oportunidades.

Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) estabelece que a EPE é a primeira etapa da educação básica, de carácter universal. Esta lei reconhece o papel da EPE na estimulação do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, sublinhando a sua articulação com a família e a comunidade. A dinâmica entre os agentes mencionados é fulcral para um ambiente educativo que valoriza a diversidade e promove o bem-estar emocional.

As OCEPE (2016) reforçam o papel organizador do Educador de Infância ao fornecer orientações para uma organização das práticas pedagógicas, realçando a importância de criar ambientes educativos que promovam a autonomia, a cooperação e, de forma indireta, a empatia. O foco no desenvolvimento emocional e social das crianças são elementos centrais, refletindo a necessidade de considerar as especificidades individuais e coletivas do grupo. O documento estimula o Educador de Infância a apoiar as crianças a compreenderem, desde cedo, os “sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Silva *et al.*, 2016, p.25). No alinhamento da apresentação dos normativos legais, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 complementam a abordagem sobre o papel do Educador de Infância no desenvolvimento socioemocional das crianças. O Decreto-Lei n.º 240/2001 estabelece o perfil geral de

desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sobressaindo dimensões fulcrais para o desenvolvimento das relações sociais e emocionais das crianças e dos adolescentes. Entre estas, destacam-se as dimensões profissional, social e ética, que declaram que o Educador de Infância deve promover aprendizagens curriculares nos diferentes saberes integrados, valorizando a dimensão cívica e formativa. Para além disso, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, destaca-se a necessidade de promover aprendizagens significativas, a partir de estratégias pedagógicas diferentes, de forma a garantir a inclusão e o sucesso de todas as crianças.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 legitima o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, reforçando o papel do mesmo na promoção das relações sociais. Sobressaem, assim, aspetos importantes para o desenvolvimento socioemocional, como a conceção e desenvolvimento do currículo, onde o Educador de Infância deve organizar os espaços e materiais como recursos para a aprendizagem integrada. O documento destaca, também, a importância de criar condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças, para que estas desenvolvam a confiança nas interações sociais. Na integração curricular, ressalta a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspetiva de educação para a cidadania. Estes decretos, em conjunto com as OCEPE (2016), formam um referencial normativo que orienta a prática pedagógica do Educador de Infância. As integrações destas diretrizes fortalecem a importância do Educador de Infância como mediador do desenvolvimento socioemocional das crianças, proporcionando experiências que favorecem a cooperação, a autonomia e a empatia.

O desenvolvimento socioemocional das crianças envolve a autorregulação, uma vez que esta é “a base da socialização e integra todos os domínios do desenvolvimento- físico, cognitivo, social e emocional” (Papalia *et al.*, 2001, p.260). Segundo Kopp (1982, citado por Papalia *et al.*, 2001), o desenvolvimento da autorregulação ocorre em paralelo com a consciência emocional de si próprio, incluindo sentimentos como empatia, vergonha e culpa. Esse processo exige flexibilidade e a capacidade de adiar a satisfação imediata. No entanto, as crianças mais novas, quando estão muito focadas em algo que desejam, tendem a esquecer facilmente as regras, que são negociadas e acordadas por todos. De modo geral, segundo Kopp (1982, citado por Papalia *et al.*, 2001), a autorregulação só começa a ser estimulada e

consolidada a partir dos três anos. De entre os vários aspetos da autorregulação que foram referidos, a mestrandia destaca a regulação emocional. Segundo Webster-Stratton (2018), a regulação emocional é a capacidade de uma pessoa conseguir controlar as suas reações emocionais de maneira mais adequada com as situações que enfrenta. Por sua vez, a desregulação emocional refere-se à incapacidade da pessoa em controlar as suas emoções de forma constante. A autora Webster-Stratton (2018) menciona alguns exemplos de desregulação emocional, tais como, reações de raiva ou agressividade exagerada da criança a ponto de prejudicar as suas amizades, ou quando uma criança que, ao afastar-se constantemente de situações emocionais difíceis, acaba por não conseguir participar em novas atividades. A regulação emocional das respostas emocionais é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, não sendo algo presente desde o nascimento. Isto é, precisa de ser aprendido à medida que a pessoa cresce, desenvolve em termos cerebrais e adquire experiências que vão sendo fornecidas pelo meio. Os pais têm um papel importante na regulação emocional da criança ao interpretar o significado do seu choro e respondendo de forma adequada para acalmar a mesma. Algumas crianças conseguem tranquilizar-se com maior facilidade do que outras, o que comprova diferenças individuais na capacidade de desenvolver a autorregulação. No decorrer da transição da primeira infância para a infância, o sistema de regulação emocional da criança amadurece consideravelmente. Neste período, ocorre uma gradual transferência da responsabilidade de regulação emocional dos pais para a própria criança. Segundo Webster-Stratton (2018), um marco crucial neste desenvolvimento é a aquisição da linguagem e das habilidades de comunicação. À medida que as crianças desenvolvem essas competências, tornam-se capazes de identificar as suas emoções, pensamentos e intenções, comunicar as suas necessidades e sentimentos complexos e regular mais rapidamente as suas respostas emocionais. Esta capacidade de expressão permite que as crianças informem os pais e Educadores de Infância do que precisam para se acalmar, contribuindo assim para a sua autorregulação emocional. Este processo é importante para o desenvolvimento social e emocional da criança, preparando-a para os desafios futuros. Na transição para a idade escolar, as crianças desenvolvem maior autonomia na regulação emocional, apesar de continuarem a necessitar do apoio de pais e dos Educadores de Infância. O processo torna-se mais complexo e reflexivo ao longo do desenvolvimento, no qual as crianças expressam emoções de forma mais madura. Elas aprendem a argumentar em vez de agir, a esperar e a verbalizar o seu entusiasmo. As respostas emocionais extremas das crianças

diminuem e começam a saber distinguir entre emoções internas e expressões externas. Na perspectiva de Webster-Stratton (2018), existe uma investigação que inclui pelo menos quatro processos que ajudam as crianças a melhorar a sua regulação emocional. Estes quatro processos são “maturação do sistema neurológico inibitório da criança”, “o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança”, “socialização com os pais e o apoio do meio” e “a importância que a escola e os educadores dão à educação emocional” (p.262). A autora destaca também estratégias, tais como dar estabilidade e coerência, aceitar as emoções e as respostas emocionais das crianças, os Educadores de Infância exprimirem os seus próprios sentimentos através da linguagem, incentivar as crianças a exprimirem-se verbalmente, usar atividades lúdicas, entre outras estratégias.

1.2. CONCEÇÃO DE CRIANÇA

É importante refletir e definir uma imagem de criança, que vá além de uma conceção simplista e /ou redutora. A criança não é apenas um ser em processo de crescimento para um futuro, é um indivíduo ativo desde o nascimento. Atualmente, é vista como um ser social, com direitos e potenciais que devem ser respeitados e valorizados.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança estão interligados ao contexto onde ela está inserida. De acordo com as OPC (2024) e as OCEPE (2016), a criança aprende ativamente através das interações com os outros, do ambiente e das experiências que vivencia, sendo importante garantir um contexto educativo rico e estimulante que favoreça o seu crescimento. As crianças são movidas pela sua curiosidade inata, exploram o ambiente onde estão inseridas, estão abertas a novas experiências e, a partir dessas interações, formam a sua própria perceção do mundo. São capazes de agir, refletir e transformar as suas experiências, como sujeitos competentes nas suas relações e ações. Desta forma, Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) destacam que as crianças não devem ser vistas apenas como futuras cidadãs, mas como cidadãs desde o seu nascimento.

A conceção de criança como um ser único e competente é fulcral para a construção de uma pedagogia que dignifique as suas capacidades individuais. Cada criança desenvolve-se de forma singular, a partir das interações do seu meio de crescimento e as experiências no meio

social. Como afirmam Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), as crianças são competentes à sua própria maneira, desempenhando um papel ativo nas interações que estabelecem com o mundo à sua volta.

Assim sendo, o desenvolvimento das crianças não é um processo mecânico ou isolado, é um processo dinâmico e contínuo, onde a criança participa constantemente com o ambiente que a rodeia. O documento das OCEPE (2016), reforça esta visão de reconhecimento da criança como sujeito ativo da aprendizagem. O documento defende que a aprendizagem significativa surge a partir das experiências vividas pela criança, valorizando os seus saberes, competências e ritmos individuais. Deste modo, promove-se o desenvolvimento integral das suas potencialidades.

Tal reconhecimento exige que a educação seja direcionada para as vivências de cada criança. A imagem que se tem relativamente às crianças influencia de forma profunda as experiências que lhes são proporcionadas, e, por sua vez, o seu desenvolvimento e a aprendizagem. Como é referido por Malaguzzi (1994), o ambiente que se cria ao redor das crianças reflete-se na imagem que o adulto cria delas. Portanto, se o adulto tiver uma imagem limitada ou até mesmo distorcida da criança, pode influenciar negativamente as oportunidades e as interações, impedindo o desenvolvimento. Malaguzzi (1994) destaca, também, a importância de os adultos verem a criança como um ser altamente capaz e inteligente, que possui desejos e ambições próprias.

Nesse contexto, o Educador de Infância tem um papel fulcral. Cabe a este apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, aproveitando as interações proporcionadas pelo meio social e pelos contextos educativos. Como é referido nas OCEPE (2016), esse processo deve garantir que as crianças possam expressar as suas opiniões, debater ideias e aprender a respeitar diferentes perspetivas. Assim, cada criança não só desenvolve as suas próprias competências, como também contribui para a aprendizagem coletiva, envolvendo o grupo e o Educador de Infância.

1.3. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O papel do Educador na Educação de Infância vai para além dos conhecimentos, tendo um carácter essencial na fomentação do desenvolvimento global da criança. O desenvolvimento socioemocional é um dos pilares fundamentais desta etapa educativa, pois este influencia como as crianças interagem, expressam emoções e estabelecem relações.

Além disso, é um papel multifacetado e complexo. O Educador de Infância é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento. Este é “como agente promotor dos direitos dos homens e da criança num espaço de interação com as famílias, a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem” (Folque & Bettencourt, 2018, p.136). No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o Educador de Infância tem um papel ativo na criação de um ambiente de aprendizagem democrático e colaborativo. A negociação e o respeito são a base, uma vez que estão ligados às práticas pedagógicas que promovem a participação ativa das crianças e a construção do conhecimento em conjunto.

Realça-se que o Educador de Infância desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, devendo ajudar a mesma a “atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da «zona de desenvolvimento próximo»” (Vygotsky, 1979, citado por Oliveira-Formosinho *et al.* 2013, p.115). Este princípio reflete a importância de apoiar as crianças em desafios que vão para além do que elas poderiam realizar de forma independente, mas que se tornam possíveis com a mediação e a estimulação do Educador de Infância.

Salienta-se que a prática educativa exige que o Educador de Infância reconheça que “a criança tem papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.115), promovendo ambientes que valorizem a autonomia e a capacidade de exploração. A criança é vista como “um sujeito de direitos competente, aprendiz ativo que continuamente, constrói e testa teorias acerca de si própria e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.115). A criança é reconhecida com poder de aprender, “o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Weikart, 1995, citado por

Hohmann & Weikart, 1997, p.1). Ou seja, a criança não é vista como uma “folha em branco” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14), como é descrito nas pedagogias transmissivas.

Na abordagem pedagógica transmissiva, o foco está na memorização dos conteúdos, com a expectativa de que as crianças reproduzam fielmente os conhecimentos adquiridos. Neste modelo, o Educador de Infância é o principal transmissor de informações, dado pouco tempo para a interação ou participação ativa das crianças. Por sua vez, na pedagogia participativa a criança é vista como capaz. O foco está na construção do conhecimento por meio da experiência constante e interativa, o Educador de Infância assume um papel orientador, permitindo que as crianças sejam os protagonistas do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a abordagem High-Scope enfatiza a aprendizagem através da ação, valorizando a participação ativa da criança no processo educativo. Esta metodologia destaca a importância da criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento, incentivando a exploração, a experimentação e a autonomia. Para isso, o papel do Educador de Infância é prestigiado, pois ele atua como facilitador das aprendizagens, organizador do ambiente e das rotinas para estimular a ação das crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), o papel do Educador de Infância no contexto High-Scope deve estruturar o ambiente e as atividades de forma intencional, proporcionando um ambiente positivo de interação social e incentivando a participação ativa das crianças. Para isso, é necessário incentivar ações intencionais, promovendo a resolução de problemas, e estimular a reflexão verbal sobre as experiências vividas. O Educador de Infância também tem de observar e interpretar as ações das crianças de acordo com os princípios do desenvolvimento infantil, integrando essas observações na planificação de atividades alinhadas com os interesses e necessidades individuais de cada criança. Desta forma, a abordagem High-Scope promove um currículo dinâmico e interativo, onde as crianças constroem o conhecimento de forma significativa e contextualizada.

Complementando esta perspectiva, Goldschmied e Jackson (2023), reforçam que o Educador de Infância assume diversos papéis no ambiente educativo, sendo compreendido através das ações de Organizar, Facilitar e Iniciar. Organizador, uma vez que é responsável por

gerir o tempo, o espaço, disposição adequada do mobiliário, conforto, armazenamento e manutenção dos materiais em cooperação com os colaboradores não docentes. O papel de facilitador está diretamente ligado a esta organização. Ao disponibilizar materiais de forma criativa, permite que as crianças escolham e desenvolvam o seu brincar, sozinhas ou em grupo, enquanto oferece apoio emocional e intervém quando é necessário. Através da ação iniciador, o Educador de Infância lidera atividades específicas, dando atenção personalizada a pequenos grupos e apoia as crianças em tarefas.

De acordo com Marques, Azevedo, Marques, Folque e Araújo (2024) é importante que o Educador de Infância preste atenção aos interesses, necessidades, bem-estar e aos direitos das crianças, considerando o seu futuro enquanto jovens e adultos. Para isso, o Educador de Infância tem de “fomentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” através do ciclo da “observação/ registo- planeamento- avaliação/ reflexão” (Silva *et al.*, 2016, p.12), permitindo uma intervenção educativa intencional e ajustada ao grupo de crianças.

Relativamente ao papel de observador, este é essencial para planificar os processos educativos com a base da escuta ativa e da observação, integrando o conhecimento dos contextos sociais e culturais a que as crianças pertencem.

Paralelamente, torna-se fulcral a reflexão contínua sobre a sua prática, o ambiente educativo e os processos de ensino. Este necessita de avaliar constantemente como a sua abordagem impacta o desenvolvimento coletivo e individual das crianças, com o objetivo de aprimorar a qualidade do contexto educativo. O Educador de Infância deve valorizar “os processos e a persistência, mais do que os produtos” (Cardona *et al.*, 2021, p.59) que as crianças realizam. Assim sendo, o Educador de Infância poderá utilizar como instrumentos para avaliação e reflexão a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto.

A Escala de Envolvimento da Criança é uma ferramenta de observação usada para analisar o grau do nível de envolvimento da criança nas atividades. Esta escala foca-se no processo de aprendizagem da criança, em vez de medir apenas os resultados finais. A Escala de Empenhamento do Adulto baseia-se na forma como o Educador de Infância interage com

a criança. A escala concentra-se na sensibilidade do adulto em relação à criança, na estimulação e na autonomia que é dada durante o processo. Além disso, o Educador de Infância tem a responsabilidade de criar estratégias que promovam essas competências desde os primeiros anos de vida. Ao fazer isso, contribui para a inclusão de todas as crianças e a construção de um ambiente que valorize a diversidade e o respeito mútuo.

Ressalta-se que os normativos legais, Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, que regulamentam a Educação de Infância e orientam o papel do Educador de Infância, demonstram que este deve promover o fortalecimento da relação afetiva com as crianças, favorecendo um ambiente onde se possam sentir seguras para explorar as suas emoções e de se relacionarem uns com os outros. O vínculo afetivo é primordial uma vez que constitui a base para o desenvolvimento da confiança na relação adulto-criança. Essa confiança é associada a ambientes que promovem a segurança emocional, tendo impacto na aprendizagem e no comportamento social das crianças. Assim, o Decreto-Lei n.º 240/2001, na dimensão profissional social e ética, assegura o bem-estar do profissional, que deve manifestar “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional” (Decreto-Lei n.º 240, 2001). Isso é crucial para que o Educador de Infância consiga estabelecer uma relação segura com as crianças, como é sustentado no Decreto-Lei n.º 241/2001, na conceção e desenvolvimento do currículo, no número quatro na alínea a.

Adicionalmente, o Educador de Infância deve também organizar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da criança, incluindo as suas várias vertentes, nomeadamente a física, a emocional, a cognitiva e a social. Tal como é referido por Goldschmied e Jackson (2023), o ambiente deve ter em conta a funcionalidade entre “conforto e familiaridade com praticabilidade” oferecendo “interesse e prazer tanto às crianças como aos adultos” (p.38). O ambiente educativo, segundo as OCEPE (2016), tem de ser estimulante e tem de promover “aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.13). As OCEPE (2016) também referem que a organização do ambiente tem como base apoiar o desenvolvimento do currículo, é concebida para ser um espaço rico culturalmente e que provoque estímulos. Quando as crianças se apropriam desse espaço, elas adquirem mais autonomia e a sua

participação nas decisões sobre a organização desse ambiente reforça a sua independência. A avaliação desse espaço permite ao Educador de Infância refletir sobre o seu potencial educativo, observando como as crianças exploram e utilizam os espaços e os materiais, como interagem entre si e com os adultos, e como o tempo é distribuído e aproveitado. Com base nessas observações, e também das opiniões e sugestões das crianças e da equipa educativa, é importante que se faça ajustes e melhorias contínuas.

O Educador de Infância tem de assegurar as relações e interações, uma vez que estas são imprescindíveis para garantir o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças. Em ambos os contextos, existem diversas conexões mútuas e interdependentes que se cruzam. Estas incluem as relações “com a família, com as outras crianças, com os Educadores de Infância, com o ambiente da creche, com a comunidade e com a sociedade mais abrangente” (Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2018).

Como foi referido, a relação adulto-criança é importante para criar um ambiente seguro e estimulante, tal como é valorizada na abordagem de Reggio Emilia, na qual o papel do profissional “é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2018, p.127). Escutar, na perspetiva desta abordagem, não se limita ao ato de ouvir, é uma atitude de abertura ao outro e um reconhecimento da criança como protagonista da sua própria aprendizagem. Trata-se de um processo ativo e recíproco, onde escutar e ser escutado são uniformemente importantes. O adulto, neste caso o Educador de Infância, não ocupa um lugar de superioridade, mas é antes visto como parceiro na investigação sobre o mundo, valorizando a expressão da criança em todas as suas formas, isto é, pela fala, desenho, movimento ou de outras linguagens. Deste modo, a escuta torna-se um elemento crucial para fortalecer a relação de confiança adulto-criança, criando um ambiente onde a criança se sinta segura para partilhar as suas experiências, fazer perguntas e desenvolver novas hipóteses sobre a realidade que a rodeia. Ademais, a escuta ativa contribui para um ambiente educacional democrático, onde o diálogo tem primazia sobre a exposição de conteúdos. Em vez de um Educador de Infância que fala e transmite conhecimento de forma unilateral, existe um Educador de Infância que valoriza o que a criança tem a dizer e adapta a sua prática pedagógica de acordo com os interesses e necessidades delas. Esse processo de escuta

aumenta as possibilidades de aprendizagem, uma vez que permite que as investigações das crianças sejam aprofundadas, estimulando a criatividade, pensamento crítico e autonomia. Escutar é “não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos” (Lino, 2018, p.127), logo o profissional tem de estar atento a todas as formas pelas quais a criança comunica, garantindo que as suas ideias e sentimentos sejam compreendidos e valorizados. Esta abordagem de Reggio Emilia, defende que a criança possui “cem linguagens” (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2018, p.98), isto é, múltiplas formas de expressar-se, criar e construir conhecimento. Portanto, o Educador de Infância tem de proporcionar um ambiente educativo que reconheça e valorize todas essas linguagens de igual forma, concedendo à criança o desenvolvimento das suas potencialidades. Sendo assim, escutar a criança em todas as suas dimensões não restringe a comunicação verbal mútua, envolvendo a compreensão e valorização dos gestos, expressões, brincadeiras e produções simbólicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e rico.

Paralelamente, a relação entre o profissional e a família é indispensável, uma vez que, segundo Goldschmied e Jackson (2023), as famílias são as principais influências na vida da criança e essa colaboração é essencial para o seu bem-estar. Estas “são sem dúvida, as pessoas mais importantes na vida das crianças” (Goldschmied & Jackson, 2023, p.30). Esta parceria deve ser baseada no diálogo constante, respeito mútuo e valorização das experiências e conhecimentos por parte das famílias. Tal visão está alinhada com as diretrizes das OCEPE (2016) e das OPC (2024), que enfatizam a importância do diálogo entre profissionais e famílias, pois possibilita um melhor acompanhamento de cada criança, permitindo que, em parceria, sejam encontradas estratégias para atender às necessidades nos diferentes contextos em que a criança está inserida. Para além disso, essa colaboração sustenta a “continuidade entre os contextos de creche e os contextos familiares promovendo ambientes em que as crianças e as famílias sentem que pertencem” (Marques *et al.*, 2024, p.82), fortalecendo vínculos e assegurando uma transição harmoniosa entre os diferentes contextos.

Relativamente, ao trabalho em equipa entre profissionais é essencial para garantir a qualidade educativa e o desenvolvimento das crianças, uma vez que permite uma abordagem pedagógica mais coesa e reflexiva. A colaboração entre os membros da equipa educativa possibilita uma troca contínua de experiências, conhecimentos e estratégias, favorecendo

uma prática mais intencional e adaptada às necessidades do grupo de crianças. De acordo com Folque e Bettencort (2018), na visão do Movimento da Escola Moderna, a comunicação constante e o planeamento entre a equipa e as famílias são cruciais para o sucesso pedagógico. Neste modelo, valoriza-se a cooperação entre os profissionais e as famílias, promovendo uma aprendizagem partilhada e reforçando o papel da comunidade educativa na construção do percurso das crianças. Além disso, as reuniões regulares, conforme nas OCEPE (2016), desempenham um papel importante na articulação da prática pedagógica, permitindo momentos de reflexão coletiva que contribuem para a melhoria contínua das estratégias educativas e do ambiente.

Para além da relação entre os profissionais e as famílias, é importante considerar a ligação com a comunidade, uma vez que constitui um meio fundamental de aprendizagem e socialização. Segundo as OPC (2024), a interação com a comunidade possibilita que “as crianças podem ter acesso a experiências, atividades, equipamentos e espaços de que uma creche não dispõe, bem como a um conjunto ampliado de relações sociais” (p.92). Estas experiências com a comunidade enriquecem o desenvolvimento infantil ao permitir o acesso a diferentes contextos sociais e culturais, fomentando a participação ativa das crianças no meio onde estão inseridas e tornando a aprendizagem mais significativa e ligada à sua realidade.

Por fim, as interações entre os pares são um elemento enriquecedor do desenvolvimento socioemocional, pois proporcionam oportunidades para que se desenvolvam competências diversas, tais como a capacidade de resolução de conflitos, a cooperação, a partilha e a construção de amizades. Neste contexto, o Educador de Infância é mediador e estimulador das interações positivas, criando ambientes inclusivos e respeitadores das diferenças. Segundo o modelo de Pikler, a criança é incentivada a explorar o ambiente de forma livre e segura, interagindo com outras crianças de forma espontânea. Como relata Izagirre (2013), o adulto deve adotar uma postura observadora e não interventiva, permitindo que as crianças experimentem e desenvolvam as suas competências sociais autonomamente. No entanto, a sua intervenção torna-se necessária sempre que aconteçam situações que possam comprometer o respeito mútuo e/ou a segurança das crianças, assegurando assim um ambiente de interações saudáveis e equilibradas. Para

promover um ambiente que favoreça relações positivas, o Educador de Infância pode recorrer a diferentes estratégias consoante a situação. Segundo Araújo (2018), a nível mais preventivo, é importante encorajar a expressão de ideias e iniciativas da criança, bem como validar e reconhecer os seus sentimentos. Esse reconhecimento constante contribui para que as crianças se sintam compreendidas e desenvolvam a sua autorregulação emocional. Quando ocorrem conflitos, é requerido que o Educador de Infância adote estratégias de gestão, particularmente, na comunicação dos comportamentos inadequados e equívocos, bem como impedir ações inaceitáveis no momento em que estas ocorrem e estabelecer limites de forma positiva e construtiva. Por fim, na resolução dos conflitos, o Educador de Infância deve abordar a criança de forma calma, reconhecer os seus sentimentos, recolher informações sobre o ocorrido, apresentar o problema de forma clara e incentivá-la a refletir sobre possíveis soluções. Este processo deve ser realizado em conjunto, uma vez que permite à criança que participe ativamente na resolução da situação, fortalecendo a sua capacidade de análise, tomada de decisão e responsabilização pelas suas ações. Além disso, é fulcral que essa resolução dos conflitos não seja apenas no contexto escolar, mas que se estenda a outros contextos em que a criança está inserida. Para isso, o Educador de Infância deve comunicar aos familiares sobre os desafios enfrentados e as estratégias que foram adotadas na mediação dos conflitos, uma vez que “desempenha um papel crucial não só na formação académica, mas também no desenvolvimento socioemocional dos alunos, compartilhando essa responsabilidade com a família e a sociedade em geral” (Michels & Fensterseifer, 2024, p.1). Desta forma, é permitido que as famílias compreendam as abordagens utilizadas e as possam replicar nas dinâmicas familiares. Este envolvimento parental contribui para uma maior coerência educativa, fortalecendo o desenvolvimento da criança, promovendo uma continuidade entre o ambiente escolar e o familiar. Envolver as famílias exige compromisso e trabalho colaborativo, mas é “uma estratégia com vista ao crescimento social e escolar das crianças” (Webster-Stratton, 2018, p.43), logo não deverá ser subestimado.

1.4. A EMPATIA COMO COMPETÊNCIA ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Para compreender a empatia é importante perceber a diferença entre emoções e sentimentos, uma vez que ambos desempenham um papel fulcral no desenvolvimento socioemocional das crianças. Também é importante que as crianças compreendam as suas próprias emoções para o processo de socialização. O Educador de Infância tem o dever de ajudar “as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (P. H. Garner & Power, 199, citado por Papalia *et al.*, 2001, p.353), promovendo um ambiente de respeito e cooperação mútua.

Segundo Amaral e Vaz (2020), as emoções são reações do corpo a estímulos externos e internos, que ativam os sentidos e pensamentos. Estas podem ser agradáveis ou desagradáveis. Esses processos, segundo Céspedes (2014), têm início no terceiro trimestre de vida intrauterina, e ao longo do desenvolvimento, torna-se progressivamente mais aprimorada à medida que o indivíduo estabelece “relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder à consciência” (p.19). De acordo com Dias (2015), destacam-se oito emoções da roda das emoções de Plutchik, sendo estas a raiva, o medo, a tristeza, o nojo, a surpresa, a curiosidade, a aceitação e a alegria.

Por sua vez, os sentimentos, “são mais conscientes do que as emoções” (Amaral & Vaz, 2020, p.27). Enquanto as emoções representam reações instintivas e automáticas a estímulos externos ou internos, os sentimentos surgem da interpretação dessas emoções, refletindo a percepção subjetiva que cada indivíduo cria com base nas suas vivências, pensamento e contexto. Desta forma, os sentimentos não só dão significado às emoções, como também influenciam novas respostas emocionais, num ciclo contínuo de experiências e aprendizagens.

A empatia é uma competência fulcral para o desenvolvimento socioemocional das crianças, permitindo-lhes compreender os sentimentos das outras pessoas e construir relações interpessoais positivas. No contexto educativo, a empatia não é apenas uma habilidade inata, ela é uma capacidade que pode e deve ser estimulada pelo Educador de Infância, através de um ambiente que valorize a escuta ativa, a partilha de emoções e a

construção de vínculos baseados no respeito e na compreensão mútua. Para que as crianças desenvolvam a empatia, é importante que as interações nos contextos educativos sejam de qualidade, promovendo um ambiente seguro onde possam expressar os seus sentimentos e aprender a reconhecer e interpretar as emoções dos pares.

O desenvolvimento desta habilidade está ligado à autorregulação emocional. Quando as crianças aprendem a identificar e compreender as suas próprias emoções, tornam-se mais capazes de reconhecer e interpretar os sentimentos dos outros. A empatia envolve a capacidade de reagir de forma adequada e ajustada a diferentes situações sociais, o que implica colocar-se no lugar do outro e compreender o que esse sente. Esta habilidade salienta a importância das interações significativas no contexto educativo, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001). De forma semelhante, Valente (2020) destaca que a empatia implica a identificação do estado emocional do outro e uma resposta emocional de acordo com a situação.

A empatia está diretamente associada à regulação emocional e ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais. Goleman (2003) destaca que a empatia surge da autoconsciência e constitui uma das aptidões fulcrais para as relações interpessoais. Desta forma, é importante que o Educador de Infância crie oportunidades para as crianças desenvolverem a empatia no seu quotidiano, promovendo um ambiente que incentive a expressão emocional, o diálogo e a colaboração.

Embora a empatia seja frequentemente confundida com a simpatia, estes dois conceitos são distintos. A simpatia refere-se a um processo mais intelectual, onde se compreende o estado emocional do outro sem necessariamente o sentir. Segundo Steiner e Perry (2000), a simpatia é uma representação mental do estado emocional do outro, sem que ocorra uma ligação emocional profunda. Desta forma, enquanto a empatia envolve uma conexão emocional genuína, a simpatia limita-se a um entendimento mais racional e distanciado.

A empatia, segundo Steiner e Perry (2000), abrange as emoções, permitindo que o indivíduo compreenda o que o outro sente ao projetar essa experiência na sua própria mente. Por sua vez, Bilbao (2022) define a empatia como “a capacidade de se pôr no lugar do outro”

(p.65), salientando que, na interação, existe um entendimento mútuo, enquanto a simpatia está relacionada com a concordância entre as suas palavras.

No contexto da infância, a empatia desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças. Hohmann e Weikart (1997) destacam que a empatia permite às crianças compreenderem os sentimentos dos outros, relacionando-os com emoções que já vivenciaram. Esse processo facilita a construção de relações entre pares e fortalece o sentimento de pertença, proporcionando um contexto mais inclusivo e acolhedor. Assim sendo, é importante que o Educador de Infância provoque experiências e interações que incentivam a empatia, ajudando as crianças a desenvolver relações interpessoais baseadas no respeito, na compreensão e por sua vez, na cooperação.

Segundo Goleman (2003), existem estudos que sugerem que a empatia remonta à primeira infância. Em concordância, Yarrow (1978, citado por Papalia *et al.*, 2001) refere que

“até mesmo os bebês entre os 10 e os 12 meses choram quando vêem outra criança chorar; pelos 13 e 14 meses, acariciam ou abraçam uma criança que esteja a chorar; por volta dos 18 meses podem oferecer um brinquedo novo para substituir o estragado ou dar uma ligadura a alguém que fez um corte num dedo” (p.318).

Comprovando que conforme as crianças avançam no seu desenvolvimento e integram a EPE, a empatia torna-se cada vez mais evidente, sendo essencial para criar e sustentar relacionamentos saudáveis e promover um ambiente inclusivo.

Assim sendo, a promoção da empatia é entendida como uma componente relevante do desenvolvimento socioemocional. Nas Creches, este processo inicia-se na identificação e expressão das suas próprias emoções, assim como na compreensão das emoções dos outros. Já na EPE, esse processo é mais aprofundado, com maior enfoque no desenvolvimento de competências sociais mais complexas, como a resolução de conflitos e a colaboração em grupo. Assim, o Educador de Infância tem o papel de criar estratégias que promovam essas competências desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a inclusão de todas as crianças e a construção de um ambiente que valorize a diversidade e o respeito mútuo. A empatia, para além de fortalecer vínculos afetivos entre pares e com o adulto, é também importante para o desenvolvimento de um contexto escolar positivo, onde as crianças aprendam a interagir de forma respeitosa e harmoniosa.

1.5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A EMPATIA

Como referido anteriormente, o papel do Educador de Infância é vasto e influencia a promoção e desenvolvimento da criança. A colaboração entre profissionais e famílias amplifica as oportunidades de desenvolver competências socioemocionais, incluindo a empatia. A empatia, como habilidade para reconhecer, compreender e, por sua vez, responder de forma sensível às emoções dos outros, é fulcral para o desenvolvimento social das crianças.

A empatia, sendo uma habilidade que se desenvolve através das relações e interações, destaca-se na dinâmica entre pares, na relação entre adultos e crianças, na colaboração dentro da equipa educativa e na parceria com as famílias. As interações entre pares possibilitam às crianças experimentarem situações de resolução de conflitos, partilha e cooperação, de forma a aprenderem a reconhecer e a respeitar as emoções dos outros. Na interação adulto-criança, o adulto atua como modelo, demonstrando comportamentos empáticos nas suas ações quotidianas com as crianças. No entender de Goleman (2003), estudos de Marian Radlke-Yarrow e Carolyn Zahn-Waxler, no Instituto Nacional de Saúde Mental, as crianças aprendem a reagir de forma empática ao observar como os outros respondem ao sofrimento, desenvolvendo comportamentos como oferecer ajuda a quem está triste. A relação entre profissionais da equipa educativa é igualmente importante, pois permite a partilha de informações sobre o desenvolvimento das crianças, a reflexão sobre a ação do Educador de Infância e a definição de estratégias para aprimorar a prática pedagógica.

As famílias, enquanto principais referências emocionais das crianças, desempenham um papel importante na construção da empatia. Como referido anteriormente com base nas OCEPE (2016), o trabalho conjunto entre Educadores de Infância e famílias favorece a continuidade das aprendizagens em diferentes contextos. Este tipo de colaboração fortalece o vínculo entre Casa-Escola, criando um ambiente de troca de saberes e apoio mútuo. Para além disso, segundo Goleman (2003), estudos de Marian Radlke-Yarrow e Carolyn Zahn-Waxler, no Instituto Nacional de Saúde Mental, mostraram que o nível de empatia das

crianças é influenciado pela forma como os pais educam, sobretudo nos primeiros anos de vida.

Os jogos coletivos e o brincar são do interesse das crianças e recursos poderosos para estimular a empatia, uma vez que oferecem oportunidades para as crianças interagirem, resolverem conflitos e experimentarem perspectivas diferentes. O jogo coletivo, de acordo com Grigorowitschs (2009, citado por Sarmiento *et al.*, 2017), possibilita a formação de novas amizades e contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, promovendo um ambiente enriquecedor para a criança. O jogo também permite desenvolver o respeito pelas regras e a capacidade de resolver conflitos, estimulando a criatividade e a tomada de decisões. Esta estratégia favorece a interação e a comunicação entre pares, encorajando o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de habilidades motoras.

O brincar é fundamental, não é apenas uma atividade lúdica. É também um elemento fulcral na construção das bases para o desenvolvimento futuro, sendo “uma necessidade humana” (Fochi *et al.*, 2017, p.43). Segundo Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, criatividade, tomada de decisões e resolução de problemas. O brincar também permite a aquisição de competências de autorregulação, “tais como com a capacidade de prestar atenção, recordar com uma finalidade, planejar a ação, refletir sobre o pensamento, cooperar e mostrar empatia para com as outras crianças” (Cardona *et al.*, 2021, p.54).

O desafio, com reforços adequados das aprendizagens, constitui uma motivação para o contexto educacional. Bilbao (2022) destaca que, quando os reforços são aplicados de maneira apropriada, contribuem significativamente para a educação, podendo aumentar a probabilidade de repetição desses comportamentos. Assim sendo, funciona como um incentivo para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento de práticas reflexivas e empáticas.

A leitura de histórias com temáticas emocionais permite que as crianças explorem diferentes perspectivas e reflitam sobre as emoções das personagens. Segundo Kelleher (1958, citado por Appleyard, 1991), a identificação inicial dos leitores com as personagens de uma

história é uma experiência poderosa, que pode evoluir para uma análise mais crítica e complexa no decorrer do tempo. No contexto pedagógico, o uso de histórias serve como uma ferramenta para ajudá-las a compreenderem as suas próprias emoções e ações e refletirem sobre os valores, sentimentos e diferentes perspectivas. Além disso, “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva *et al.*, 2016, p.66), enriquecendo a sua imaginação e estimulando o pensamento crítico e criativo.

A empatia, como competência importante nas interações, pode ser promovida nas situações quotidianas e nas rotinas. As rotinas, segundo Folque e Bettencort (2018), além de serem uma estrutura organizadora que traz segurança, permite que as crianças compreendam o propósito das atividades em que estão envolvidas. Deste modo, favorece a participação desta de forma autónoma e com protagonismo, promovendo um ambiente onde podem expressar-se e interagir entre pares, reconhecendo o outro e as suas necessidades.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A Educação de Infância tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças, regulada por documentos legais, tais como OPC (2024), OCEPE (2016) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que asseguram o direito a uma educação inclusiva e ao bem-estar das crianças.

As crianças são seres ativos e competentes desde o seu nascimento, com direitos e potencialidades que devem ser reconhecidos e valorizados. O seu desenvolvimento não é isolado nem linear, é antes um processo dinâmico, no qual a criança se relaciona com o espaço ao seu redor, influenciando e sendo influenciado pelas vivências e contextos.

Desta forma, é vital ver a criança como sujeito ativo, capaz de moldar as suas próprias experiências, para que a educação tenha significado. Reconhecer as competências das crianças implica que as abordagens pedagógicas devem partir das suas experiências e valorizar os seus conhecimentos e habilidades singulares, criando ambientes que estimulem o desenvolvimento das suas potencialidades.

A empatia, como competência essencial no desenvolvimento socioemocional das crianças, desempenha uma função crucial na formação de interações saudáveis e na promoção de ambientes inclusivos em Creches e na EPE.

Neste capítulo, foi destacado que a empatia não se limita ao reconhecimento de emoções, configurando-se como uma habilidade complexa que requer a compreensão e a resposta apropriadas aos sentimentos do outro. Diferente da simpatia, que se baseia na compreensão mais superficial e cognitiva do estado emocional do outro, a empatia implica um envolvimento profundo nas emoções.

Os estudos apresentados ao longo deste capítulo, para além de constituírem uma base teórica para a mestranda, revelaram que a empatia começa a ser desenvolvida já na primeira infância, podendo ser incentivada e aprimorada através das interações quotidianas, nas observações de modelos (sobretudo, adultos de referência) e das vivências sociais. O Educador de Infância atua como um modelo para as crianças, sendo assim determinante na promoção da empatia, demonstrando comportamentos empáticos no quotidiano e criando oportunidades para que desenvolvam essa habilidade. A construção da empatia é um processo contínuo e é importante em ambientes educativos que favoreçam a escuta ativa, o diálogo e o reconhecimento das emoções. O papel do Educador de Infância não se limita à transmissão de conhecimento, abrangendo a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver na comunidade. Estimular a empatia é um esforço conjunto que envolve os Educadores de Infância, as famílias, a comunidade e as crianças, cooperando entre si para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

Ainda foram investigadas diversas estratégias pedagógicas para auxiliar a promoção da empatia no contexto educativo em Creche e na EPE, sendo destacados os momentos de brincar, jogos coletivos, a leitura de histórias que abordam temas emocionais e a valorização das interações entre pares e adultos. Além disso, também foi destacada a importância da participação das famílias na promoção das aprendizagens das crianças.

Desta forma, pode-se concluir que a empatia é uma característica nata, que precisa de ser cultivada durante a infância, sendo importante para o bem-estar do indivíduo e do grupo.

O papel do Educador de Infância é crucial para mobilizar estratégias que estimulem a empatia, criando um ambiente educativo que prioriza o respeito, a colaboração e a inclusão. A criação de um contexto empático desde os primeiros anos de vida tem um impacto significativo na formação de pessoas mais conscientes, solidárias e preparadas para a vida em sociedade.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentado uma caracterização de cada instituição em que a mestranda estagiou, assim como o grupo de crianças de cada contexto onde foram realizadas as PES. Para a elaboração da caracterização e contextualização foi necessário consultar diversos documentos institucionais e pedagógicos, complementados com informações compartilhadas informalmente pelas Educadoras de Infância responsáveis, para oferecer uma compreensão mais aprofundada.

Para facilitar a compreensão do leitor, a instituição onde foi realizada a PES em Creche será referida como "Instituição A", enquanto a instituição onde decorreu a PES em EPE será designada como "Instituição B". Será também abordada a metodologia de IA, que foi escolhida pela mestranda devido à sua pertinência nos contextos educativos em que estagiou e pelo seu potencial de promover melhorias na prática profissional.

2.1. CONTEXTO EM CRECHE

O estágio na Creche ocorreu na Instituição A que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fundada em 1987. Esta oferece serviços em Creche, EPE e atividades de tempos livres. A Instituição A retrata a criança no centro do seu processo de aprendizagem, valorizando o seu desenvolvimento pessoal e social através de experiências democráticas. A criança é então “percebida como competente e como sujeito de direitos” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p.19). O processo educativo é dinâmico e interativo, baseado no conhecimento e vivência da criança, contando com a participação ativa das famílias e comunidade. Os objetivos da Instituição A são proporcionar cuidados, afeto e um ambiente de brincadeiras como oportunidades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da preparação para desafios futuros. Esta instituição encontra-se estrategicamente situada e dispõe, na sua proximidade, de diversos espaços que apoiam a realização das atividades do plano anual de atividades, como a Casa do Povo, o Estádio Municipal, o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica e o Complexo Municipal

de Ténis. Para além disso, beneficia de infraestruturas localizadas em freguesias vizinhas, tais como o Complexo Municipal Casa do Alto, o Parque Zoológico, o Fórum Jovem, o Conservatório de Música, a Biblioteca Municipal, a Quinta da Gruta e o Museu de História e Etnologia da Terra. No que diz respeito aos recursos humanos, a Instituição A possui pessoal docente e pessoal não docente, assim como técnicos especializados em áreas como a saúde e a psicologia.

A sala destinada às crianças de dois anos, que foi atribuída à mestranda em contexto de estágio, é bem iluminada naturalmente e está organizada para estimular a autonomia das crianças, dividindo-se em áreas de atividades específicas, projetadas para que as crianças se sintam seguras e consigam explorar o espaço com independência. Estas áreas incluem: a área do acolhimento (onde o grupo se reunia com a Educadora de Infância), a área da biblioteca (com livros e brinquedos), a área de jogos e construções (equipada com jogos de madeira e cartão, que permitam a estimulação do raciocínio lógico-matemático e a coordenação motora), a área da casa (tinha matérias que imitavam objetos do quotidiano, era um espaço que permitia às crianças simularem situações do dia a dia, promovendo a socialização e o respeito) e a área das expressões (composta por uma mesa onde as crianças podiam criar desenhos, colagens e pinturas, estimulando a sua imaginação e sentido estético). A sala conta ainda com um armário grande para os materiais pedagógicos e didáticos, e as paredes exibiam trabalhos feitos pelas crianças. Na hora do descanso, o espaço era reorganizado para acomodar dezassete camas, e as crianças tinham acesso a casas de banho com sanitas e lavatórios apropriados para a idade deles. As refeições eram realizadas no refeitório, e era incentivada a independência nos momentos de alimentação. Nesta sala de atividades, a Educadora de Infância utilizou vários modelos pedagógicos como o modelo curricular de *High-Scope*, o *Movimento da Escola Moderna*, a *Pedagogia em Participação* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

O grupo de crianças era composta por 17 crianças, sendo dez do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades entre os 24 e os 36 meses. Saliente-se que 14 dessas crianças já frequentavam a Instituição, e três eram novas no ambiente. O grupo era considerado bastante ativo e enérgico, tendo dificuldades para manter o foco em atividades de longa duração. Apesar das crianças serem dependentes dos adultos em várias situações, algumas crianças começavam a demonstrar indícios de autonomia, em especial nas rotinas de higiene.

No que diz respeito ao nível cognitivo, as crianças encontravam-se na fase pré-operacional que é típica em crianças entre os dois e os sete anos. Nesta fase, as crianças apresentam um pensamento egocêntrico e não egoísta, uma vez que o egocentrismo é a “incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self e, de acordo com Piaget, é fundamental para a caracterização do pensamento limitado das crianças novas” (Papalia *et al.*, 2001, p. 316).

Muitas crianças gostavam de imitar os adultos, demonstravam curiosidade e um processo de aprendizagem intuitivo. Sobre as expressões emocionais elas, riam alto quando estavam contentes e podiam fazer birras e chorar quando algo era do seu desagrado, o que demonstrava um espectro e intensidade emocionais típicas dessa faixa etária.

No que diz respeito à área da linguagem, a maior parte das crianças comunicava com entusiasmo, tendo conversas espontâneas com os adultos e colegas e até com pessoas desconhecidas. Compreendiam e seguiam instruções, apesar de três apresentarem dificuldade em verbalizar. Havia uma criança com implante auditivo, na fase de adaptação do mesmo.

No domínio sócio afetivo, observava-se uma distinção quanto ao controle dos esfíncteres. No domínio psicomotor, eram ativas, gostavam de correr, saltar e subir e descer escadas.

2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O segundo momento da PES foi realizado em contexto de EPE na Instituição B, que oferece duas respostas educativas, sendo a Creche e a EPE. Esta instituição valoriza práticas educativas onde a criança é a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Este contexto afirma ter como visão a estimulação da criatividade, exploração dos talentos de cada criança, desenvolvimento do sentido de responsabilidade face ao mundo e, ainda, educar com a estimulação de todas as emoções e sentimentos. A Instituição B oferece diversas promoções do desenvolvimento de competências, tendo como atividades extracurriculares o yoga, a natação, a dança criativa, o *ballet* e o karaté. As atividades curriculares desenvolvidas na sala de atividades estão em consonância com a área de expressão e comunicação. No domínio da

educação física, as crianças têm a oportunidade de explorar a expressão motora. No subdomínio da música são trabalhadas a expressão musical e coral. Apesar de não ser previsto nas OCEPE (2016), as crianças têm acesso à introdução à língua inglesa, como iniciativa complementar oferecida pela instituição.

A Instituição B assume um papel ativo no cumprimento de diversas responsabilidades sociais, promovendo iniciativas alinhadas com o âmbito social, educativo e ambiental. No domínio ambiental, destacam-se as ações realizadas em parceria com a Lipos, reforçando práticas sustentáveis e a consciência ecológica. No âmbito social, colaborações com organizações como Crescer Ser, Escola Solidária, Operação Nariz Vermelho, Pirilampo Mágico 2023, SSV-Portugal (Sociedade de São Vicente de Paulo), ReFood Maia Centro, Dress a Girl-Portugal e Banco Alimentar contra a fome, com o objetivo de apoiar comunidades e promover uma cultura de solidariedade. No campo educativo, iniciativas como Escola Amiga da Criança, Felicity, DaMusteArtes, Salinca e Q.I.EDUKA contribuem para a valorização da aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento de competências das crianças.

A sala dos quatro anos, que foi atribuída à mestranda em contexto de estágio, tem como equipa responsável a Educadora de Infância e uma assistente operacional. Este grupo está com esta equipa desde o primeiro ano, exceto três crianças, sendo que uma delas entrou este ano letivo e não sabia a língua portuguesa. O grupo é composto por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Duas dessas crianças têm necessidades adicionais de suporte à aprendizagem. As crianças são ativas e curiosas e interventivas, mostrando grande interesse pelos temas abordados e uma relação próxima e de afeto com os adultos. Surgem conflitos entre pares devido à dificuldade em partilhar, sendo característico da fase egocêntrica. As crianças participam nos temas a serem abordados e têm elevada autonomia nas tarefas diárias. A equipa adota como princípio base a escuta ativa das crianças, valorizando as suas vozes e questionando-as sobre os seus interesses e curiosidades para este ano letivo. A responsável pela sala acreditava que

“a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et al., 2016, p.39).

Desta forma, o grupo definiu, no início do ano letivo como principais interesses dar continuidade ao projeto “brincar nos quintais”; dar continuidade ao projeto “vai e vem”; início do projeto de leitura na sala; visitas ao exterior; explorar a vida dos oceanos e animais terrestres; realização de experiências científicas; dar continuidade à realização do projeto “a minha família vem à sala”; calendário para as famílias levarem aos fins de semana o animal de estimação da sala; e brincar mais no exterior. A rotina deste grupo consiste no acolhimento, no momento de atividades propostas pelo adulto, de exploração livre, tempo exterior, tempo de higiene, refeições, repouso e saída. A equipa rege-se por diversos modelos pedagógicos sendo estes o *High Scope*, *Reggio Emilia* e *Walldorf*.

A sala fica no piso inferior, voltada para a lateral do infantário. Possui excelente iluminação e ventilação naturais, através das portas de vidro, que permitem acesso direto ao recreio. Conta com aquecimento central assim como com ar condicionado e as paredes são claras e o chão de linóleo que facilita a limpeza diária. Na sala existem armários elevados, móveis embutidos e armários sob o lavatório que garantem espaço de armazenamento seguro e funcional.

Os equipamentos são adequados à faixa etária, seguros e organizados juntos às paredes, para existir maior liberdade e segurança na circulação. O sistema elétrico é protegido, e está fora do alcance das crianças. A sala está dividida em quatro áreas principais, sendo estas as seguintes: faz de conta, plástica, jogos/construções e leitura. A área central é ampla e multifuncional, sendo usada para atividades e momentos de repouso. A zona central também funciona como espaço para reuniões do grupo, na qual se realizam atividades coletivas, como diálogo, explorar histórias e canções e planeamento de atividades. A área dos faz de conta apela à imaginação e criatividade das crianças, ajudando-as a compreender o mundo. Além disso, contribui para a cooperação assim como a partilha de ideias e sentimentos entre as crianças. Esta área fomenta o desenvolvimento de competências como a linguagem oral, o respeito pelo outro, a autonomia e a autoestima. Esta área é dividida em dois espaços sendo a cozinha que possui utensílios, mesa e bancos, e o quarto com cama e mesa de cabeceira, favorecendo a representação de cenários. A área da plástica possui mesas circulares e um armário que contém materiais como lápis de cor, marcadores, lápis de cera, tesouras, papéis, colas, revistas, pincéis, quadros de ardósia, giz e utensílios para modelagem. Através da exploração desses materiais, esta área contribui para o desenvolvimento da atenção,

autonomia, concentração, responsabilidade, uso adequado dos materiais, capacidade de concluir tarefas e aprimorar o sentido artístico e estético. A área de jogos/construções tem um móvel com prateleiras acessíveis às crianças para facilitar a sua autonomia. As mesas circulares e o chão também são utilizados para construções. Os jogos que são disponibilizados ajudam a desenvolver a motricidade fina, o raciocínio, a capacidade de observação e as habilidades motoras mais complexas. A área de leitura é equipada com sofás, espreguiçadeiras, pufes, almofadas, prateleiras e um expositor vertical. Nesta área, as crianças desenvolvem a criatividade, imaginação, o gosto pela leitura e também a capacidade de expressão.

O espaço exterior é dividido em duas áreas, sendo uma delas o espaço de cimento, que é a nível do solo da sala e que inclui triciclos, bicicletas, árvores de fruto, bancos de madeira, bebedouros, casinha móvel, estruturas de madeira, balizas, escorrega móvel e jogos desenhados no solo. O outro é o espaço relvado no piso superior, que é acessível através das escadas, e tem uma horta, casinha de lama, casinha na árvore, bebedouro, parque com baloiços, escorrega, equipamentos suspensos, estruturas musicais metálicas e árvores de fruto. Estes espaços favorecem a exploração livre das capacidades motoras das crianças, assim como o contacto com elementos naturais e ambientais, para além de incentivar o cuidado com o ambiente e a natureza.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo, a mestranda privilegiou a metodologia de IA, devido à sua relevância nos contextos educativos e pela sua finalidade de aprimorar a execução das tarefas e a qualidade do ambiente de trabalho. Segundo McKernam (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), esta metodologia é um “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. A metodologia escolhida, no âmbito da dimensão profissional da mestranda, segundo Nofke (1997b, citado por Máximo-Esteves, 2008), contribuirá para ampliar o conhecimento teórico e prático que fundamenta a atuação profissional, promoverá a aprendizagem contínua e o aperfeiçoamento das competências da profissional, para além de reforçar a valorização e a credibilidade da profissão na sociedade.

A IA é particularmente complexa devido aos seus múltiplos objetivos. Entre eles, destacam o “agir e investigar a acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p.11). Neste sentido, no contexto educacional, a IA é associada ao desenvolvimento curricular, à formação contínua de professores, à melhoria organizacional das escolas e à formulação de políticas educativas. Na perspetiva de Grundy e Kemmis (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), descrevem a mesma como “uma família de atividades” que têm em comum o reconhecimento de estratégias de ação planeadas. Estas estratégias são implementadas e submetidas a um processo sistemático de observação, reflexão e mudança. Uma característica primordial da IA é o envolvimento dos participantes em todas as fases do processo, desde a identificação do problema até a implementação das mudanças.

Amestranda irá recorrer a uma investigação qualitativa, que vai de encontro à “*compreensão, significado e acção*” (Coutinho, 2011, p.16). Como foi referido por Guba (1990 citado por Coutinho, 2011), neste paradigma existem diversas realidades que são moldadas por perceções mentais, influenciadas pelas experiências pessoais e pelo contexto social. Neste sentido, Amado (2014) reforça que a construção do conhecimento e da realidade social resulta da interação entre indivíduos, porque cada pessoa atribui significados à sua vivência, tornando-os parte do seu meio social. Os fenómenos sociais surgem de um sistema complexo de interações, e a investigação qualitativa procura compreender como essas realidades são interpretadas, experienciadas e produzidas pelos próprios sujeitos.

No decorrer do estágio, a mestranda teve a oportunidade de experienciar a metodologia escolhida, integrando as suas diversas etapas, referidas por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), que incluem o processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, que estão de acordo com as OCEPE (2016). Foi através da observação e da escuta ativa que a mestranda conseguiu definir a problemática e os seus objetivos, para além de obter informações sobre os interesses das crianças. Posteriormente, a mestranda realizou diversas planificações para “atingir a melhoria de uma determinada prática” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 327). Posteriormente, ocorreu a ação desse plano e a mestranda voltou a observar os efeitos do que planeou e recolheu evidências para, mais tarde, realizar uma reflexão. Estas reflexões, com as recolhas evidenciadas, irão servir para

“reconstruir o significado da situação problemática que motivará a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano gizado e partir para um novo ciclo de investigação-acção” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 327).

Máximo-Esteves (2008) refere que a IA pode ser uma ferramenta valiosa para gerar mudanças significativas, uma vez que permite responder a problemas concretos de forma prática e estruturada. Este processo envolve a formulação de questões de investigação, a definição de objetivos, a escolha de metodologias adequadas para abordá-los, o acompanhamento e monitorização das ações realizadas, bem como a avaliação dos resultados alcançados.

Assim, a formulação de uma questão de investigação torna-se o ponto de partida essencial, com a IA a servir de meio pelo qual procuramos e construímos respostas para essa questão. Desta forma, durante o estágio, a mestranda verificou como problemática a evidência de que a faixa etária das crianças investigadas corresponde a uma etapa em que começam a surgir indícios da estimulação empática, verificando-se a ocorrência de situações relacionais que exigem a intervenção ativa do Educador de Infância na sala de atividades. Desta forma, torna-se fundamental compreender de que forma o Educador de Infância pode apoiar e promover o desenvolvimento da empatia, favorecendo a construção de relações positivas e saudáveis. A mestranda determinou como questão: como o Educador de Infância organiza as interações pedagógicas e utiliza as atividades lúdicas para promover a empatia? O objetivo geral é investigar como o Educador de Infância pode promover a empatia por meio de estratégias baseadas em interações pedagógicas e atividades lúdicas. Por fim, são propostos como objetivos específicos analisar as interações pedagógicas e as atividades lúdicas promovidas pelo Educador de Infância para incentivar a empatia entre as crianças; desenvolver e implementar ações pedagógicas que incentivam a empatia entre pares nas suas interações sociais e nas atividades de grupo; e, observar e analisar como as crianças se relacionam durante as interações e as atividades realizadas, sobretudo a nível comportamental e emocional.

Relativamente à utilização dos instrumentos de registos, a mestranda recorreu a várias ferramentas para apoiar a sua prática e reflexão. Entre elas, destaca-se a observação não

estruturada, que consiste no investigador registrar o que observa, que, segundo Coutinho (2013), consiste em o investigador regista o que observar, permitindo assim recolher sobre o comportamento de cada criança, as suas interações e reações de forma espontânea. A observação possibilita entender padrões de comportamentos, dificuldades para adaptar estratégias pedagógicas e ver a evolução das crianças. Outro instrumento utilizado foi o diário de bordo, composto por registos descritivos e reflexivos da prática. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), este “é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (p.85), sublinhando a sua importância na prática educativa. Esta ferramenta, em contexto de estágio de mestranda, permitiu documentar as percepções acerca da evolução das crianças, contribuindo para uma análise mais crítica e detalhada.

Também foram utilizados métodos e dados visuais como fotografias e vídeos, que serviram como suporte para a análise e reflexão das práticas realizadas, assim como registos de informações relevantes ao longo do processo, ou seja, “como finalidade, ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Para além disso, foram utilizadas entrevistas informais, que segundo Jorgensen (1989, citado por Máximo-Esteves, 2008), são semelhantes a conversas do dia-a-dia, mas que se destacam pela sua intencionalidade para obter as informações. A mestranda utilizou estas entrevistas para conseguir obter retorno de respostas por parte das crianças como da equipa educativa.

Outro recurso utilizado foi a Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (2005), assim como a Escala de Empenhamento do Adulto, desenvolvida por Bertram e Pascal (2009). A primeira Escala mede o nível de envolvimento da criança na ação, medindo o seu progresso de aprendizagem, enquanto a segunda Escala centra-se na interação do Educador de Infância com a criança, focando-se essencialmente na sensibilidade, estimulação e grau de autonomia que o adulto proporciona à criança. Estes instrumentos foram trabalhados previamente nos seminários da PES em Creche e, no contexto do estágio, explorados pela mestranda como ferramentas de análise da sua prática pedagógica. A utilização dessas Escalas permitiu à mestranda avaliar e refletir sobre a qualidade das interações e estratégias adotadas, identificando se estas estavam a contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A ética numa IA é primordial existindo princípios. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a identidade dos sujeitos deve ser protegida, estes devem ser tratados de forma respeitosa e envolvidos de forma a garantir a sua cooperação no processo de IA. Também é necessário efetuar uma autorização para o estudo, sendo que o investigador deve ser claro e explícito, e por fim o investigador tem de ser autêntico a escrever os resultados. Estes princípios vão de encontro à Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1989). Esta garante que a participação das crianças seja conduzida de forma respeitadora, segura e de acordo com o bem-estar das mesmas. Destaca-se o artigo 3.º, referente ao interesse superior da criança, pois as atividades devem ser planeadas para beneficiar as crianças envolvidas, promovendo ambientes educativos seguros. O artigo 12.º, alusivo ao direito da criança ser ouvida, sendo este um ponto importante para IA, uma vez que as expressões e opiniões das crianças serviram de base para a mestranda refletir criticamente sobre as suas ações. O artigo 16.º, relativo à privacidade, foi respeitado, através da obtenção do consentimento dos encarregados de educação para a captação de imagens (fotografias e vídeos) das crianças, exclusivamente para fins formativos, no âmbito do estágio. A autorização garantia o cumprimento de princípios éticos, como o anonimato e confidencialidade, sendo a utilização das imagens restrita à formação da mestranda e da equipa de formadores. A mestranda assegurou-se do anonimato dos participantes, através da utilização de pseudónimos, assim como todos os dados recolhidos foram tratados de forma confidencial para respeitar a privacidade dos participantes. O artigo 29.º, referente ao desenvolvimento integral da criança, destaca que o ambiente educativo deve promover o desenvolvimento das capacidades das crianças. Nesta IA, esse princípio orienta o propósito da pesquisa, garantindo que as intervenções contribuam para o crescimento pessoal, emocional e social das crianças envolvidas.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A caracterização dos contextos de estágio e a análise da metodologia de IA permitiram compreender a realidade educativa em que a mestranda estava inserida. Os contextos de Creche e de EPE, apresentam propostas pedagógicas bem estruturadas, tendo como base princípios que colocam as crianças como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Por serem dois contextos distintos, proporcionou uma visão alargada sobre as

práticas educativas, colocando em destaque a relevância da adaptação dos métodos pedagógicos de acordo com as necessidades e especificidades do grupo de crianças.

A análise da metodologia da IA, aplicada ao longo do estágio, permitiu à mestranda refletir sobre a sua prática pedagógica e vivenciar formas de promover a empatia. Essa reflexão foi realizada de forma contínua, juntamente com a Educadora de Infância cooperante e o par pedagógico, ao longo do dia. A IA, com a sua natureza reflexiva e prática, foi ressaltada como uma ferramenta fulcral para impulsionar a melhoria contínua, facilitando a análise e transformação das abordagens pedagógicas. A utilização desta metodologia, fundamentada em ciclos de observação, planejamento, ação e avaliação, promove um processo constante de aprendizagem e adaptação.

O foco do estudo, a empatia entre as crianças e o papel do Educador de Infância nas interações e ações, reflete uma preocupação em favorecer relações positivas e saudáveis. Para realização da IA, a mestranda assegurou o respeito pelos direitos das crianças, garantido a sua privacidade e o anonimato dos dados recolhidos.

A IA foi uma abordagem adequada para o desenvolvimento profissional da mestranda, proporcionando reflexões contínuas sobre as suas práticas educativas, contribuindo para o crescimento da mesma e das crianças envolvidas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo apresenta a descrição e a análise de ações realizadas durante as PES, organizando-se em dois subcapítulos. O primeiro é dedicado às ações realizadas em contexto de Creche e o segundo às ações desenvolvidas em contexto de EPE.

Em cada subcapítulo, descrevem-se as experiências pedagógicas selecionadas pela mestranda, considerando a relevância para o tema transversal explorado ao longo do relatório. A análise reflexiva destas ações destaca as aprendizagens promovidas no desenvolvimento das crianças, bem como as aprendizagens profissionais da mestranda durante o seu processo de formação.

A mestranda em todas as suas propostas e ações pedagógicas, procurou ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, através dos processos de observação, planificação, reflexão e avaliação educativa, como está previsto nos Decreto-Lei n.º 240/2001, Decreto-Lei n.º 241/2001, OPC (2024) e OCEPE (2016).

3.1. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE

A qualidade dos serviços educativos de uma Creche, no âmbito das interações pedagógicas, está intimamente relacionada com a intencionalidade educativa do Educador de Infância, na medida em que é a partir das interações estabelecidas com os diferentes atores que a criança desenvolve segurança emocional e social. No que diz respeito às interações pedagógicas entre o adulto Educador de Infância e as crianças, este deve demonstrar sensibilidade, atenção e resposta adequada às necessidades da criança para favorecer a construção de vínculos seguros, que irão servir de base para as suas futuras interações. Isto porque, quando as crianças se sentem acolhidas e compreendidas, tendem a expressar maior confiança e abertura na relação com os pares, participando ativamente. A consistência e a qualidade dessas interações influenciam o desenvolvimento de competências como a

autorregulação, a cooperação e a empatia, habilidades importantes para a adaptação e bem-estar em diversos contextos.

Como foi referido no capítulo um, um dos focos da Educação em Creche é ajudar as crianças a reconhecer e expressar as suas próprias emoções, para além de compreender e reagir às emoções do outro. Neste contexto educativo, embora não tenham sido propostas atividades estruturadas especificamente para fomentar o desenvolvimento da empatia, esta foi trabalhada de forma transversal no quotidiano das crianças. As estratégias utilizadas centraram-se na qualidade das relações entre adulto-criança e entre pares, na mediação das brincadeiras e da rotina para incentivar o respeito e a cooperação e o uso de histórias, para promover a compreensão das emoções e as perspetivas dos outros. Assim, a empatia é estimulada de forma natural e contextualizada, tendo em conta o ritmo e as experiências das crianças.

3.1.1. RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM CRECHE

Como foi mencionado, as interações em contexto de Creche desempenham um papel fulcral no desenvolvimento socioemocional das crianças. O desenvolvimento das crianças ocorre através das interações que estabelecem com os outros. É através das trocas e experiências que as crianças constroem a sua identidade, aprendem a gerir emoções e a compreender as dinâmicas sociais. Ao longo das observações realizadas, foi possível identificar diversas dinâmicas de interação entre as crianças, e destas com os adultos, confirmando a importância do ambiente educativo na promoção dessas competências.

A mestrande observou as brincadeiras das crianças, uma vez que, “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006 citado por Sarmiento *et al.*, 2017). A partir dessa observação, foi notório que maioria das crianças recorria ao adulto para mediar os conflitos, comprovando que nestas idades ainda precisam de apoio na regulação emocional e na resolução de problemas entre pares. Um exemplo disso ocorreu a 22 de abril de 2024, quando a criança H tirou um brinquedo a D e este chamou a atenção da mestrande para intervir. Em vez de impor uma solução, a mestrande procurou mediar o conflito através do diálogo, incentivando as

crianças a expressarem as suas emoções e refletirem sobre as suas ações. A abordagem utilizada teve como objetivo promover a empatia e a autonomia. Cada criança expressou o que sentia, e H explicou a D o motivo pelo qual havia retirado o brinquedo. A mestrandia interveio na situação, perguntando a H como se sentiria caso fosse D a retirar o brinquedo dela. H refletiu sobre a questão e respondeu que ficaria triste, demonstrando uma compreensão inicial sobre as emoções do outro. A mestrandia continuou a fazer contacto visual com H, sem dizer mais nada por breves momentos para dar tempo da criança conseguir pensar. De seguida, H devolveu o brinquedo a D, dizendo: “quando não estiveres a brincar com ele, eu brinco”. Essa interação demonstrou um progresso na sua capacidade de respeitar o outro e de gerir a frustração. A intervenção da mestrandia foi importante para promover essa reflexão, incentivando H a refletir e a considerar os sentimentos de D e a encontrar uma solução empática para a situação.

Tal mediação da mestrandia está alinhada com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 241/2001, no anexo I, na concepção e desenvolvimento do currículo, na medida em que o Educador de Infância “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”. O documento referido reforça também a importância de apoiar e fomentar “o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo”. A mestrandia, ao mediar o conflito de forma reflexiva, contribuiu para a oportunidade de as crianças desenvolverem competências emocionais e essenciais para viver em sociedade.

Ainda no mesmo dia, MG demonstrou sinais de agitação e dificuldades na gestão das emoções e reagiu impulsivamente com uma agressão física a H, levando a mestrandia a intervir de forma sensível e calma. A mestrandia utilizou o contacto visual, voz tranquila e utilizou o toque suave nas mãos da criança MG para captar a sua atenção. Foi questionado o motivo do seu comportamento, foi percebido pela mestrandia que ele não conseguia explicar a sua ação, levando a um reforço por parte da mestrandia sobre a importância do respeito pelos outros apelando às emoções dos outros. Durante o resto do dia, MG não voltou a demonstrar comportamentos agressivos, parecendo que a intervenção da mestrandia teve um impacto positivo na sua compreensão comportamental das emoções vividas.

No entanto, na última semana de estágio, a criança MG passou a apresentar oscilações emocionais mais evidentes, exibindo picos de emoções opostas. Em determinados momentos, procurava atenção excessiva dos adultos, e logo a seguir, manifestava frustração através de comportamentos desadequados como auto agredir, bater nas outras crianças e, por vezes, até mesmo nos adultos. Essa mudança repentina gerou preocupação, uma vez sugeria uma possível dificuldade adicional na regulação das emoções. Posto isto, a mestranda foi à procura de informações para que pudesse entender melhor essa alteração, questionando a Educadora de Infância sobre possíveis fatores externos que pudessem estar a afetar o comportamento de MG. A Educadora de Infância cooperante relatou que não havia tomado conhecimento de nenhuma mudança significativa no ambiente familiar ou na rotina da criança que pudesse justificar essa transformação.

Devido ao curto período que restava para o final do estágio, teria sido valioso ter tido mais oportunidades para observar e entender essa repentina desregulação emocional. A mestranda, devido ao tempo, não teve oportunidade de investigar mais estratégias que pudessem ajudar MG a expressar e gerenciar as suas emoções de maneira mais equilibrada, mas teria sido interessante que conseguisse ter feito e percebido a origem desse gatinho. Este exemplo evidencia a importância da presença constante do Educador de Infância como mediador emocional e da necessidade de um acompanhamento cuidadoso e individual para auxiliar as crianças.

As interações mencionadas evidenciam a importância da sensibilidade, autonomia e estimulação do adulto na mediação das relações entre pares e no apoio na regulação emocional das crianças. O tom de voz encorajador, gestos de proximidade e a escuta ativa por parte do Educador de Infância cria um ambiente de segurança fazendo com que as crianças se sintam compreendidas e valorizadas. Desta forma, conclui-se que nas interações confirma-se presente as três categorias da Escala de Empenho do Adulto.

Para além dessas interações entre crianças e com o adulto, a relação entre os elementos da equipa educativa também foi importante. Esta relação permite que os profissionais partilhem conhecimentos, experiências e estratégias, promovendo um ambiente enriquecedor para as crianças e para os adultos. A colaboração que ocorreu entre a equipa

educativa favoreceu a reflexão sobre as práticas pedagógicas da mestranda, o que possibilitou a construção de soluções mais ajustadas às necessidades das crianças.

No contexto do estágio, a interação com a Educadora de Infância cooperante permitiu à mestranda compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas pedagógicas, experimentar diferentes abordagens educativas e receber o *feedback* sobre a prática.

A importância desta colaboração está refletida no Decreto-Lei n.º 240/2001 em anexo na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, número dois alínea c, destaca que o trabalho de equipa deve ser perspectivado como fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

3.1.2. LEITURA DO LIVRO *SÁBADO*

Esta atividade pedagógica desenvolvida, com base na leitura do livro *Sábado*, teve o propósito de promover o desenvolvimento emocional e social das crianças, através da identificação das emoções.

O livro *Sábado* de Oge Mora retrata vários acontecimentos que correm mal num sábado, partilhando uma mensagem poderosa sobre como lidar com a frustração, a importância de estar presente e a conexão emocional entre filha e mãe. Este livro foi escolhido pela sua facilidade em identificar situações e emoções das personagens, ajudando as crianças a reconhecerem essas emoções em si mesmas, e posteriormente a dos outros. A relação entre mãe e filha é rodeada de gestos de carinho e apoio. Esta conexão emocional e a forma como a mãe entende e apoia a filha e vice-versa, demonstra às crianças a empatia e a importância de estarem presentes, apoiando-se mutuamente nos momentos mais complexos e difíceis da vida.

A realização desta atividade foi orientada pelas necessidades do grupo que foram identificadas previamente, destacando-se o interesse pela apreciação de histórias, lengalengas e canções, bem como o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da exploração sensorial do mundo à sua volta.

Desta forma, os objetivos que a mestranda propôs incluíam a estimulação do gosto pela leitura e pela escuta ativa; fomentar o desenvolvimento das expressões das emoções, ou seja, ajudar as crianças a reconhecer e nomear as emoções vivenciadas pelas personagens e com elas próprias; fomentar o desenvolvimento da empatia, ao colocarem-se no lugar das personagens e a compreender diferentes perspectivas; potencializar a criatividade e a expressão individual, ao permitir que as crianças partilhassem as suas interpretações da história e as suas vivências pessoais; e, desenvolver a capacidade de comunicação através do incentivo da verbalização de pensamentos e emoções.

Após a canção dos bons-dias, as crianças mantiveram-se no mesmo lugar onde estavam, sentados em meio círculo, e a mestranda mostrou o livro que iria ler, que se chamava de *Sábado* de Oge Mora. A mestranda leu o título e questionou as crianças o que elas faziam aos fins-de-semana ao que algumas crianças responderam “ir ao parque”, “ir passear”, entre outras respostas muito similares. Este momento foi importante para favorecer um ambiente participativo, de forma que as crianças se sentissem envolvidas na narrativa desde o início. Posteriormente à partilha, foi questionado se eles sabiam o porquê do livro se chamar *Sábado* e foi obtido respostas similares com a pergunta anterior. Desta forma, a mestranda sugeriu “vamos descobrir o porquê de se chamar sábado” ao que responderam “sim” com entusiasmo. No período da leitura, a mestranda utilizou o tom de voz, a variação na entoação e a expressividade facial para despertar o interesse do grupo e para ajudar na compreensão das emoções das personagens. A mestranda também dirigiu perguntas às crianças para estimular a identificação emocional e posteriormente, a empatia.



Figura 1- Leitura do livro Sábado

Neste grupo de crianças, foi notável a identificação das crianças com as personagens da história, ajudando-as a reconhecer as suas próprias emoções como seria de esperar segundo Kelleher (1958, citado por Appleyard, 1991). As crianças reconhecerem as emoções básicas como a alegria e a tristeza, expressando verbalmente, por exemplo, no final da história disseram “A Eva estava triste porque os seus planos estavam a ser estragados, mas depois foi para casa e fez fantoches e ficou feliz. Eu também gosto de brincar com a mamã”. Outras demonstraram compreensão através das expressões faciais durante a leitura, evidenciando que a experiência de escuta ativa e partilha da história promoveu não apenas o envolvimento, mas também aprendizagens significativas. Esta observação pode ser analisada de acordo com as áreas de experiências e aprendizagens da OPC (2024), nomeadamente na área do bem-estar e saúde e na área da comunicação, linguagens e práticas culturais.

Relativamente ao bem-estar e saúde, a leitura permitiu que as crianças experimentassem bem-estar emocional, enquanto que desenvolviam progressivamente a sua capacidade de reconhecer e regular as emoções. Durante a atividade, algumas crianças manifestaram as suas emoções e sentimentos, tanto verbalmente quanto por gestos e expressões faciais relacionados à história. Essas interações demonstraram que a leitura em

grupo criou um espaço seguro e encorajador, promovendo a expressão emocional e a interação entre pares.

Na área de comunicação, linguagens e práticas culturais, as crianças utilizaram diversas maneiras de se comunicar para compartilhar as suas percepções sobre a narrativa. Algumas crianças expressaram em relação a certos momentos da história, utilizando expressões faciais, gestos ou verbalmente. Outras demonstraram-se incentivadas a reconhecer pessoas e situações familiares, estabelecendo ligações com o que vivenciam no seu quotidiano. Ao interagirem entre pares, demonstraram progressivamente empatia, utilizando a linguagem verbal, gestos e expressões faciais para comunicar as suas emoções e interpretações.

Desta forma, a atividade de leitura revelou-se ser uma boa estratégia pedagógica para este grupo, na medida em que fomentou o gosto pela leitura e aprendizagens essenciais do desenvolvimento emocional e social das crianças.

De acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, a mestrande nesta ação classifica a sua sensibilidade com cinco pontos uma vez que foi utilizado uma postura atenta e acolhedora, criando por sua um ambiente seguro e encorajador para as crianças participarem. O tom de voz calmo e incentivador, ajudando-se na leitura da história e nas reações do grupo que iam decorrendo. A mestrande utilizou gestos expressivos e o contacto visual direto, demonstrando a valorização e a atenção das crianças. A interação adulto-criança foi baseada no respeito e na valorização das emoções e pensamentos das crianças, sendo que cada uma delas foi ouvida ativamente e respondida pela mestrande. Na categoria da estimulação, a mestrande classificou com quatro pontos, uma vez que demonstrou energia e entusiasmo ao longo da atividade. Adequou a proposta ao nível etário do grupo e às suas capacidades. No entanto, a atividade não foi totalmente ajustada aos interesses do grupo, o que pode ter influenciado o envolvimento das crianças. Durante a atividade, a mestrande recorreu a perguntas abertas para incentivar a participação e estimular o diálogo. Para além disso, a mestrande esteve atenta a cada criança, valorizando as suas intervenções e promovendo um ambiente de confiança. A linguagem não verbal da mestrande, incluindo o contacto visual e posicionamento do seu corpo, teve um papel fundamental, contribuindo para que todas as crianças se sentissem à vontade para participar. Relativamente à autonomia

avalia-se com nível três, foi respeitado e apoiado as escolhas das crianças, encorajando-as a dar ideias responsabilizando a mesma. Como não foi pedido um trabalho, não foi permitido às crianças que dessem opiniões sobre os trabalhos que realizaram, não existindo conflitos para que fossem encorajadas a resolver. Para melhorar as pontuações, a mestrande propõe, no futuro, a dramatização da história com fantoches, para ser mais dinâmica e mais estimulante.

Analisando a Escala de Envolvimento da Criança, no caso de MD a mestrande classifica com o nível quatro, uma vez que existiram momentos de interrupções por outras crianças estarem mais inquietas e, dessa forma, comprometeu um pouco a sua concentração. Contudo, MD demonstrou intensidade nos indicadores de envolvimento: constatou-se energia e criatividade ao responder às questões abertas colocadas, manteve contacto visual constante na mestrande e no livro; a sua expressão facial e postura evidenciaram interesse contínuo pela história; revelou persistência e precisão nas respostas; revelou persistência e precisão nas respostas, realçando a atenção aos detalhes da narrativa; o seu tempo de reação foi rápida, e linguagem clara e objetiva, e demonstrou satisfação ao participar ativamente. Já quanto à criança H, o seu envolvimento foi classificado com nível de atividade intenso e prolongado. Por outro lado, quanto a MG, o seu envolvimento é classificado com nível dois uma vez que foi uma atividade frequentemente interrompida. Todos os seus indicadores de envolvimento foram baixos. Diante essa situação, a mestrande interveio de forma informal, utilizando uma abordagem como: “MG, já viste o que aconteceu à Eva?” para chamar a atenção e mostrar a importância de manter o foco. Posteriormente, a mestrande refletiu sobre a ação pedagógica, e identificou que, na próxima oportunidade, poderia adotar outras estratégias como a utilização de fantoches e reorganizar o espaço para minimizar as interrupções.

Nesta ação pedagógica, foi possível observar que as crianças se envolveram emocionalmente com a história, foi evidente a existência de curiosidade e interesse. Também foi observada alguma dispersão nalgumas crianças devido à movimentação do grupo. Através da observação comportamental, foi identificado diferentes níveis de envolvimento, sendo que algumas crianças partilhavam as emoções das personagens, outras as suas próprias vivências e algumas ouviam e escutavam.

As interações que existiram demonstraram traços em que a empatia estaria a ser promovida. Demonstravam preocupação relativamente à tristeza da personagem, e partilharam o que lhes fazia sentir tristes. Além disso, houve crianças que se identificaram com essas experiências compartilhadas, reforçando a capacidade de reconhecer e compreender as emoções dos outros. Esta dinâmica reflete aspetos importantes do desenvolvimento socioemocional, como está previsto na OPC (2024) na área de bem-estar e saúde, onde se destaca a importância da criança vivenciar e aprender sobre as emoções em sua relação consigo mesma e com os pares. Ao manifestarem os seus sentimentos de forma verbal e não verbal, e ao ouvirem os dos pares, as crianças não apenas aprimoram a sua regulação emocional, mas também solidificaram aprendizagens fulcrais para desenvolver a sua identidade e as suas relações interpessoais.

Esta ação mostrou-se importante também na área da comunicação, linguagens e práticas culturais, uma vez que fomentou a promoção da utilização de diversas formas de comunicação, para expressar emoções, reflexões e vivências. A partir das expressões faciais, gestos, observações e até breves narrativas, mostraram gradualmente empatia e conexão entre pares. Assim, a leitura deixou de ser apenas um momento de escuta, mas tornou-se um espaço de interação, troca de emoções e construção conjunta de significados.

3.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto de EPE, o foco no desenvolvimento das habilidades sociais é mais avançado, como por exemplo a capacidade de resolver os conflitos. No contexto de EPE, foram propostas atividades direcionadas para desenvolver a empatia, utilizando todas as estratégias que foram mencionadas no capítulo um.

3.2.1. RELAÇÕES E INTERAÇÕES EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As relações e as interações em contexto de EPE, desempenham um papel fulcral no desenvolvimento das crianças. Durante as observações e participações nas atividades, a mestranda conseguiu identificar diferentes dinâmicas relacionais, momentos de cooperação, situações de conflitos e demonstrações de empatia entre pares.

Através da interação com os pares, as crianças aprendem a comunicar, a regular as emoções, a resolver conflitos e a compreender diferentes perspetivas. Como seria de esperar, estas interações não ocorrem de forma isolada, mas sim dentro de um contexto educativo que tem o Educador de Infância como mediador. A mediação deste adulto contribui para que as crianças desenvolvam o reconhecimento das emoções dos outros e de si mesmas, contribuindo para a empatia e o respeito mútuo. Desta forma, as interações são determinantes para fomentar relações saudáveis entre as crianças preparando-as para futuras interações em outros contextos.

No decorrer do estágio, a mestrada identificou diversas interações positivas que demonstram a capacidade das crianças em estabelecer relações afetivas, cooperar e apoiar os pares. Como foi referido ao longo deste relatório, o primeiro passo para o desenvolvimento da empatia é a capacidade de expressar e reconhecer as emoções.

Uma das formas de promover essas interações e aprendizagens é através da brincadeira livre. A mestranda observou que a brincadeira desempenha um papel importante no processo de socialização e construção da identidade das crianças. Como afirma Sarmiento *et al.* (2017), a brincadeira permite que a criança descubra o mundo que a rodeia, explorando a forma como se relaciona com os outros e desenvolvendo o sentido de pertença e cidadania. Além do mais, a criança tem a oportunidade de vivenciar diversos papéis, expressar desejos, testar limites e resolver conflitos, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia emocional e social. O brincar é uma atividade recreativa que constitui uma ferramenta primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.

O brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem de forma holística, o que significa que as diversas dimensões do crescimento das crianças estão interligadas e influenciam mutuamente. Assim sendo, a brincadeira surge como uma estratégia pedagógica importante para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito introduzido por Vygotsky. A partir das interações entre pares e com os adultos, a criança é incentivada a resolver conflitos, explorar novas possibilidades e expandir as suas competências para além do que conseguiria realizar sozinha. Para além disso, ao brincar, as crianças desafiam-se frequentemente, como por exemplo a compreender regras, a negociar entre pares ou a expressar intenções, tornando-se protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

O brincar também constitui um meio privilegiado de expressão emocional para a criança. A partir das brincadeiras, as crianças exteriorizam sentimentos, vivenciam experiências simbólicas e processam as emoções, de forma natural e acessível do que pela comunicação verbal. Como é referido por Ferland (2006 citado por Sarmento *et al.*, 2017), o brincar é a “língua primária” da criança, pois é por meio dele que ela comunica. Portanto, o brincar fortalece laços afetivos, promove a cooperação e dá oportunidade de as crianças se expressarem de forma intuitiva e significativa.

A capacidade de reconhecer e responder aos estados emocionais dos outros foi algo observado pela mestrandia. As crianças sempre que percebiam quando uma outra criança era mais reservada, triste ou distante do grupo, mostravam vontade de interagir e integrá-la nas brincadeiras. Essas demonstrações de empatia surgiam de forma natural, seja através de um convite para brincar, um gesto afetivo ou simplesmente com a presença. Um exemplo notável foi o caso da criança ML, que se juntou ao grupo no ano letivo de 2024/2025 e não falava português. Os primeiros dias foram difíceis para ML, e o grupo de crianças sentiram sensibilizados com a situação e buscaram maneiras de incluí-lo e oferecer apoio. Eles expressaram essa preocupação ao tentarem brincar com ele, consolá-lo nos momentos de tristeza e até mesmo ao se esforçarem para usar palavras e expressões em inglês mais avançadas, facilitando assim a comunicação.

A mestrandia também teve a percepção de quando uma criança tinha dificuldade em compreender o estado emocional de outra criança, frequentemente buscava respostas.

Primeiramente, tentavam perguntar diretamente ao amigo como ele estava a sentir. Caso não obtivesse uma resposta, recorriam ao adulto para obter essas respostas, perguntando “ele está triste porquê?”. Esse comportamento demonstrou não só curiosidade, como também um esforço para entender e responder às emoções dos outros.

Apesar das interações positivas, também foram registrados momentos de conflitos. O conflito faz parte do desenvolvimento infantil e representa oportunidades para aprendizagem socioemocional. Nestes casos, o papel do adulto não deve ser apenas o de solucionar problemas, mas também o de ser facilitador do processo de autorregulação emocional e resolução de conflitos entre pares. Hohmann e Weikart (1997) salientam que a intervenção do adulto deve ser progressiva, tendo em conta o nível de autonomia da criança e a complexidade da situação.

Assim sendo, a mestrandia teve cuidado de observar a desempenhar diferentes níveis de apoio na mediação dos conflitos. O primeiro nível envolve a intervenção direta do adulto, mediando de maneira apropriada ao nível de desenvolvimento das crianças e certificando que todas as crianças envolvidas sejam ouvidas e apoiadas de forma equitativa. Esta intervenção direta é importante quando a criança ainda não tem recursos suficientes para resolver o problema de forma autônoma, precisando do apoio do adulto para aprenderem estratégias de resolução de conflitos.

O segundo nível traduz-se na escuta ativa, na qual o adulto acompanha o relato da criança sobre um conflito e a incentiva a refletir sobre a situação, realizando perguntas que a levem a encontrar soluções por conta própria. Este nível contribui para o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e resolução de conflitos, encorajando a criança a negociar e a considerar diferentes perspectivas antes de encontrar uma solução.

Por fim, o terceiro nível, que equivale a uma reduzida intervenção, o adulto fica perto da situação de conflito, permitindo que as crianças tentem resolver a questão entre elas. Segundo Hohmann e Weikart (1997), muitas vezes, a simples presença do adulto já oferece um senso de segurança para que as crianças se sintam confortáveis em expressar seus sentimentos e encontrar uma solução pacífica para o problema.

Durante as observações realizadas no contexto, a mestranda identificou que algumas crianças apresentavam dificuldade em gerir frustrações, principalmente em momentos que envolviam a partilha de materiais. Contudo, a maioria dos conflitos foram resolvidos sem a necessidade de uma intervenção do adulto demonstrando que as crianças, na maioria dos casos, já possuem competências socioemocionais desenvolvidas para enfrentar essas situações de forma autônoma. O terceiro nível foi o mais utilizado, uma vez que, as crianças conseguiram verbalizar as suas emoções, demonstrando compreensão pelo outro e encontraram uma solução juntas. O que reforça a importância de promover um ambiente que favoreça a autonomia e o diálogo, permitindo que as crianças construam, de forma ativa, as suas habilidades sociais e emocionais.

No entanto, em algumas ocasiões, esse processo não ocorreu de forma espontânea, exigindo uma maior atenção por parte da mestranda. Um exemplo disso foi a situação em que B estava a montar um puzzle sozinha, perto da mestranda. MM interveio, expressando o desejo de fazer exatamente aquele puzzle, mas B informou que preferia continuar a fazê-lo sozinha. Contudo MM continuou a insistir e B começou a ficar desregulada. Apesar do adulto estar lá não conseguiram resolver o conflito, desta forma a mestranda interveio verbalizando o que estava a acontecer, como cada um estava a sentir e como poderíamos resolver aquilo. MM acabou por entender que estava a magoar a amiga e respeitou-a e esperou a sua vez. Com este exemplo a mestranda também observou que a relação adulto-criança afetava significativamente como as crianças interagem umas com as outras. A promoção do diálogo e abordar uma solução para conflitos parecem eficazes na ajuda às crianças a ganharem estratégias sociais mais saudáveis. Um ambiente educativo positivo onde os adultos optam por expressar emoções e colaborar permite que as crianças internalizem o comportamento e ajam da mesma forma.

A colaboração com a Educadora de Infância cooperante foi importante para garantir um acompanhamento contínuo e reflexivo da prática pedagógica. Para além do *feedback* constante, a Educadora de Infância assumiu um papel ativo no apoio à mestranda, proporcionando momentos de partilha e orientação que enriqueceram a sua experiência formativa.

Estes trabalhos de equipa proporcionam sugestões e reflexões sobre as práticas implementadas, troca de informações sobre os acontecimentos diários e a evolução das crianças. A comunicação constante permitiu à mestranda ter um conhecimento mais detalhado das características individuais de cada criança, compreendendo as suas necessidades, interesses e progressos. A partilha frequente de observações e perceções favoreceu a adaptação de estratégias pedagógicas, garantindo uma respostas mais adequada ao grupo e a cada criança.

Relativamente aos objetivos de pesquisa, as interações pedagógicas e as brincadeiras funcionaram entre as crianças. O espaço estruturado pelo Educador de Infância e as interações que as crianças tiveram a oportunidade de aprender habilidades sociais e emocionais e, como tal, o objetivo de abordar as interações pedagógicas e atividades lúdicas na promoção da empatia é alcançado, pois ficou evidente que as crianças aprenderam e reforçaram comportamentos empáticos através da interação com os pares e com o adulto. De forma geral, as observações realizadas reforçam a importância pedagógica e das atividades estruturadas na construção de relações saudáveis entre as crianças. A promoção da empatia, quando é trabalhada de forma intencional e consistente, revela-se uma estratégia eficiente para o desenvolvimento social e emocional da criança, permitindo que estas cresçam num ambiente de respeito e colaboração.

3.2.2. LEITURA E ATIVIDADE DO LIVRO *O MENINO COM FLORES NO CABELO*

O livro *O menino com flores no cabelo* de Jarvis retrata um menino chamado David que tem flores no cabelo e mais tarde estas começam a cair, simbolizando momentos de fragilidade, e o seu melhor amigo nunca sai do seu lado. No final, arranjam uma forma de devolver a David as suas flores. É uma história que fala sobre amizade, empatia e aceitação das diferenças. A sua linguagem acessível e as ilustrações expressivas facilitam a identificação das emoções das personagens e estimulam o diálogo sobre as mesmas.

Com esta atividade a mestranda tinha o objetivo de incentivar o gosto pela leitura; estimular diferentes manifestações de artes visuais; fomentar o desenvolvimento da

motricidade fina, incentivar o espírito crítico e a capacidade de questionamento; trabalhar a cooperação e o respeito pela opinião do outro; e, incentivar o desenvolvimento da empatia. Desta forma, a mestranda teve como enquadramento das OCEPE (2026) a área de formação pessoal, a independência e autonomia, consciência de si como aprendente e a convivência democrática e cidadania. Também trabalhou na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na comunicação oral. Ainda na área de expressão e comunicação, as artes visuais foram abordadas através da realização das flores.

A mestranda optou por esta abordagem a partir das observações das necessidades e interesses das crianças. As crianças gostavam de momentos de leitura, atividades em grupo e exploração de diferentes técnicas e materiais. Também verificou que tinham como necessidade trabalhar competências como o trabalho colaborativo apesar de gostarem de fazer, capacidade de comunicar ideias com clareza e aperfeiçoar a motricidade fina.

As crianças sentaram-se no chão onde ocorre o acolhimento, e a mestrada mostrou às crianças o livro que tinha levado para ler. Em seguida, perguntou sobre qual poderia ser o título do livro, com base na ilustração da capa. As crianças, ao observarem atentamente os elementos estéticos da capa, realizaram uma leitura da imagem. Elas identificaram os diferentes elementos presentes na ilustração da capa e organizaram as suas ideias para narrar o que viam, conseguindo, assim acertar o título do livro. Posteriormente, as crianças voltaram a ser questionadas sobre o que achavam o que o livro ia contar. Algumas respondiam que não sabiam e outras respondiam que era sobre um menino que tinha flores no cabelo. Por fim, antes de iniciar a leitura, a mestranda perguntou às crianças se estariam interessadas em descobrir a história daquele menino que estava representado na capa. A leitura não teve pausas para questionar as crianças, uma vez que estas estavam habituadas a ouvir histórias e o seu foco de atenção era elevado. Contudo, durante toda a leitura a mestranda manteve contacto visual com as crianças, utilizou o som tom de voz para fazer de diferentes personagens e também usufruiu das expressões faciais.

Após a leitura, a mestranda fez algumas questões sobre o livro para entender o que as crianças haviam compreendido da história. As crianças que mais participaram foram B, MM e E. O RG também tentou participar, mas mostrou não ter entendido completamente a história.

Para ele, a personagem principal era má, e por isso, as flores tinham caído. As crianças que estavam a participar de forma ativa recontaram a história para ajudar RG a compreender melhor o enredo. Após a explicação, RG conseguiu entender e explicar a história corretamente. Aproveitando a oportunidade, a mestrande completou a reflexão, salientando como os amigos de David foram empáticos ao colocarem-se no lugar dele e ajudá-lo. Desta forma, a mestrande fez uma questão de auto e hetero reflexão para as crianças, ao perguntar se achavam que eles eram empáticos. Algumas crianças responderam que não, sendo essas as que efetivamente tinham comportamentos apáticos, que é o caso de G. As outras diziam sim, mas depois os adultos questionaram “aí sim?” e começaram a mudar de respostas para “mais ou menos”. A mestrande reforçou que todos, adultos e crianças, podiam sempre melhorar. Posteriormente, a mestrande foi buscar o desenho que tinha feito previamente do David para apresentar às crianças. Ao mostrar o desenho conseguiram identificar sem dúvida o David e para além de elogiarem o desenho constataram imediatamente que faltavam as flores e sugeriram por iniciativa fazer as flores como dizia no livro. A criança M e E disseram logo “precisamos de folhas, tintas e tesouras para fazer as flores para o David”. A mestrande concordou e sugeriu que elas também usassem outros materiais, para criar flores de diferentes formatos. Para reforçar a ideia, voltou a abrir o livro, destacando a diversidade de flores e ainda mostrou algumas que tinha recolhido. Posteriormente, as crianças foram brincar e à vez iam para a mesa onde tinha o livro e alguns materiais disponíveis. Nesse espaço, a produção das flores foi desenvolvida com o auxílio e apoio da mestrande na escolha dos materiais, na exploração das formas e na concretização das suas ideias, promovendo um ambiente de partilha e co-construção. Apesar desse apoio, a mestrande deu total autonomia às crianças, que decidiram livremente como queriam representar as flores, selecionando os recursos a utilizar para o desenvolvimento das suas criações de forma independente, o que reforçou o seu sentido de iniciativa e envolvimento.



Figura 2- Resultado final do David

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97, o equipamento didático construído pela mestrandia e pelo grupo de crianças tem qualidade estético, sendo adequado ao nível etário. Por ser feito a partir de cartão e papel a sua resistência é fraca, contudo as crianças já têm a percepção de estimar e conservar os trabalhos realizados, dessa forma, tem a resistência adequada para esta faixa etária e cumpre as normas de segurança. O trabalho manual realizado (figura dois) não tem múltiplas utilizações, e não valorizou materiais naturais, contudo foi reutilizado caixas de ovos, valorizando os materiais de desperdício. O equipamento é um material feito na sua maioria pelas crianças, que utilizaram diferentes técnicas. Este material favoreceu principalmente a criatividade das crianças. O material é considerado um material de apoio uma vez que é um equipamento visual sobre o livro debatido, e irá recordar as crianças sobre isso.

A mestranda utilizou novamente a Escala de Empenhamento do Adulto para avaliar a sua ação. No que toca à sensibilidade, classifica com cinco pontos uma vez que revelou um tom de voz encorajador, existiu gestos encorajadores e foi estabelecido contacto visual, demonstrou comportamento afetuoso e acolhedor, valorizou e respeitou cada criança. Incentivou a participação ativa, antes e após a leitura, elogiando e encorajando as crianças. Reconheceu e respondeu às necessidades e emoções das crianças, manteve comunicação próxima e sensível, criando um ambiente seguro e de confiança. Relativamente, a subescala da estimulação avalia a sua intervenção com cinco pontos, uma vez que manteve um ambiente dinâmico e envolvente ao longo da atividade. Durante a leitura foi utilizado a expressividade, alteração do tom de voz para dar vida às personagens ao mesmo tempo que a mestranda recorria às expressões faciais para captar a atenção das crianças. Além disso, incentivou a participação das crianças através de questões reflexivas, desta forma promovendo o diálogo e estimulando o pensamento crítico. Já na subescala da autonomia, a mestranda atribui três pontos, uma vez que apesar de ter incentivado as crianças a participarem ativamente e a expressarem as suas ideias, na escolha dos materiais a mestranda sentiu que foram parcialmente guiados pela mesma. Apesar disso, foi respeitada a individualidade de cada criança.

Nesta ação, o envolvimento da criança B, MM e E foram classificadas com o nível cinco, que é considerado como intenso e prolongado. A concentração, criatividade, complexidade, energia persistência foi contínua e intensa. O seu tempo de reação rápido e as expressões faciais e postura demonstraram que estavam envolvidas. Já RG o seu envolvimento foi classificado com o nível três uma vez que não demonstrou “sinais de envolvimento real” (Bertram & Pascal, 2009, p.131) quando explicou o que tinha percebido da história.

Esta atividade proporcionou um ambiente de partilha e de reflexão sobre as emoções das personagens e a importância da empatia. Foi observado pela mestranda que a maioria das crianças conseguiu identificar e refletir sobre as emoções da personagem principal, realçando a importância da ajuda dos amigos. A construção das flores favorece a experimentação concreta e visual da empatia. O envolvimento das crianças foi variado, sendo que algumas crianças tinham interesse em iniciativas e outras precisavam de ajuda para interpretar e compreender a história. Desta forma destaca-se, a importância do Educador de Infância para

orientar a atividade, incentivando o diálogo e promovendo um ambiente encorajador e seguro para as crianças. Como é referido pelo modelo de Reggio Emilia “é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p. 127). Por fim, verificou-se que a combinação entre leitura expressiva e uma atividade lúdica criativa contribui para a potencialização do desenvolvimento da empatia, proporcionando às crianças oportunidades para refletirem sobre os seus próprios comportamentos e relações.

3.2.3. DEBATE E JOGO “O QUE É A EMPATIA?”

Esta ação pedagógica tinha como principal objetivo aprofundar a compreensão da empatia, proporcionando às crianças um espaço de partilha e reflexão sobre esta habilidade. A mestranda envolve as famílias no processo, provendo uma abordagem colaborativa entre o contexto e as famílias.

Esta atividade tinha como objetivos fomentar a compreensão da empatia a partir da verbalização e ligação com as vivências; incentivar a promoção do respeito pelas regras durante o jogo; fomentar o desenvolvimento da expressão de opiniões e escuta ativa; fomentar o desenvolvimento de espírito crítico e da resolução de problemas; fomentar o desenvolvimento do foco e concentração e da concentração; e, incentivar o trabalho colaborativo e a empatia. Assim sendo, a mestranda teve como enquadramento, de acordo com as OCEPE (2016), a área de formação pessoal e social trabalho a independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e consciência democrática e cidadania. Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita a comunicação oral.

A ação da mestranda teve em conta as necessidades das crianças tais como a cooperação em pequenos grupos e a resolução de problemas. Também foi tido em conta os interesses das crianças tais como os momentos de leitura e atividades em grupo.

Com uma semana de antecedência desta atividade, a mestranda realizou um documento que apelava a importância da empatia e convidava as famílias que pesquisassem

e falassem com as suas crianças sobre a mesma. Posteriormente, era pedido que ilustrassem o que entendiam por empatia juntamente com as crianças. Este pedido por parte da mestrandadeveu-se ao facto de que a aprendizagem ocorre de forma interativa e partilhada. Como refere Oliveira-Formosinho *et al.* (2013), a aprendizagem acontece de uma forma bilateral e recíproca, onde todos aprendem com todos, dando ênfase na importância de um ambiente educativo baseado na cooperação e na troca de saberes.

A atividade começou por recordar o livro *O menino com flores no cabelo* e relembrar a palavra da empatia que tinha sido referido na semana anterior. Posteriormente, a mestrandarecordou a atividade que as crianças levaram para casa sobre “o que é a empatia”. Esta ação pedagógica foi orientada pelas crianças, a mestrandalia o nome do trabalho e perguntava se a criança queria mostrar e explicar aos grupo o que tinha feito. Esta ação realizada foi de acordo com a caracterização de imagem que a mestrandatem das crianças. Essa caracterização vai ao encontro de Loris Malaguzzi, que defende a criança como ativa, competente e protagonista do seu desenvolvimento, assumindo um papel central na construção do conhecimento.



Figura 3- Apresentação das produções "O que é a empatia?"

Quando todas as crianças partilharam as suas produções (figura três), a mestrandaperguntou às crianças se então já saberiam dizer o que era a empatia, ao que todas as crianças disseram que sim. Posteriormente, a mestranda expôs o jogo “o que é a empatia?” e como este funcionava para ver se realmente já sabiam o que era a empatia. Após a explicação do

jogo, a mestranda mostrou papéis que tinham os grupos que as crianças tinham feito para atividade e pedido aos responsáveis do dia para tirarem dois papéis de cada vez para saber a ordem de quem iria jogar. De seguida, os dois primeiros grupos ficaram perto do jogo e as restantes das crianças foram brincar.

O jogo tinha um dado, dois objetos distintos que simbolizavam cada equipa e um papel de cenário que tinha um caminho colorido com números e um ponto de começo e outro de chegada (figura cinco). Ambas as equipas tinham de colocar os objetos no começo e depois um membro de uma equipa lançava o dado, posteriormente a mestranda fazia questões relativamente ao momento de debate que tinha ocorrido. O grupo de crianças precisava de chegar a um consenso de resposta para depois dar à mestranda para dizer se podiam ou não avançar o número de casas que tinha calhado no dado. Ganhava a primeira equipa que chegasse ao final do tabuleiro.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97, o equipamento didático construído pela mestranda tem qualidade estético, sendo adequado ao nível etário. Por ser feito a partir de papel a sua resistência é fraca, contudo as crianças já têm a perceção de estimar e conservar os materiais, dessa forma, tem a resistência adequada para esta faixa etária e cumpre as normas de segurança. Poderá ter multiplicidade de utilizações, no sentido de trabalhar diferentes temas por exemplo. Não foram utilizados materiais naturais nem de materiais de desperdício. É um material que favorece a fantasia e o jogo simbólico e estimula o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, precisam de contar quantas casas têm de avançar. Este equipamento é um material didático pois facilita a aprendizagem das crianças de forma lúdica.



Figura 4- Jogo "O que é a empatia?"

À medida que as crianças iam jogando, aquelas que estavam a brincar iam se sentando à beira do jogo para ver, como se pode ver pela figura cinco. Ainda na mesma figura, pode-se ver que os não verbais das crianças demonstram grande concentração e interesse pela atividade, não só de quem a está a fazer como também de quem está a observar.

Como seria de esperar, uma equipa ganhou e outra perdeu. Um dos elementos do grupo que perdeu, começou a chorar, B, e o seu grupo e o outro grupo foram dar abraços a dar consolo. As crianças demonstraram que perceberam que a amiga estava triste, conseguiram ver-se no lugar dela e tentaram ajudá-la, como se pode ver na figura seis. No princípio deram um abraço à volta de B, mas como viram que a amiga estava a chorar cada vez mais deram espaço tocando apenas no braço dela a fazer carinho e a falarem com ela. A maior parte do que lhe disseram eram frases de consolo como por exemplo "para a próxima podes ser tu a ganhar", "não faz mal perder" ou por exemplo "vamos brincar outra coisa". Por vezes olhavam para a mestrand a procura de alguma orientação do que fazer mais para ajudar a amiga, e até um certo ponto a mestrand ficou à beira das crianças para que estas sentissem seguras do que estavam a fazer. Quando percebeu que apesar de todos os esforços

dos amigos, B continuava desregulada emocionalmente e precisava de ajuda do adulto para auto-regular-se, a mestranda agradeceu a todas as crianças por serem empáticas e amáveis. Desceu ao nível da criança e deu um abraço, com um tom de voz calmo e contacto visual, reforçou o que os amigos tinham dito e perguntou se queria ir brincar ao que a criança respondeu que não e que queria ficar ao lado da mestranda. Então a mestranda perguntou se gostaria de ajudá-la a organizar o próximo jogo, o que rapidamente mudou o seu humor.



Figura 5- As crianças a darem consolo à amiga que perdeu

Nesta ação pedagógica, a mestranda autoavalia-se com nível cinco na sensibilidade uma vez que demonstrou um tom de voz e gestos acolhedores, encorajadores e motivadores, estabelece contacto visual, mostrou-se carinhosa e afetuosa, tendo em conta o respeito e a valorização de cada criança. Escutou atentamente, respondeu às necessidades e preocupações das crianças. Teve atitude de apoio e incentivo que fortaleceu a confiança das crianças permitindo-lhes expressarem-se livremente. A estimulação com quatro pontos uma vez que as atividades foram realizadas com energia e dinamismo, captando o interesse das crianças. A mestranda estimulou o pensamento crítico e o diálogo. O jogo, em particular, representou um momento de maior interação e desafio, promovendo a participação ativa de todas as crianças. No entanto, a partilha dos trabalhos teve um caráter expositivo por parte das crianças, resultado assim de um número menor de estimulação. A autonomia com três

pontos, na partilha dos trabalhos, onde puderam expressar as suas ideias de forma independente e decidir como apresentar as suas ilustrações. No entanto, no momento do jogo, as regras já estavam definidas, e as crianças tiveram pouca oportunidade para tomar decisões ou modificar a estrutura da atividade.

Relativamente à Escala de Envolvimento da Criança, no que toca à partilha dos trabalhos foi classificado com nível três e quatro. Algumas crianças, especialmente aquelas que levaram os seus trabalhos, demonstram maior concentração e energia, empenhando-se em explicar aos amigos o que tinham feito. Estas crianças mostraram interesse e entusiasmo. Contudo, as crianças que não levaram o trabalho, a participação foi menor. Estas limitavam-se a dizer que não tinham feito, demonstraram menor energia e envolvimento. Já na atividade do jogo foi classificado com nível cinco para todas as crianças. Todas as crianças estavam totalmente focadas na atividade apesar do barulho de fundo na sala, demonstravam energia, entusiasmo, era criativo e complexo, não desistiram nem perderam o interesse. A postura e expressão facial das crianças refletiam emoção, expectativa e entusiasmo, demonstrando assim um envolvimento emocional real e significativo com a atividade.

Em suma, durante a partilha dos trabalhos, a mestranda adotou uma postura de mediação, valorizando os trabalhos das crianças e promovendo a escuta ativa. Já no jogo, a experiência lúdica proporcionou um envolvimento intenso por parte das crianças. A forma como a mestranda estruturou a partilha e o jogo concedeu a observação das interações entre as crianças e a forma como expressavam a empatia. Na partilha dos trabalhos, algumas crianças demonstraram maior envolvimento do que outras, o que reforça a necessidade de diversificação das estratégias para garantir uma participação equitativa. Esta ação pedagógica foi estruturada para estimular a empatia tanto na verbalização como na vivência prática. O momento em que as crianças consolam a amiga demonstrou que a atividade proporcionou um ambiente seguro para a expressão emocional e o cuidado mútuo.

3.2.4. LEITURA DO LIVRO *HISTÓRIAS SOBRE EMPATIA E DESAFIO*

O livro *Histórias sobre empatia* de Susanna Isern e Rocio Bonilla conta 13 histórias que encadeiam umas nas outras a partir das suas personagens. As histórias assemelham-se em diferentes situações do quotidiano das crianças onde a empatia se manifesta. A diversidade de histórias permite que as crianças se identifiquem com diferentes personagens e contextos, favorecendo a reflexão de comportamentos. A reflexão “promove a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo” “que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.128). Como o livro é extenso, a mestranda optou por seleccionar previamente as histórias que mais se adequavam ao grupo permitindo trabalhar de forma mais significativa. A primeira história seleccionada abordava a empatia com os animais, com o objetivo de sensibilizar as crianças que a empatia não se restringe apenas às relações entre seres humanos, mas deve estender-se a todos os seres vivos. A segunda história alertava para o *bullying* uma vez que já tinha surgido naquele grupo. O *bullying* pode manifestar-se “de muitas formas e pode ser muita coisa ao mesmo tempo: rumores, manipulação, humilhação, exclusão, silêncios, intimidação, provocação” (Dias, 2015, p.143). Esta história, pode ser ligada ao artigo 29º da Convenção sobre os Direitos da Criança ao refletir que a educação deve fomentar o desenvolvimento da criança, incluindo valores como respeito, aceitação da diversidade e indiretamente a empatia. O *bullying* representa uma ameaça direta a esses objetivos, uma vez que é prejudicial para o desenvolvimento emocional, social e psicológico da criança. Desta forma, ao abordar essa temática, a mestranda contribuiu para a formação de crianças mais conscientes e respeitosas. A última história a ser contada foi para que as crianças entendessem que a empatia não é apenas associada à tristeza, mas também por exemplo com a alegria dos outros.

A mestranda tinha como objetivos fomentar o desenvolvimento da empatia; incentivar o pensamento crítico; incentivar a leitura e a escuta ativa; sensibilizar para o respeito pelo outro. Esta ação enquadra-se na OCEPE (2016) na área de formação pessoal e social relativamente à independência e autonomia, consciência de si como aprendente e convivência democrática e cidadania. Na área de expressão e comunicação no domínio da

linguagem oral e abordagem à escrita na comunicação oral e prazer e motivação para ler e escrever.

As estratégias utilizadas são de acordo com as necessidades observadas ao longo do tempo, com a capacidade de comunicar as ideias de forma clara e resolução de conflitos. A mestrande também considerou os interesses das crianças como a exploração de livros, a valorização das suas ações através de recompensas simbólicas.

Quando esta ação foi realizada já tinha passado sensivelmente um mês desde a última vez que tínhamos falado sobre a empatia. Desta forma, antes da mestrande mostrar diretamente o livro perguntou às crianças se lembrava-se do que era a empatia, como não obteve resposta, pediu que quem soubesse colocasse o dedo no ar. A maioria tinha colocado o dedo no ar e quando foi pedido para explicarem não conseguiam. Desta forma, a mestrande tentou recordar as crianças que tinham feito com os pais e que depois mostraram aos amigos. MT conseguiu dizer de forma geral o que era, e foi um desbloquear para as outras crianças que logo de seguida começaram a dar exemplos. Posto isto foi-lhes apresentado o livro, e após cada história ocorria uma reflexão.

O primeiro caso, como foi referido, foi ser empático com todos os seres vivos. Na história retrata uma criança que tinha ficado com uma lata presa na perna e os animais foram lá ajudá-la. As crianças demonstraram preocupação com a personagem, perguntando se ela tinha ficado depois bem, e como tinha acontecido. O que levou aos cuidados que devemos ter em relação à reciclagem das latas de metal por causa dos animais. A segunda história apela ao *bullying*. A mestrande perguntou se sabiam o que era, ao que as crianças conseguiram dar exemplo como bater e puxar. Contudo, não referiam a questão verbal, por isso a mestrande também falou disso e posteriormente as crianças deram mais exemplos. MT partilhou uma situação de *bullying* que a irmã dele passou e fez uma reflexão do que teriam de fazer caso isso acontecesse. Por último, a história demonstra a empatia que não era só associada à tristeza. As crianças compreenderam e demonstraram a partir de exemplos do seu dia a dia. Posteriormente, a mestrande desafiou às crianças a praticar a empatia, e quem conseguisse a mestrande daria um autocolante especial a dizer “eu pratiquei a empatia hoje”. Embora o uso de recompensas possa resultar como um incentivo inicial, é fulcral refletir sobre a sua eficácia

a longo prazo. Além do uso deste material, é importante criar oportunidades para que as crianças participem em momentos de reflexão em grupo, para poderem compartilhar as suas vivências relacionadas à empatia e entender a relevância dessas atitudes. Assim, o desenvolvimento da empatia é de forma mais natural e significativa. O desafio foi uma estratégia a ser utilizada para indiretamente promover o desenvolvimento social, cívico e pessoal referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo número um, na conceção e desenvolvimento do currículo.

Foi observado que GP, MT e C demonstraram empatia de forma muito natural. MT estava a fazer um jogo de montar um esqueleto e não encontrava certas partes. GP e C naturalmente começaram a ajudá-lo e quando conseguiram todos montaram. Perceberam que o amigo estava triste porque queria acabar e ajudaram e acabaram o trabalho como se fosse deles. Outro exemplo de comportamento empático foi protagonizado por G, que atendeu ao pedido da mestrande para arrumar os brinquedos, algo que antes costumava recusar ou reagia com agressividade. Além disso, G e MC demonstraram empatia ao perguntar aos amigos se queriam brincar e esperavam pela resposta, respeitando-a, comportamento esse que havia sido trabalhado anteriormente, pois insistiam para brincar, mas não gostavam quando os outros insistiam com eles. No entanto, no momento de arrumação e transição para arrumar, algumas crianças não colaboraram e continuaram a brincar e conversar, dificultando o trabalho da Educadora de Infância. Perante essa situação, a Educadora de Infância sugeriu que a mestrande não distribuisse os autocolantes e ambas concordaram que apenas GP, MC, FA e C receberam, pois demonstraram atitudes empáticas.

Posteriormente, a mestrande foi à casa de banho com as crianças e ES questionou o porquê de não ter recebido o autocolante, ao que lhe foi explicado que tinha sido falado há pouco. Ela contrapôs dizendo “mas eu só estava a pintar”. A mestrande esclareceu que não se tratava de simplesmente realizar atividades, mas sim de demonstrar ações empáticas nas interações com os outros.

Na hora do descanso, G também perguntou o porquê de não ter recebido o autocolante bonito, uma vez que tinha pedido desculpa ao amigo. A mestrande explicou que, apesar desse gesto ser positivo, a decisão foi tomada com base no comportamento geral ao

longo da manhã. Com esta resposta G deu um abraço e deitou-se. A própria Educadora de Infância afirmou que sente que G aos poucos tem mudado o comportamento positivamente.

Na leitura da leitura e reflexão, a mestranda de acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, na subescala da sensibilidade classifica com cinco pontos. O seu tom de voz acolhedor e motivador, utilizou gestos e manteve contacto visual com o grupo de crianças, demonstrou carinho e proximidade, teve em conta o respeito e reconheceu o valor da criança. Elogiou e incentivou as crianças, demonstrou sensibilidade às necessidades e preocupações das mesmas a partir da escuta ativa e respondeu às suas questões e ajudou a fortalecer a confiança delas. No que toca à estimulação classifica com quatro pontos, porque a atividade decorreu com energia e dinamismo por parte da mestranda, para além de ir ao interesse das crianças ao longo da leitura e reflexão. A mestranda foi adequada ao grupo, considerando as suas capacidades e nível de compreensão. Na leitura, ocorreu variação na entoação e expressividade para captar a atenção do grupo. Contudo, como a leitura e reflexão baseou-se essencialmente na leitura e reflexão, não existiu partilha de atividades, mas valorizou-se a participação ativa das crianças. A autonomia esteve mais presente durante a realização do desafio que foi no período de brincar das crianças, desta forma a mestranda classifica com três pontos. Durante o brincar delas, como é habitual é permitido que as crianças façam escolhas apoiando-a, foi encorajado que assumissem as responsabilidades e resolvessem conflitos.

Nesta ação pedagógica, de forma geral todas as crianças estiveram com a escala de envolvimento muito similar classificando com nível quatro, sendo essa, atividade contínua com momentos de grande intensidade. Por vezes havia interrupções, mas a atividade era retomada com o mesmo nível. Demonstravam profunda concentração, satisfação, interessadas e estimuladas a partir da sua expressão facial, postura, persistência, precisão, assim como a sua rapidez a estímulos. As crianças na sua maioria comentavam em todas as reflexões e fora deste momento, demonstrando complexidade e criatividade.

Esta ação pedagógica contribuiu para a promoção do desenvolvimento da empatia. Através da leitura e da reflexão, foi exequível analisar como as interações pedagógicas e atividades lúdicas incentivam a empatia, já que as crianças foram estimuladas a identificarem-

se com as personagens e a refletirem sobre as diferentes situações apresentadas. A implementação do desafio da empatia revelou-se ser uma boa estratégia para este contexto para promover comportamentos empáticos nas interações. Foi observado que algumas crianças incorporaram naturalmente atitudes empáticas, o que indica que esta abordagem pode reforçar valores e atitudes fundamentais para uma convivência harmoniosa. A atribuição dos autocolantes gerou reflexões sobre as ações empáticas e ajudou na consolidação da aprendizagem.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A análise das ações pedagógicas desenvolvidas em Creche e EPE, permitiu compreender como o Educador de Infância organiza as interações pedagógicas e utiliza as atividades lúdicas para promover a empatia. Dessa forma, a mestranda realizou diversas atividades e intervenções no contexto de Creche e EPE, centradas no desenvolvimento emocional e social das crianças.

Em Creche, a mestranda verificou que a empatia é trabalhada sobretudo através das relações e interações, uma vez que as crianças ainda se encontram numa fase inicial do seu desenvolvimento. A mediação do Educador de Infância revelou fulcral para dar auxílio às crianças a reconhecer e expressar emoções, assim como compreender e a reagir às emoções dos outros. No decorrer do estágio as crianças recorriam com frequência ao adulto para resolver os conflitos, o que demonstra a necessidade de apoiar as crianças na regulação emocional da criança. A mediação, tendo por base o diálogo, escuta ativa e incentivo à expressão emocional mostrou ser uma boa solução para ajudar as crianças para resolução de problemas e desenvolver competências socioemocionais.

Durante todo o processo, a mestranda também verificou que o ambiente educativo tem um papel determinante na forma como as crianças desenvolvem as suas competências. Efetivamente, o espaço é como um terceiro Educador de Infância para Reggio Emilia, uma vez que é o espaço que irá refletir “as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.120). O ambiente físico é uma forma de “promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação

entre as crianças, professores, os pais e os membros da comunidade” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 201, p.120).

Além das interações e do ambiente educativo, a leitura de histórias, o jogo cooperativo e momentos de mediação de conflitos, surgiram como uma estratégia na promoção da empatia. A atividade realizada com o livro *Sábado* de Oge Mora, revelou que as crianças foram capazes de identificar as emoções das personagens e relacioná-las com as suas próprias experiências. Algumas crianças apresentavam dificuldades na regulação emocional, como seria de esperar, o que reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo. Ao longo do estágio, foram observadas oscilações emocionais significativas em algumas crianças, como o caso MG, evidenciando a importância do Educador de Infância como mediador.

No contexto EPE, as interações e as atividades lúdicas foram planeadas de forma mais estruturada para promover a empatia, porque o desenvolvimento das competências sociais e emocionais são mais avançados. Dessa forma, é possível observar interações mais autónomas, momentos de cooperação e demonstrações espontâneas de empatia. A partir da brincadeira livre, verifica-se que as algumas crianças procuravam naturalmente apoiar os colegas em momentos de frustração. Contudo, também foram registadas situações de conflitos sobretudo relacionadas com a partilha de materiais e o desejo de participação de colegas em certas brincadeiras. Nestes eventos, a mediação do Educador de Infância foi importante para ajudar a auxiliar as crianças a compreender as diversas perspetivas.

A leitura do livro *O Menino com Flores no Cabelo*, a partilha de trabalhos realizados em família e os jogos colaborativos, proporcionaram momentos de reflexão e diálogo sobre as emoções e a importância de se colocar no lugar do outro. O jogo e as atividades lúdicas “constituem-se como a atividade principal da criança, isto é, a atividade dominante que condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança” (Vygotsky, 1995, citado por Sarmiento *et al.*, 2017).

O “desafio da empatia”, onde as crianças eram incentivadas a praticar ações empáticas, durante a manhã na intenção de reforçar comportamentos positivos. Verificou-se que algumas crianças demonstraram dificuldade em por em prática as ações empáticas.

Relativamente aos objetivos do estudo, a mediação do adulto como a criação de um ambiente seguro e afetivo são fulcrais. A leitura de histórias, o adulto como modelo de comportamentos e desafios lúdicos, evidenciaram ser boas estratégias para promoção da empatia para aqueles grupos de crianças. Apesar de algumas crianças terem revelado atitudes empáticas espontaneamente e outras precisavam do apoio e orientação para desenvolver essa habilidade.

Em suma, os resultados obtidos reafirmaram a necessidade de uma abordagem intencional e estruturada para a fomentação do desenvolvimento da empatia, garantindo que o ambiente educativo seja um espaço seguro, inclusivo e compatível à construção de relações saudáveis e respeitosas.

REFLEXÃO FINAL

Este relatório resulta dos processos de aprendizagem que foram proporcionados pelos momentos que a mestranda vivenciou nos dois contextos educativos da PES e da análise, interpretação e reflexão sobre os mesmos processos no âmbito da realização do portefólio de aprendizagem em Creche e da construção deste relatório de estágio, enquanto evidências de aprendizagens profissionais.

CICLOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A oportunidade de experienciar na prática a importância da observação, da planificação, da ação, da avaliação, da reflexão e do diálogo como ferramentas importantes nas intervenções pedagógicas permitiu compreender melhor a complexidade do processo educativo, possibilitando uma atuação mais intencional e ajustada às necessidades das crianças.

A observação foi um dos elementos fundamentais para a prática da mestranda durante o estágio. Ela é a base para compreender melhor as particularidades de cada criança, identificando as suas necessidades, interesses, expectativas e motivações. Esta possibilita analisar como as crianças interagem com os outros e como respondem. Desta forma, esta etapa torna-se essencial para entender a realidade do grupo e ajustar as práticas pedagógicas de modo a torná-las mais eficazes.

A planificação é importante para garantir que as atividades sejam realizadas de forma organizada e coerente. Este processo inclui a definição do espaço, do tempo, dos materiais e antecipação das possíveis reações das crianças. É necessário ter em conta a flexibilidade, uma vez que podem aparecer imprevistos que exijam adaptações do planeamento inicial. O planear envolve “prever e organizar situações de aprendizagem” e também “acolher sugestões” (Cardona *et al.*, 2021, p.65) para dar novas oportunidades às crianças que as permitam continuar a aprender.

A ação corresponde à concretização das atividades, favorecendo experiências educativas que contribuem para o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas das orientações que o Educador de Infância tem.

A avaliação permite analisar os impactos das atividades realizadas, refletindo sobre os efeitos no desenvolvimento das crianças e da ação do adulto. Através da avaliação, é possível compreender de que forma as experiências proporcionadas favorecem a participação ativa das crianças, qualidade das interações e a adequação das práticas educativas às necessidades e interesses do grupo.

A mestranda optou por utilizar diferentes escalas para avaliar o envolvimento da criança e o papel do adulto. A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenho do Adulto foram aplicadas como instrumentos de observação. Para complementar, foi considerado o *feedback* da equipa educativa, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo. Segundo as OPC (2024), através do trabalho em equipa, torna-se possível criar soluções sustentáveis para os desafios diários, fortalecendo a interdependência entre profissionais da equipa educativa, e o sentido de pertença no seio da instituição. A avaliação não deve ser vista como um momento final de resultados, mas como um processo contínuo e integrado na prática pedagógica. Como é referido por Cardona *et al.* (2021), a avaliação é uma dimensão importante da educação, uma que permite sustentar o desenvolvimento curricular e promover aprendizagens significativas. Assim sendo, assume um papel orientador na adaptação das práticas pedagógicas.

A reflexão surge como um elemento fulcral para aprofundar o entendimento sobre o processo educativo. Através dela consegue-se identificar desafios, limitações, sucessos e oportunidades de melhoria.

Por último, o diálogo desempenhou um papel importante para a aproximação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, promovendo um contexto de escuta ativa e respeito mútuo. O diálogo com as crianças permitiu compreender as suas necessidades, incentivar a expressarem as suas emoções e ajudar no desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos.

Cada uma dessas etapas, reforçou a importância de compreender e responder às necessidades das crianças, criando um ambiente educativo mais estruturado e por sua vez significativo. O estágio proporcionou uma vivência real da articulação entre a teoria e a prática, favorecendo conhecimentos e compreender de forma mais aprofundada as responsabilidades e os desafios desta profissão.

O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Outro ponto relevante a destacar é a valorização do papel do Educador de Infância. Embora a Educação de Infância seja um marco crucial no desenvolvimento das crianças, ainda enfrenta desafios no que diz respeito ao reconhecimento da sua importância, a nível institucional e social. A percepção que o adulto tem da criança influencia diretamente a prática pedagógica e, por sua vez, o reconhecimento e a valorização do próprio Educador de Infância.

Ao longo do seu percurso, a mestranda adotou uma abordagem baseada na pedagogia participativa, que reconhece as crianças como seres competentes e ativos na sua própria aprendizagem. Isso exigiu da mestranda um papel mais dinâmico, atuando como mediadora e facilitadora. Ao contrário da pedagogia transmissiva em que a criança é vista como “tábua rasa” cuja atividade principal é a memorização e reprodução de conteúdos. O profissional nesta pedagogia é um apenas um transmissor de conteúdos.

No decorrer dos estágios, a mestranda reforçou a importância de uma prática pedagógica assente no diálogo e na escuta ativa das “cem linguagens” das crianças, como também a escuta ativa com as famílias. Escutar as famílias “é uma das melhores formas de conseguir apoiar os pais” (Webster-Stratton, 2018, p.33), sendo extremamente importante para ter uma relação de confiança.

O IMPACTO DO TRABALHO COLABORATIVO

O estágio permitiu compreender melhor a importância do trabalho colaborativo com a equipa educativa. A interação com as Educadoras de Infância, assistentes técnicas e outros profissionais foi importante para garantir um ambiente harmonioso que favorecesse o bem-

estar das crianças. Um trabalho articulado entre toda a equipa educativa permite uma abordagem mais integrada e coerente, certificando que a necessidade das crianças seja atendida de forma respeitosa e individualizada. Esta relação permite a reflexão conjunta sobre desafios e soluções, enriquecendo a prática pedagógica.

Além disso, a troca de experiências, estratégias e *feedback* contribuíram significativamente para a aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica da mestranda. O estágio demonstrou à mestranda que uma boa comunicação entre todos os membros da equipa educativa é tão fulcral como qualquer outra interação e que faz total diferença no ambiente educativo. Essa comunicação foi importante para planejar e ajustar as atividades, promovendo uma pedagogia mais adaptada às necessidades do grupo.

TRABALHAR A EMPATIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No contexto atual, marcado pela crescente era das tecnologias e pelo aumento do individualismo, a empatia assume um papel cada vez mais importante. De acordo com uma psicóloga e docente e investigadora no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida e coordenador do Projeto Geração Cordão, “a dependência da tecnologia nas pessoas têm menos essa capacidade [de serem empáticas] também não vai ajudar a desenvolvê-la” (Patrão, 2021, citado por Oliveira 2021). O uso excessivo das tecnologias pode prejudicar a percepção emocional do outro, devido à redução das interações presenciais e limita experiências que estimulam a empatia. Desta forma, é necessário trabalhar essa competência desde a infância para garantir que as crianças desenvolvam habilidades socioemocionais fundamentais. Trabalhar a empatia nos contextos de Educação de Infância pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A falta de empatia é vista como um fator que favorece problemas grandes, como a despersonalização e o *burnout*, particularmente em contextos de trabalho e educacionais. Segundo um artigo do Observador realizado por Fernandes (2025), o *burnout* está ligado à ausência de relações interpessoais saudáveis, fortalecidas pela empatia. Quando as relações começam a ser mecanizadas e distantes, as pessoas tendem a se sentir mais sobrecarregadas emocionalmente e menos envolvidas nas suas atividades diárias. No contexto educacional,

pode-se observar a dificuldade no relacionamento entre as crianças, profissionais e famílias, alterando o clima educacional e a qualidade da aprendizagem.

Assim, o trabalho nos estágios assumiu, para a mestranda, uma grande relevância e oportunidade de promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao fomentar atividades que incentivassem a empatia, foi observado que desde os pequenos gestos de compreensão e solidariedade impactam positivamente o ambiente escolar como seria de esperar. As histórias, os jogos cooperativos, as conversas em pequeno e grande grupo e a brincadeira livre estimularam as crianças para se expressarem emocionalmente fortalecendo os vínculos entre as crianças e adulto-criança como também fomentou o respeito e o acolhimento. Para chegar até esse ponto, o Educador de Infância terá de assumir o papel de mediador, pois num ambiente onde as interações estão cada vez mais mediadas por telas, é importante garantir que as crianças possam desenvolver não apenas os conhecimentos sobre o mundo, mas também habilidades humanas importantes para conviver em sociedade. Desta forma, a aprendizagem da empatia não é apenas benéfica para o desenvolvimento das crianças, ela também contribui para a formação de adultos mais conscientes e sensíveis, e também estabelece bases para aprendizagens ao longo da vida, promovendo habilidades essenciais para um conviver de forma harmoniosa na sociedade.

No decorrer do processo, ficou perceptível que a empatia é uma competência essencial para o desenvolvimento das relações e da inteligência emocional. As atividades que foram propostas favoreciam a expressão das emoções, a resolução de conflitos e a escuta ativa e mostraram ser essenciais para a construção de um ambiente harmonioso e colaborativo. A espontaneidade e a visão que as crianças têm sobre o mundo trouxeram novas perspectivas, permitindo à mestranda analisar situações sob diferentes ângulos, ficando claro que “a aprendizagem processa-se de forma bilateral” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p.115). Essa troca de experiências reforçou que a educação é um processo dinâmico, no qual o Educador de Infância também se transforma e se desenvolve continuamente.

POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

A elaboração do portefólio de aprendizagem profissional, desenvolvido na PES em Creche, e as narrativas reflexivas sucedidas no decorrer dos dois contextos educativos denotaram ser instrumentos importantes para a articulação entre a teoria e a prática. Estes possibilitaram um registo estruturado das experiências educativas, favorecendo contextualizar e fundamentar as práticas pedagógicas utilizadas. Por sua vez, contribuíram na reflexão antes e após as intervenções, promovendo análises mais críticas das decisões e das estratégias. Estas reflexões ajudaram na adaptação contínua sobre as suas práticas educativas, uma vez que a cada novo dia que tinha surgia novos desafios e aprendizagens. Desta forma, salienta-se a importância de uma formação contínua para garantir que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para corresponder às crianças.

A oportunidade de ter dois contextos de estágios com faixas etárias diferentes, juntamente ao facto de ter decorrido numa Instituição pública e outra numa Instituição privada, permitiu à mestranda compreender as especificidades do desenvolvimento socioemocional de diferentes etapas da infância, como também as diferentes abordagens pedagógicas, recursos disponíveis e dinâmicas Institucionais.

O estágio permitiu o desenvolvimento da capacidade de observar, planejar, de realizar a ação, avaliação, reflexão e o diálogo juntamente com profissionais com experiência. Essas profissionais foram fulcrais para a aprendizagem profissional e desenvolvimento pessoal da mestranda, acompanharam o processo, fizeram comentários construtivos e refletiam com a mesma ajudando no processo de aprimorar.

O trabalho em díade revelou-se particularmente vantajoso, facilitando a troca de ideias no processo de planificação e definição de estratégias. Este trabalho em díade permitiu obter *feedback* sobre as ações, partilhar de informações quando uma de nós não estava presente e debater diferentes pontos de vistas.

As narrativas individuais e o próprio Relatório de Estágio foram importantes para aprimorar a prática educativa. O acompanhamento e os comentários construtivos foram

importantes para aperfeiçoar o meu desenvolvimento pessoal e aprendizagem profissional da mestranda, enriquecendo o seu percurso académico e promovendo a melhoria contínua das suas práticas.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS

Todavia, a mestranda destacou algumas limitações ao longo do processo. Um dos primordiais constrangimentos foi relativamente ao curto período de estágio estipulado no Complemento Regulamentar Específico de Cursos (2022), sendo 140 horas em Creche e 220 horas em EPE. A construção de um ambiente propício para a fomentação do desenvolvimento da empatia e de estratégias pedagógicas eficientes requerem períodos mais alargados para observação e intervenção. O acompanhamento prolongado permitiria avaliar de forma mais clara os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas, assegurando uma análise mais detalhada do processo.

No que toca concretamente na PES em Creche, a mestranda debateu-se com alguns desafios sobre a compreensão dos interesses do grupo e na dinâmica educativa. As crianças da sala dos dois anos, não demonstravam curiosidade e outras eram mais reservadas, o que exigiu maior atenção às suas necessidades e formas de expressão. Além disto, foi observado que passavam longos períodos sentados, o que dificultava na realização de atividades que exigiam a concentração delas nessa posição.

Tanto em Creche como na EPE, as crianças passavam um elevado número de atividades, o que limitava o tempo disponível para realização de atividades e ter tempo para brincadeira livre. Em ambos os contextos, apesar dos esforços para envolver os pais nas atividades a serem desenvolvidas, nem sempre houve uma adesão significativa. O que de certa forma desmotivou a mestranda, pois a colaboração com a família é importante para criar vínculos com as crianças e fortalecer as aprendizagens.

Tornou-se evidente, durante os estágios, que o número de crianças e de adultos influencia significativamente a qualidade das interações, a personalização do acompanhamento e a resposta às necessidades individuais das crianças. Segundo o Decreto-

Lei n.º 147/97, em cada sala de Creche os grupos podem ter até 10 crianças até à aquisição da marcha, 14 entre a aquisição da marcha e os 24 meses e 18 crianças entre os 24 e os 36 meses. Enquanto para a EPE, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, cada sala deve ter no mínimo de 20 crianças e máximo de 25 crianças. Apesar de os limites regulamentares terem sido definidos com base em critérios organizacionais, na prática, o elevado número de crianças por sala traz desafios adicionais para os profissionais, essencialmente na atenção individual e ao apoio do desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo de cada criança.

Durante o estágio, em determinados momentos do dia, especialmente nas transições, surgia a necessidade de atender várias crianças simultaneamente, o que dificultava a resposta rápida e personalizada para cada uma delas. Essas situações demandam mediação emocional, escuta ativa, auxílio na resolução de conflitos, o que tornava complicado, uma vez que eram poucos adultos para atuar nas diversas interações simultaneamente. Cada criança tem um ritmo diferente, algumas ainda com dificuldades na comunicação verbal e/ou na regulação emocional, o que acentua esse desafio, tornando crucial um maior número de profissionais na equipa para dar a todas as crianças um acompanhamento adequado.

Goldschmied & Jackson (2023), referem que o rácio ideal de crianças, por grupo, com menos de dois anos, para permitir que o profissional se foque num pequeno grupo de quatro crianças durante um determinado tempo, enquanto as crianças mais velhas o grupo pode ser composto por cinco ou seis crianças. O resto das crianças do grupo das crianças estaria com outros membros da equipa ao longo do dia. Estas orientações realçam a importância de grupos reduzidos para conseguir dar um cuidado com melhor qualidade. No entanto, a escassez de profissionais em relação ao número de crianças torna desafiador o cumprimento dessas orientações.

Este princípio reflete nas propostas feitas por Goldschmied, como o cesto dos tesouros, uma atividade para crianças entre os seis e aos 12 meses, que segundo Fochi (2023), é realizada em pequenos grupos de dois a quatro bebés para garantir que cada um tenha tempo e espaço para explorar os materiais de forma segura e individualizada. Outra proposta, é o jogo heurístico, para crianças entre os 12 e os 24 meses, com grupos entre quatro e seis crianças, para permitir que desenvolvam a interação social e autonomia sem que o ambiente

se torne excessivamente estimulante. Estas propostas demonstram como a organização dos grupos pode impactar a qualidade das interações e o desenvolvimento das crianças.

A quantidade numerosa de crianças por sala, na Educação de Infância, pode afetar como estas se relacionam entre si. Com um grupo numeroso de crianças, as oportunidades para as crianças participarem e de se expressarem individualmente podem ser reduzidas, apesar do esforço do profissional, o que dificulta a fomentação do desenvolvimento da autonomia e da construção de relações significativas. Em disparidade, grupos mais reduzidos permitem que as crianças tenham maior envolvimento nas atividades, recebam mais atenção personalizada e desenvolvam vínculos sólidos com os adultos e colegas.

Quando o número de crianças por adulto é elevado, pode comprometer a qualidade da mediação pedagógica e da interação, já que o Educador de Infância tem de dividir a sua atenção entre grandes grupos de crianças, o que dificulta a construção de relações mais profundas. Como já foi referido no relatório, a criação de vínculos seguros com o Educador de Infância é importante, sendo necessário tempo e disponibilidade para responder às suas necessidades. No entanto, em Portugal, com as salas lotadas, torna-se cada vez mais difícil garantir esse tempo para cada criança.

A lotação das salas e a necessidade de reforços na equipa educativa, aumenta a importância de políticas que garantam o acesso à educação e a sua qualidade. Criar ambientes onde cada criança possa expressar-se de forma livre, sentir-se ouvida e desenvolver a sua identidade com segurança deve ser uma prioridade, uma vez que faz parte da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). A mestrandia destaca dois artigos, sendo o artigo 28.º que reconhece o direito da criança à educação, garantindo igualdade de oportunidades e acesso a um ensino de qualidade. O artigo 29.º que constata a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade, das aptidões e das capacidades mentais e físicas da criança, o que implica um ambiente que respeite a criança.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

O estágio constituiu uma etapa importante no percurso de aprendizagem profissional da mestranda, proporcionando-lhe experiências concretas e significativas que auxiliaram para a construção da sua identidade enquanto futura Educadora de Infância. Nesta jornada que passou, não só compreendeu como também sentiu que a Educação de Infância é um caminho para não fazer sozinha. Quando a mestranda estava a ajudar as crianças a explorar o mundo, eram elas que ensinavam à mestranda sobre paciência, escuta ativa, resiliência e a importância dos pequenos gestos. Ao acompanhar o processo de descoberta das crianças, a mestranda teve a oportunidade de aproximar-se do mundo a partir das suas perspetivas, o que revelou ser gratificante e formativo, reforçando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A mestranda teve um crescimento significativo em termos de autonomia, resiliência e capacidade de gestão de desafios e conflitos. As interações que esta teve com as equipas pedagógicas e crianças contribuíram para aprimorar competências de comunicação e de reflexão sobre as suas ações pedagógicas.

A experiência vivenciada foi crucial para consolidar as aprendizagens da mestranda, permitiu compreender com maior profundidade o papel do Educador de Infância e a complexidade dos contextos educativos. Tornou-se evidente que a Educação de Infância exige um compromisso contínuo de investigação, formação e de práticas reflexivas que está disposta a continuar a assumir esse trabalho ao longo do seu percurso.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2021). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>
- Amaral, C. & Vaz, T. (2020). Criatividade e Emoções. *Conta-me o que estás a sentir* (1.ªed., pp.23-34). Manuscrito.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Press Syndicate of the University of Cambridge
- Araújo, S.B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ªed., pp. 71-92). Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bilbao, A. (2022). *O cérebro da criança explicado aos pais* (6.ª ed.). Planeta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Céspedes, A. (2014). O que são as emoções. *Educar as Emoções* (1.ªed., pp.18-21). Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (1ª ed.).Edições Almedina, S.A.

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (6ª ed.).Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). InvestigaçãoAção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479.
- Dias, M. (2015). Criar filhos resilientes, positivos, felizes e com uma boa auto-estima. *Crianças Felizes* (4.ªed., pp.83- 148). A Esfera dos Livros.
- Fernandes, V. (2025). *Despersonalização e Burnout: a consequência da falta de empatia*. Observador. <https://observador.pt/opiniao/despersonalizacao-e-burnout-a-consequencia-da-falta-de-empatia/>
- Fochi, P., Drechsler,C., Foesten, P. & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lócz. *Olh@res*, 5(1), pp.35-49). <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640/236>
- Fochi, P. (2023). *O brincar Heurítico na Creche*. (1.ª ed.). APEO- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018).O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ªed., pp. 113-138). Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. (1ª edição). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. (12.ª ed). Temas e Debates- Atividades Editoriais, Lda.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Izagirre, E. H. (2013). La Educacion Pikler-Loczy: Cuando educar empieza por cuidar. RELADEI: *La Pedagogia Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. 96 A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual. *Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education* - University of Leuven.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ªed., pp. 93-111). Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Michels, S. & Fensterseifer, D. (2024). Dinâmica conflituosa nas instituições educacionais: desvendando origens, impactos e mecanismos de resolução. *Revista Cadernos Pedagógico*, 21(6). <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4832/3322>
- Oliveira, D. (2021). *Porque é que as pessoas não se respeitam? É possível trabalhar a empatia*. Público. <https://www.publico.pt/2021/07/14/impar/noticia/pessoas-nao-respeitam-possivel-trabalhar-empatia-1968214>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em.Participação. In J. Oliveira-Formosinho & Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (1.ªed., pp.11-38). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ªed.). Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1.ª ed.). Porto editora.

Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. (1.ª ed.). Pergaminho.

Valente, C. (2020). Empatia. *Coaching Emocional para Pais* (1.ª ed., pp.72-74). Planeta.

Webster-Stratton, C. (2018) *Como Promover as competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2.ªed.). Psiquilíbrios Edições.

DOCUMENTOS LEGAIS

Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (1989). Comité Português para a UNICEP. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciências (2014). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 147/97 do Ministério da Educação (1997). Diário da República: I Série- A <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I Série- A <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I Série- A <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto- Lei n.º 281/2009 do Ministério da Saúde. (2009). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>

Despacho Conjunto n.º 258/97, do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (2021). Direção Regional da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc258_97.pdf

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (2022). *Complemento Regular Específico de Curso : Mestrado em Educação Pré-Escolar.* https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série- A
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Projeto Educativo da Instituição da Creche 2023/2024

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2024/2025

Projeto Pedagógico da Sala de Creche 2023/2024

Projeto Pedagógico da Sala de Educação Pré-Escolar 2024/2025

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

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

O Educador de Infância como promotor de relações empáticas

Mariana Alves da Rocha

