

# **Refletindo sobre o papel das emoções na Educação Pré-Escolar**

Relatório de Prática e Ensino Supervisionado

Tânia Augusto Alexandre

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, 14 de setembro de 2022

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

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

# **Refletindo sobre o papel das emoções na Educação Pré-Escolar**

Relatório de Prática e Ensino Supervisionado

**Tânia Augusto Alexandre**

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Trabalho realizado sobre a cooperação de

Lucília Rodrigues

Leiria, 14 de setembro de 2022

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

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

## **Dedicatória**

Aos meus dois anjos da guarda, à minha mãezinha Cristiana e ao meu avozinho Marcos que onde quer que estejam têm-me dado força para viver e para conseguir ir atrás dos meus sonhos.

Obrigada por iluminarem o meu caminho e por me ajudarem a ter força para correr atrás dos meus desejos.

Sei que estão orgulhosos de mim, pois tudo o que faço é em vossa homenagem.

Esta conquista também é vossa!

## **Agradecimentos**

À minha **família** que são os responsáveis pela minha existência, pela minha maneira de ser, que sempre tentaram dar-me a melhor educação e os melhores princípios, demonstrando valores e atitudes essenciais para a vida.

Ao meu namorado, o **Luís**, pela paciência em todos os momentos, pela amizade, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo e pelo amor que nos une.

Às minhas amigas de longa data, a **Mafalda Canoa** e a **Tatiana** e às minhas parceiras da licenciatura e do mestrado, a **Mafalda Costa** e a **Kelly**, pela amizade, pela camaradagem, pelo apoio e suporte emocional. Foram parte crucial do meu percurso académico e do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Admiro-vos muito pela vossa determinação, dedicação e disponibilidade, obrigada por me darem força e por nunca me deixarem desistir.

Às minhas amigas da universidade que me acompanharam ao longo de todo o processo e que de alguma forma contribuíram para o meu sucesso.

À professora **Clarinda Barata** por me acompanhar em todos os instantes, pela sua disponibilidade, dedicação, por acreditar sempre em mim e por me ter orientado ao longo de todo o meu percurso académico. Obrigada por criar em mim a vontade de saber e de crescer.

A todos os docentes da Licenciatura e do Mestrado por todos os ensinamentos ao longo destes cinco anos.

À educadora **Lucília Rodrigues** pela cooperação, pela sua disponibilidade e por todas as aprendizagens.

Às **educadoras de infância e professoras de 1.º Ciclo** que se cruzaram comigo na minha infância e na minha vida académica, pois criaram em mim a vontade de marcar positivamente a vida das crianças.

Um obrigada especial principalmente às **crianças** que surgiram ao longo da minha vida, pois suscitaram em mim o gosto pela inocência, pela simplicidade e fizeram com que o meu coração se rendesse à vossa ternura.

A todas as pessoas que se cruzaram a minha vida e que me permitiram ter outro olhar pela educação, dando-me novas estratégias e ferramentas, fazendo-me acreditar que ser Educadora ou Professora são as melhores profissões do mundo!

## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas grandes dimensões, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. As Práticas Pedagógicas foram desenvolvidas em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022.

O capítulo da dimensão reflexiva apresenta evidências de todos os contextos da Prática Pedagógica vivenciados. Dentro desta dimensão foram criados dois capítulos, um referente ao contexto de Educação de Infância e outro referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro capítulo da dimensão reflexiva evidencia alguns aspetos que foram salientados ao longo da Prática Pedagógica, como a observação, a planificação, o trabalho por projeto, a diferenciação pedagógica, avaliação, equipa educativa, reflexão. Relativamente ao capítulo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este foi estruturado em vários tópicos, mas de forma a criar uma comparação entre os contextos educativos, mais especificamente entre o contexto privado e o contexto público.

Na segunda dimensão, apresenta-se uma sequência didática com um conjunto de 10 sessões desenvolvidas com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, de um Jardim de Infância da rede pública, no ano letivo 2020/2021. A investigação qualitativa será a natureza do presente estudo, que se assume como um estudo-caso. Neste sentido, pretende-se dar resposta à seguinte pergunta de partida: “De que forma o trabalho sobre as emoções ajuda a criança no autoconhecimento e no reconhecimento das emoções do outro?”. Recorreu-se à observação direta participante no decorrer de todas as sessões com o auxílio do registo fotográfico e das notas de campo. Foram analisados alguns trabalhos realizados pelas crianças ao longo das sessões com o intuito de enriquecer este estudo. Foi ainda realizada uma entrevista à Educadora de Infância, responsável pelo grupo de crianças. O estudo sugere que as propostas educativas tiveram um aproveitamento positivo e que as crianças ao contactarem com as emoções, desenvolveram capacidades a todos os níveis do desenvolvimento, mas mais propriamente a nível social e pessoal.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Emoções, Inteligência Emocional

## Abstract

This report was conducted under the Master in Kindergarten Education and Teaching of Elementary school framework and is divided into two main dimensions: The reflective dimension and the investigative dimension. The following Pedagogical Practices were developed in the context of the nursery, kindergarten, and elementary school, during the academic years 2020/2021 and 2021/2022.

The chapter on the reflective dimension contains evidence from all contexts of experienced Pedagogical Practice. Within this dimension, there are two chapters. One chapter relates to the context of early childhood education and the other focuses on the elementary school. In the first chapter that studies the reflective dimension, aspects of the Pedagogical Practice are emphasized, such as observation, planning, project work, pedagogical differentiation, evaluation, pedagogical team, and reflection. Regarding the chapter on elementary school, this chapter was structured in several topics, but to create a comparison between educational contexts, mainly private and public education contexts.

The second dimension it's presented a didactic teaching sequence with a series of 10 sessions including children between the ages of 3 - 6 years, from a public kindergarten, during the academic year 2020/2021. Qualitative research will be the nature of the present study, which is assumed as a case study. In this sense, we intend to answer the following question: "How does work on emotions help the child in self-knowledge and the recognition of the other's emotions?" Direct participant observation was conducted during all sessions using photographic records and field notes. To enrich the study, work done by the children during sessions was also analyzed as well as an interview with the main teacher in charge of the children's group. The study suggests that the educational proposals had a positive use and that children, when in contact with emotions, developed skills at all levels of development, but more specifically at a social and personal level.

**Keywords:** Emotions, Emotional intelligence, Kindergarten education

# Índice geral

Índice geral.....	VII
Lista de figuras.....	X
Lista de esquemas e gráficos.....	XI
Lista de abreviaturas .....	XII
Introdução .....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Introdução à Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I - Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Educação de Infância.....	4
Observação.....	4
Planificação (rotina, intencionalidades, propostas educativas, materiais, espaços e tempo)	4
Trabalho por projeto.....	11
Diferenciação pedagógica e avaliação .....	14
Equipa educativa e reflexão .....	16
Principais Aprendizagens e Desafios .....	17
Capítulo II - Reflexão relativa à Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
Turma homogénea vs turma mista .....	19
Monodocência vs Pluridocência/coadjuvação.....	20
Manuais vs folhas de trabalho .....	21
Visita de Estudo .....	22
Atividades práticas de ciência.....	24
Ambientes educativos .....	25
Trabalhos de casa vs desafios de casa.....	27
Avaliação.....	29
Feedback .....	30
Principais aprendizagens e desafios .....	30
Parte II- Dimensão Investigativa.....	33
Introdução à Dimensão Investigativa.....	33
1. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo .....	34

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica .....	36
1. Inteligência Emocional.....	36
2. Emoções vs Sentimentos.....	38
2.1. Emoções Básicas e Emoções Complexas.....	40
3. As emoções na Educação Pré-Escolar e o Papel do Educador.....	43
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação.....	47
1. Natureza do estudo .....	47
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	48
3. Contexto do estudo.....	49
3.1. Caracterização do contexto educativo.....	49
3.2. Caracterização dos participantes .....	51
4. Apresentação das sessões .....	52
5. Técnica de análise de dados – Análise Especulativa.....	54
Capítulo 3 – Apresentação e análise de dados e discussão dos resultados.....	56
1. Introdução ao tema .....	56
Sessão n.º1.....	56
2. Explorar as emoções.....	58
Sessão n.º2.....	58
Sessão n.º3.....	59
Sessão n.º4.....	60
Sessão n.º5.....	62
Sessão n.º6.....	64
Sessão n.º7.....	66
Sessão n.º 8.....	67
Sessão n.º 9.....	69
3. Conclusão do tema .....	70
Sessão n.º10.....	70
4. Considerações finais.....	73
Conclusão.....	76

Referências Bibliográficas .....	78
Apêndices.....	83
Apêndice I – Guião da entrevista .....	84
Apêndice II – Notas de campo .....	87
Apêndice III – Comentários feitos pelas crianças nas diferentes explorações das emoções...	89
Apêndice IV- As justificações dos participantes no preenchimento do quadro das emoções.	94
Apêndice V -Transcrição da entrevista feita à educadora responsável pelo grupo de crianças .....	98

## Lista de figuras

Figura 1 - Exploração da massa de modelar, individualmente.....	6
Figura 2 - Exploração da massa de modelar em grupo .....	6
Figura 3 - Exploração da chuva.....	6
Figura 4 - Exploração de materiais não convencionais e materiais naturais .....	8
Figura 5 - Exploração da natureza.....	8
Figura 6 - Composição visual com elementos da natureza .....	9
Figura 7 - Pesquisa em livros .....	12
Figura 8 - Esquema do trabalho de projeto da floresta e do trabalho de projeto das formigas ...	13
Figura 9 - Visita dos Bombeiros Voluntários de Leiria à instituição .....	13
Figura 10 - Construção de cartazes e preenchimento das sínteses .....	22
Figura 11 - Envolvimento das crianças na VE .....	23
Figura 12 - Exploração do Ciclo da Água.....	24
Figura 13 - Folha de registo sobre as observações e conclusões.....	24
Figura 14 - Exploração da Caixa da Lua.....	24
Figura 15 - Exploração do modelo representativo dos movimentos do planeta Terra .....	25
Figura 16 - Aprendizagens no espaço exterior.....	25
Figura 17 - Cozinha de lama .....	26
Figura 18 - Exploração da mata .....	26
Figura 19 - Medições do canteiro da horta.....	26
Figura 20 - Medições da árvore do recreio.....	27
Figura 21 - Balão da alegria .....	59
Figura 22 - Composições visuais que representam os momentos de alegria para as crianças ....	59
Figura 23 - Elaboração da garrafa da calma.....	61
Figura 24 - Garrafas da calma .....	61
Figura 25 - Momento em grande grupo .....	61
Figura 26 - Obra de arte "Tristeza" .....	62
Figura 27 - Representações da expressão da emoção tristeza .....	64
Figura 28 - Preparação e confeção da massa de modelar.....	66
Figura 29 – Representações de alguns medos: aranhas, minhocas e monstros .....	66
Figura 30 - Elaboração das representações das emoções e colocação das mesmas nas faces do dado.....	66
Figura 31 - Construção do mapa das emoções .....	68
Figura 32 - Visionamento do filme "Divertidamente" .....	70

## Lista de esquemas e gráficos

Esquema 1 - Modelo da Inteligência Emocional apresentado por Mayer e Salovey (Queirós, 2014, p. 17) .....	37
Esquema 2 - Modelo da Inteligência Emocional apresentado por Mayer e Salovey (Queirós, 2014, p. 40) .....	45
Gráfico 1 - Diversidade cultural presente na sala B.....	50
Gráfico 2 - Resultados das representações dos momentos mais significativos para as crianças.	73

## Lista de abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

VE - Visita de Estudo

TPC - Trabalhos de Casa

JI - Jardim de Infância

PP - Prática Pedagógica

## Introdução

O presente relatório de prática e ensino supervisionado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivo apresentar as aprendizagens realizadas ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP). Foram quatro os contextos onde a Prática Pedagógica se desenvolveu, dividindo-se em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O contexto de Educação de Infância - Creche e de Jardim de Infância - desenvolveu-se ao longo do ano letivo de 2020/2021 e os contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas propriamente em 2.º ano e 2.º/3.º anos decorreram ao longo do ano letivo 2021/2022. O presente trabalho encontra-se organizado em duas grandes partes: *Parte I - A Dimensão Reflexiva* e o *Parte II - A Dimensão Investigativa*.

A primeira parte divide-se em dois capítulos, um destina-se à componente da Prática Pedagógica em Educação de Infância e outro destina-se à componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro capítulo encontram-se mencionadas as experiências vivenciadas em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar. O segundo capítulo é destinado ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo de ambos os capítulos são evidenciadas as minhas aprendizagens, dificuldades e superações, acompanhadas por captações fotográficas que ilustram o descrito. No capítulo referente à Educação de Infância foram escolhidos tópicos de reflexão onde existiam elementos em comum ou onde a informação se complementava, tais como: a observação, a planificação, o trabalho por projeto, a diferenciação pedagógica, a avaliação, a equipa educativa e a reflexão. No capítulo destinado ao outro contexto educativo optou-se por fazer uma comparação entre várias componentes, pois as experiências vivenciadas foram bastante díspares, visto que um contexto de prática era de carácter público e outro de carácter privado. Nesta reflexão comparativa surgiram os seguintes tópicos: Turma homogénea vs turma mista, Monodocência vs Pluridocência/coadjuvação, Manuais vs folhas de trabalho, Visitas de Estudo, Atividades práticas de ciências, Ambientes educativos, Trabalhos de casa vs desafios de casa, Avaliação e *Feedback*. Em ambos os subcapítulos o último tópico destina-se às principais aprendizagens e desafios de cada contexto educativo.

A dimensão investigativa, a segunda parte, é apresentado um estudo feito em contexto de Jardim de Infância, de carácter público, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, no ano letivo 2020/2021. O presente estudo foi desenvolvido através de uma sequência didática com um conjunto de 10 sessões, com o objetivo de perceber como é que as crianças reconhecem e valorizam as suas emoções e as dos seus pares. A investigação qualitativa

será a natureza do presente estudo, que para além desta se assume como um estudo-caso. Neste sentido, pretende-se dar resposta à seguinte pergunta de partida: “De que forma o trabalho sobre as emoções ajuda a criança no autoconhecimento e no reconhecimento das emoções do outro?”. Recorreu-se à observação direta participante no decorrer de todas as sessões com o auxílio do registo fotográfico e das notas de campo. Foram analisados alguns trabalhos realizados pelas crianças ao longo das sessões com o intuito de enriquecer este estudo. Foi ainda realizada uma entrevista à Educadora de Infância, responsável pelo grupo de crianças. Neste capítulo é apresentado um enquadramento teórico que vai ao encontro do tema do estudo, a metodologia a utilizar, a apresentação, discussão e análise dos dados recolhidos e as considerações finais alusivas ao estudo. Por último, é apresentada a conclusão de todo o relatório, assim como as referências bibliográficas e os apêndices de todo este trabalho investigativo.

# Parte I – Dimensão Reflexiva

## Introdução à Dimensão Reflexiva

A presente dimensão reflexiva é o resultado do desenvolvimento, de aprendizagens de crescimento e de formação profissional e pessoal de quatro contextos educativos. Estas experiências de aprendizagem foram vivenciadas ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Ao longo deste meu percurso senti, muitas vezes, necessidade de parar e refletir sobre a minha prestação, sobre as aprendizagens e dificuldades das crianças, para que pudesse evoluir e adequar melhor as experiências e propostas educativas ao grupo de crianças e alunos.

A minha Prática Pedagógica decorreu, como referido anteriormente, em quatro contextos diferentes a saber: o primeiro em Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde o grupo de crianças era composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 2-3 anos de idade. O segundo contexto de Educação de Infância, desenvolveu-se numa instituição pública de Jardim de Infância. O grupo era composto por 25 elementos, com idades compreendidas entre os 3-6 anos, formando um grupo heterogéneo. A terceira PP foi desenvolvida numa instituição pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade, com um grupo composto por 24 elementos com idades compreendidas entre os 6-7 anos. O último contexto desenvolveu-se numa instituição de carácter privado, numa turma com dois anos de escolaridade, 2.º e 3.º anos de escolaridade. O grupo desta turma era composto por 26 elementos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade.

Patenteados os contextos, de forma resumida, onde estive integrada, procurarei refletir sobre alguns aspetos que se demonstraram os mais significativos para mim ao longo destes dois anos.

No decorrer desta reflexão irei partilhar os momentos vividos e experienciados, tendo em conta as minhas vivências e aprendizagens mais significativas proporcionados pelos diferentes contextos educativos (Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, nomeadamente numa turma de 2.º ano e noutra turma de 2.º e 3.º ano de escolaridade). Sempre que possível, estes momentos e experiências serão ilustrados com imagens captadas nos diferentes contextos da PP.

Este ponto de trabalho encontra-se organizado em dois grandes capítulos: Capítulo I – Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Educação de Infância e Capítulo II – Reflexão relativa à Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## Capítulo I - Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Educação de Infância

### Observação

Nas primeiras semanas, a principal função é observar e caracterizar a instituição, o meio envolvente, a sala de atividade e o grupo de crianças dessa sala. Através da observação participante e pela análise dos documentos fornecidos pelas diretoras das instituições, foi possível realizar esses trabalhos. Essas caracterizações foram fundamentais e essenciais para o futuro, pois forneceram informações bastante pertinentes para adequarmos as futuras ações educativas. “A observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação” (Pawlowski et al., 2016, citados por Lisete et al., 2017, p. 724). Nestas semanas e o próprio trabalho em si, fez-me perceber o quão importante é observarmos participativamente e o partido que podemos retirar disso. Sem este tempo seria impensável que as crianças nos conhecessem um pouco e que nós as conhecêssemos também, assim como conhecer a própria sala, as rotinas, as preferências das crianças e os responsáveis pela sala de atividades. Aspetos imprescindíveis para as intervenções futuras.

### Planificação (rotina, intencionalidades, propostas educativas, materiais, espaços e tempo)

A construção da primeira **planificação** foi uma grande tarefa, pois nunca tinha planificado para Creche, não sabia o que deveria ser contemplado e o que era essencial nesse mesmo documento. Posso dizer que a primeira planificação foi como um esboço para a última planificação, esta última muito mais completa e elaborada, como todos os momentos da rotina, intencionalidades, recursos, descrições... Com o passar do tempo fui ficando mais consciente da importância de planificar, da rotina e das intencionalidades educativas. Percebi que todos os momentos do dia devem constar numa planificação, sendo necessários pensá-los previamente, quer seja os momentos de higiene e alimentação, quer seja a hora de recreio ou ainda o momento específico da proposta educativa orientada.

Planificar implica um papel reflexivo do “educador sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Mata et al., 2016, p.15). Planificar não é apenas planear aprendizagens que possam ocorrer, mas também reconhecer “simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Mata et al., 2016, p.15). A planificação surge como um documento que orienta e sustenta a ação do educador, mas esta deve ser flexível ao ponto de ser abandonada quando se verifica que não há condições, ou porque surgiu algo

diferente, normalmente por parte das crianças, devendo o educador aproveitar uma situação que possa ter ocorrido de forma espontânea.

As planificações feitas no Jardim de Infância, na minha opinião, foram mais fáceis de serem construídas em relação às planificações elaboradas em Creche. O facto de existir um documento orientador para a Educação Pré-Escolar facilita muito a organização e composição da planificação. Nas planificações, tentámos escolher uma estrutura que possibilitasse uma leitura quer vertical quer horizontal. Uma das maiores dificuldades que sentimos foi querer que a planificação tivesse todos os parâmetros, que achávamos importantes, mas que não se tornasse confusa. Foi um pouco difícil, mas tentámos focar-nos nas aprendizagens a promover e intencionalidades educativas essenciais.

A **rotina** é um elemento fundamental, tendo o dia uma sequência de acontecimentos com os quais as crianças estão familiarizadas, pois estas sabem perfeitamente o que vem depois de cada momento considero que esta previsibilidade de acontecimentos lhes transmite segurança e diminui a ansiedade. Tentámos seguir ao máximo os horários e os momentos da rotina, mas houve vezes em que tivemos de antecipar ou atrasar alguns momentos. Quando o fizemos foi sempre para dar oportunidade às crianças de realizarem algo durante mais tempo ou de concluírem o que estavam a fazer. Acho que ao fazermos isto, nas questões de tempo/duração, não interferiu diretamente em mudar a rotina, mas sim torná-la flexível, não suscitando grande alteração no comportamento das crianças. Barbosa (2006), citado por Lima (2010, p.30) refere que “a rotina deve ser flexível para não se tornar mecânica e sem sentido, devendo ir ao encontro das necessidades e aos interesses de cada grupo de crianças”. Mas este assunto da rotina é um assunto delicado e existem muitas opiniões diferentes consoante os autores, sobre em ser flexível, ou estanque, ou que nem haja uma preocupação focalizada neste aspeto como é na abordagem de Goldschmied e Jackson. A meu ver acho que deve existir uma rotina, mas que esta não seja exigente ao ponto de termos de abdicar de alguma coisa na totalidade para seguirmos a sequência do dia-a-dia. Os horários e as rotinas diárias “deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanente o conceito de aprendizagem ativa” (Kruse, 2005; Post Hohmann, 2003, citados por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p.42).

Dentro dos momentos da rotina encaixam-se os momentos das necessidades básicas como a higiene, a alimentação e o repouso. Em todos estes momentos, deverá ser promovida a autonomia, com o intuito de desenvolver nas crianças as capacidades de movimentos base como vestir, despir, calçar, descalçar, alimentar-se e deitar-se. Considero que este aspeto é bastante importante ter em consideração e não colocarmos de lado, por sabermos que mais tarde ou mais cedo este aspeto

será desenvolvido. A aquisição de autonomia vai permitir à criança uma maior afirmação pessoal, uma vez que a criança necessita de “desenvolver uma percepção de si própria como pessoa distinta que é capaz de fazer as suas escolhas e de realizar coisas por si própria, evidenciando os seus desejos, preferências e vontades.” (Brickman & Taylor, 1991, citados por Brites, 2015, p.22).

Em relação às **intencionalidades** educativas que constam em todos os momentos do dia, estas devem sempre ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e não ao que é mais conveniente para o adulto. Devemos partir das intencionalidades para chegar a uma proposta e não o inverso. A intencionalidade permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Mata et al., 2016, p.13). A ação profissional do educador “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Mata et al., 2016, p.5).

Nas planificações, para além dos momentos essenciais da rotina, constam também as propostas educativas orientadas. Estas propostas surgiram grande parte das vezes pelas observações feitas. Com essas observações foi possível constatar alguns interesses manifestados pelas crianças, sendo isso o indutor para as propostas. Algumas **propostas educativas** também partiram de ideias que eu e a minha colega tínhamos e que achámos pertinente a sua implementação, por serem diferentes, por serem um desafio para nós e por acharmos que seria para eles também. Como foi por exemplo a elaboração da Massa de Modelar, a exploração de vegetais, a primeira atividade com as tintas, brincar na chuva.... Sendo que estas atividades foram introduzidas pelas intervenientes e apesar de não ter sido observado nada que fizesse a ponte para as atividades, as crianças envolveram-se a cem por cento. Sendo assim será que as atividades não foram na mesma ao encontro dos interesses das crianças? Nós não temos oportunidade de observar todos os interesses das crianças, por isso será pertinente apenas lançar proposta a partir do que foi observado? Sou de opinião de que deve ser um pouco dos dois, podemos partir dos interesses demonstrados, mas podemos também suscitar o interesse de algo novo, tornando por vezes a aprendizagem mais significativa. Com ambas as propostas estaremos a ampliar as vivências e as experiências das crianças.



Figura 1 - Exploração da massa de modelar, individualmente



Figura 2 - Exploração da massa de modelar em grupo



Figura 3 - Exploração da chuva

No início das intervenções, tínhamos algumas ideias de propostas educativas para implementar. Essas propostas, nem sempre, foram ao encontro do interesse de todas as crianças, fazendo com que algumas não as quisessem realizar. Depois destes momentos e com o início da implementação do Trabalho de Projeto, onde eram as crianças a planear as suas propostas e momentos, o grupo na sua totalidade envolvia-se muito mais. Durante essas propostas era observável o seu envolvimento e entusiasmo com expressões verbais usadas (ex: “Uau”) e movimentos corporais. Com esta mudança de atitude, por parte das crianças, fez-me perceber o quão importante é, nós adultos, planificarmos com e para as crianças e não sobre propostas que idealizamos e que muitas vezes surgem sem contexto. A partir do momento que percebemos os benefícios do envolvimento, das crianças, na planificação começámos a fazê-lo constantemente. A planificação tem um papel muito importante na ação educativa e nos contextos educativos. “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Mata et al., 2016, p.15).

Com o passar do tempo, tentámos diversificar ao máximo os **espaços** onde as propostas eram desenvolvidas, acho importante essa diversificação para que as crianças não pensem que o seu espaço abrange apenas a sala de atividades. Para além da sala de atividades, proporcionámos experiências na sala de multimédia, no salão, no quintal, na floresta e no refeitório. Os espaços pedagógicos devem ser múltiplos, ou seja, as crianças” não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p.17).

Em relação aos **materiais** que usámos nas propostas, tentámos muitas vezes utilizar materiais da natureza, pois é algo do interesse das crianças achamos que esses materiais têm imenso potencial e desenvolvem muito a criatividade e a imaginação, diminuindo, ao mesmo tempo, a distância entre a sala e o espaço exterior, a natureza. O educador tem a responsabilidade de criar as “oportunidades de exploração do exterior e do meio natural envolvente e também de criar uma flexibilidade entre o espaço exterior e interior” (Oliveira-Formosinho, 2018 citado por Ferreira, 2020, p. 24). O educador deve proporcionar “condições pedagógicas como a permeabilidade entre o interior e o exterior, a promoção de exploração direta de materiais naturais ou a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos com um foco específico em elementos naturais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011, citado por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 40). Para além destes materiais utilizámos também tintas e materiais reciclados, como garrafas de água, garrações, tampas de plástico... A utilização deste tipo de materiais ou naturais ou não convencionais, alertou-me para o facto de não ser necessário

comprarmos ou investirmos muito dinheiro em algo, pois temos no nosso dia a dia materiais disponíveis, com um grande potencial ao nível da promoção de aprendizagens nas crianças.



*Figura 4 - Exploração de materiais não convencionais e materiais naturais*

A visita à Mata dos Marrazes foi uma proposta desenvolvida em Jardim de Infância. Na mata foi observável o interesse das crianças em observar os animais e plantas, estavam constantemente a fazer perguntas e a fazer descobertas. Depois desta visita e agora refletindo, penso que a natureza deva ser igualmente um espaço educativo, pois está repleto de estímulos e aprendizagens. O espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Mata et al., 2016, p. 27). Ao fazer uma saída de campo e ver o envolvimento das crianças e as mais valias destas propostas fez-me perceber a importância destes momentos e será, com certeza, algo que terei muito em conta, no futuro.



*Figura 5 - Exploração da natureza*

O contacto com os elementos da natureza promove nas crianças uma sensibilização para a educação ambiental e para a sustentabilidade. O facto de as crianças observarem várias plantas e vários animais faz com elas próprias tirem as suas conclusões e façam as suas próprias aprendizagens. O contacto com elementos da natureza e a sua observação são habitualmente “experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Mata et al., 2016, p. 90). Estes materiais também são bastante úteis para fazer criações plásticas, pois promovem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, dando asas à imaginação das crianças, dando origem a criações únicas.



*Figura 6 - Composição visual com elementos da natureza*

Com as observações feitas nas primeiras semanas, foi possível verificar que todos os dias, antes do lanche existia um momento da exploração de uma história. Apesar de fazer parte da rotina, acho muito pertinente a existência deste momento. Desta forma as crianças têm a possibilidade e a oportunidade de ter contacto com livros desde cedo, despertando assim o interesse e curiosidade pela leitura e pelo mundo letrado. Segundo Miliavaca (2008), citado por Leite (2019, p. 12-13), a criança ao ouvir histórias, começa a aprender a ser um leitor, ao ouvi-las desenvolve a sua “imaginação e capacidade crítica e é um momento em que ela aprende a se expressar, a concordar com a história ou não, a expor os seus gostos”, despertando assim o seu interesse pelo momento da leitura. Durante este momento, a exploração da história foi feita de maneiras diferentes, umas vezes apenas explorávamos a história do livro, outras vezes escolhíamos livros pop-up, usávamos meias que representavam as personagens, inventávamos histórias, usávamos fantoches, pedíamos a colaboração das crianças para os livros mais interativos ou contávamos a história com objetos da sala. De todas as maneiras diferentes de explorar uma história, pelo que observei, os livros pop-up cativavam muito a atenção das crianças deste grupo, assim como os livros interativos, mas quando representávamos as personagens com as meias ou mesmo com os fantoches, aí sim percebia-se claramente a atenção e interesses delas.

O **tempo**, foi algo que determinou muito as intervenções, sendo um aspeto bastante importante para as crianças. Houve propostas que suscitaram nas crianças uma maior necessidade de tempo de exploração e houve vezes que essas necessidades não foram correspondidas, talvez pela exigência da rotina ou então pelo imenso interesse da criança. De forma a colmatar este aspeto do tempo, tentámos diversificar as estratégias, fazendo atividade em grande grupo, em pequeno grupo (fora da sala de atividades), alargando o espaço da atividade para a sala toda, disponibilizando materiais para todos e diversificando os espaços. As estratégias que correram melhor, de forma a colmatar a dificuldade acima referida, foram as atividades em pequeno grupo e as atividades onde existia material para todos, aumentando assim o tempo de exploração das crianças. Em todas as atividades tentámos ao máximo não incutir nada, deixando as crianças

explorarem à sua maneira os materiais e os espaços, tornando-se seres capazes e ativos na construção da sua própria aprendizagem. As crianças, durante os três primeiros anos de vida são “aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Kruse, 2005, citado por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2018, p.79). Tentámos estar sempre totalmente disponíveis para elas, fornecendo-lhes segurança e tranquilidade. Talvez a chave para o sucesso de algum momento seja o tempo necessário para cada criança, e a disponibilidade/postura do adulto para cada criança, valorizando assim a suas ações. O tempo de qualidade que tentámos proporcionar às crianças, segundo Portugal (2000, p 92), chama-se “tempo de qualidade em que não se visa nada em especial”, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a ação, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivos”.

Conflitos entre as crianças foi algo que acontecia diariamente, segundo Araújo e Oliveira-Formosinho (2013, p. 51), “em idades tão precoces, as questões da partilha do poder colocam-se com grande acutilância”. No início a minha reação era fazer com que as crianças parassem o que estavam a fazer e pedia a quem tinha sido responsável pelo momento que desse um abraço ao outro colega ou que pedisse desculpa. Mas com o passar do tempo e com algumas aulas de outras unidades curriculares, percebi que a minha atitude não era a melhor, pois não estava a contribuir em nada para que as crianças compreendessem e/ou alterassem o seu comportamento. Depois também de algumas leituras, mudei a minha atitude, comecei por pedir às crianças que dissessem o que tinha acontecido, depois tentava mostrar à criança, responsável pelo conflito, como se estava a sentir o outro colega, seguidamente dava duas ou três hipóteses para as crianças resolverem o momento e muitas vezes o conflito ficava resolvido. Acho que assim as crianças percebiam melhor o que realmente aconteceu e, ao mesmo tempo, promovíamos o seu desenvolvimento no conhecimento do outro. Sendo assim, o adulto não deverá fazer com que estes não existam, mas sim promover a resolução destes, com as crianças, para que estas evoluam e que comecem a ter noção que existe mais alguém para além de si. Para além destas estratégias a implementar no momento, o educador também tem ou deverá ter um grande papel na organização de todo o espaço, tempo e materiais, promovendo “situações de aprendizagem ativa em que a partilha de poder é honrada são fatores determinantes na criação de uma atmosfera sociomoral e nas aprendizagens da criança ao nível auto e heterorregulatório” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 51).

Muitas das propostas que foram concretizadas foram organizadas em pequenos grupos, enquanto umas crianças realizavam a proposta outras estavam a brincar livremente, ou na sala de atividades ou no espaço exterior. Optámos por esta estratégia pois possibilitava uma melhor organização da proposta, para além de que uma de nós conseguia dar mais atenção às crianças que estavam a

fazer a proposta. As restantes crianças encontravam-se a brincar livremente, pois temos a percepção da importância destes momentos. O brincar é um momento de aprendizagem, onde a criança se depara com escolhas, com partilhas, com desafios.... Brincar é outra forma de desenvolvimento e aprendizagem e esta ideia precisa de ser vincada para se desmistificar que o brincar é apenas uma ocupação de tempo. Brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Mata et al., 2016, p.11).

### Trabalho por projeto

A metodologia de Trabalho de Projeto foi algo desenvolvido no contexto de Jardim de Infância e foi uma grande aventura. Desenvolver esta abordagem, com as crianças, foi muito enriquecedor tanto para mim como para elas, certamente. Nas aulas, quando esta abordagem era explorada era difícil pensar como seria na realidade, como seria possível envolver as crianças, na sua totalidade, no seu processo de ensino-aprendizagem, na planificação e na sua avaliação.

Foram observados dois pontos de interesse comuns, em algumas crianças, sendo esse o nosso ponto de partida. A partir daqui tudo se foi desenvolvendo conforme os interesses e motivações das crianças. Com o passar do tempo as crianças foram planificando as suas pesquisas e foram investigando em livros, no computador, na rua, na biblioteca, no tablet e no telemóvel.

As pesquisas feitas tanto nos livros, como nos suportes digitais potencializaram o contacto com o código escrito e as suas funcionalidades e utilidades, promovendo a literacia emergente. Esta abordagem “situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Mata et al., 2016, p. 66).

Durante as pesquisas, feitas pelas crianças, foi possível observar o seu envolvimento e interesse, elas queriam sempre ver mais e saber mais, estavam constantemente a surgir novas perguntas. Os alunos ao pesquisarem para encontrarem o que desejavam, “o sucesso irá fixar-lhes o hábito de voltar à pesquisa, quando necessário” (Kilpatrick, 1971, citado por Formosinho & Gambôa, 2011, p.62). Esta primeira parte fez-me perceber como é importante valorizarmos os interesses e motivações das crianças, dando-lhes voz e não camuflarmos as suas descobertas e curiosidades. Ao proporcionar às crianças a procura de informações promovendo pesquisas, estamos a criar a possibilidade de promover autonomia, a comunicação, a criatividade, o espírito crítico, estamos a semear a curiosidade, entre outros aspetos importante para a formação pessoal e social das

crianças. Aprender a “pensar e a refletir são capacidades intelectuais de qualquer ser humano” (Santos et al., 2010, p. 21). As crianças construíram o seu próprio saber, em todo o processo eu e a minha colega apenas as auxiliávamos e tínhamos o papel de mediadoras, de forma a assegurar o equilíbrio no desenrolar dos projetos. Com tudo isto foi possível desmistificar tudo o que pensava sobre a implementação desta abordagem.



*Figura 7 - Pesquisa em livros*

A postura do adulto é algo decisivo, quando este dá tempo e espaço às crianças, estas poderão ser autores e atores das suas aprendizagens e do seu processo de ensino. O Trabalho de Projeto garante esse direito da criança, de “ter voz e a ser escutada” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.72). Esta abordagem promove a importância da “ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.73). Os profissionais de educação deverão ser ativos no desenvolvimento dos projetos, escutar cada criança, assim como, o grupo, dar agência à criança, colocando-a no centro do seu processo ensino-aprendizagem, promover a participação ativa das mesmas, entre outras atitudes, que marcam esta abordagem e que devem ser tidas em consideração.

Este tipo de abordagem sócio-construtivista possibilita, ainda, a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conteúdo. É possível com um tema chegar a todas as áreas do conteúdo e esta ideia era, para mim, algo que, também, era difícil de idealizar, mas tudo se foi desenvolvendo e as crianças simplificam aquilo que os adultos acham difícil. É assim possível interligar os interesses, motivações e necessidades das crianças com a interdisciplinaridade e as diferentes áreas do conteúdo. Esta interdisciplinaridade irá potencializar, nas crianças, que nada surge isolado, mas sim que tudo tem uma relação. A articulação da construção de saberes possibilita o desenvolvimento holístico nas crianças, a longo prazo. A ligação entre as diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem mobilizam, nas crianças, “diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Mata et al., 2016, p. 11).

A implementação do Trabalho de Projeto fez-me perceber, de uma forma mais evidente, que é possível as crianças aprenderem de forma não escolarizada (informal), lúdica e de forma autónoma, sem que ninguém lhe transmita esse conhecimento. Sartre nos anos 60, evidenciou que “projecto é a afirmação do ser humano pela acção”, o que implica, no contexto atual, que as crianças estão em projecto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias” (Vasconcelos et al., 2012, p. 10).

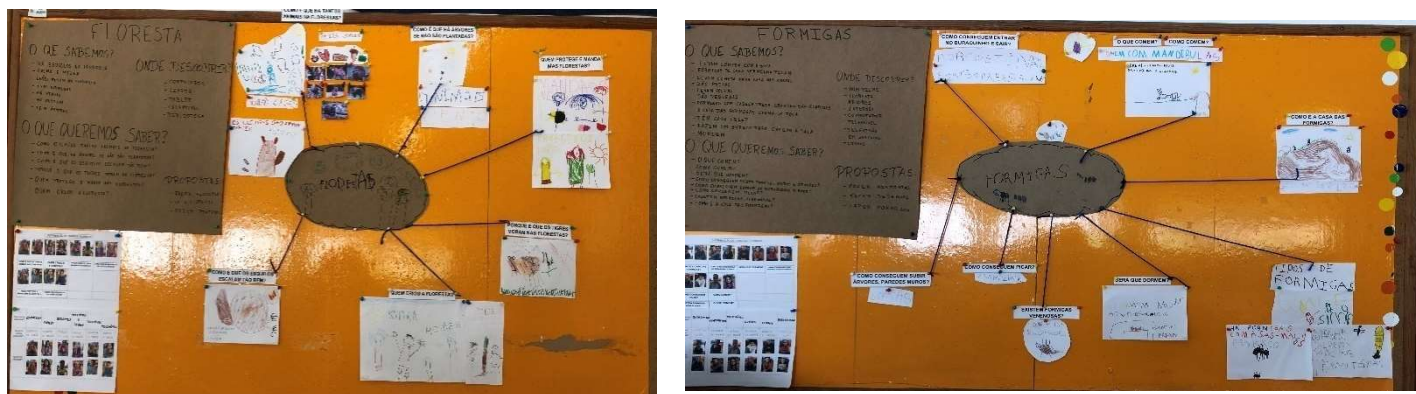


Figura 8 - Esquema do trabalho de projeto da floresta e do trabalho de projeto das formigas

Durante o desenrolar dos projetos foram dinamizados alguns momentos com a comunidade local e com os meios que a localidade oferece. O trabalho com a comunidade próxima possibilita que esta se aperceba das intencionalidades educativas e fins pedagógicos da Educação Pré-Escolar. A visita dos bombeiros ao Jardim de Infância sensibilizou muito as crianças para os cuidados que devem ter nas florestas/natureza, promovendo uma educação para os valores e educação ambiental. Com estas demonstrações e sensibilizações, “promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Mata et al., 2016, p. 85).



Figura 9 - Visita dos Bombeiros Voluntários de Leiria à instituição

### Diferenciação pedagógica e avaliação

A **diferenciação pedagógica** foi algo que, também, tivemos sempre em atenção. Propostas que são desafiantes para crianças de 3/4 anos são aborrecidas para crianças de 5/6 anos, por isso os profissionais de educação, quando se deparam com um grupo heterogéneo deverão ter em conta este aspeto. Segundo Roldão (2003), citado por Ramos (2015, p. 21) a “operacionalização da diferenciação pedagógica consiste em reconstruir a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e de aprender, tomando a diversidade como referente de organização e não como desvio a uma norma escolar”. Para que todas as crianças, de um certo modo, “tenham as mesmas oportunidades de evolução e crescimento é necessário compreender que todas as crianças são diferentes, têm experiências, vivências e culturas distintas” (Ramos, 2015, p. 20).

Posso dizer que este aspeto também se tornou um desafio, pois num grupo grande e com a diversidade de idades existente, justificava-se, ainda mais, esta diferenciação. Tentávamos sempre que a base das propostas fosse a mesma, mas havia alguns pormenores que diferiam consoante as crianças. Bastava, por vezes, alterarmos um aspeto e tornava-se um desafio para as crianças que achavam aborrecido, com uma mesma proposta é possível desafiar todas as crianças, mas tem de haver um olhar crítico e atento para que seja possível a sua concretização. O educador ao planear uma proposta deve ter a preocupação que esta seja adaptada e diferenciada, “em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Mata et al., 2016, p.10). Em algumas propostas promovemos momentos de entreaajuda entre as crianças, era muito proveitoso observar os seus comportamentos e ações. Nestes momentos, as crianças ao partilharem um desafio/propostas em conjunto aprendem mutuamente. “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Mata et al., 2016, p.10).

A diferenciação pedagógica aliada à observação possibilitou a recolha de dados mais concretos e justos para as crianças, que posteriormente serviram para a realização das avaliações. A **avaliação** foi uma prática constante no contexto de Jardim de Infância. O trabalho que elaborei sobre o assunto em Creche, foi para mim um trabalho muito importante, pois aprendi imenso. Tinha algumas ideias sobre este assunto, mas ideias muito vagas, neste grande assunto que é a avaliação. Não tinha noção que a observação está na base da avaliação, agora que me consciencializei sobre esse aspeto passou a fazer todo o sentido, nós observamos tudo e todos e através dessas observações podemos tirar conclusões/inferências que passam a avaliações. Os autores Carvalho e Portugal (2019, p.24), defendem que, relativamente à recolha de informação, “a observação constitui-se como a estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas”. Uma das ideias que tinha sobre a avaliação, era que apenas servia para avaliar qualitativamente as

crianças/alunos, no seu desempenho ou desenvolvimento, com a elaboração da pesquisa compreendi que vai muito além disso. O processo de avaliação, segundo Carvalho e Portugal (2019, p. 23), existe principalmente para adequar as práticas, “para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto numa perspectiva holística”. Surge para que se acrescente informações importantes com vista a melhorar as Práticas Pedagógicas por parte da ação dos profissionais de educação. Devemos então avaliar para a aprendizagem e não a aprendizagem apenas. As avaliações que foram realizadas no decorrer do tempo, fizeram-me perceber que é muito fácil inferir ou generalizar. Para que isso não aconteça devemos tentar ao máximo descrever primeiro o que observamos e só depois tirarmos as conclusões que levam à avaliação.

A primeira avaliação referida foi utilizada, algumas vezes, como suporte para planificação, completando o ciclo de observação/registo, avaliação, planificação. A principal forma de recolha de informação, para a avaliação, foi a observação participante e as notas de campo. Nos momentos onde a criança parecia estar mais focada/concentrada era gratificante observar certos comportamentos e atitudes, a maneira de lidarem com os seus colegas, com conflitos, a sua forma de superar um problema, o seu entusiasmo e empenho. Muitas vezes tudo isto era possível observar numa simples brincadeira, conversa, movimento, entre outros pormenores únicos. Tinha a ideia que se avaliava apenas a concretização de uma proposta e o produto final, mas a avaliação deve ser muito mais que isso, deve ir além das propostas educativas. Nos momentos de brincadeira livre é possível observar inúmeras competências e capacidades das crianças, que até por vezes não são observáveis em propostas educativas.

Em relação à avaliação feita em Jardim de Infância, esta foi feita através dos portefólios, tendo sido mais desafiante, pois nunca o tinha feito e era um assunto novo. Comecei por procurar e ler sobre o assunto e percebi que o portefólio é uma ferramenta bastante útil e um formato de avaliação alternativa. Segundo os autores Santos et al. (2010, p. 18) o portefólio é um instrumento credivelmente de carácter pedagógico, sendo que é “uma colecção de produções feitas pelo aluno, individualmente ou em grupo, na sala de aula ou fora dela, consciente e criteriosamente seleccionadas”.

Se as crianças deverão ser seres ativos no seu processo ensino-aprendizagem, então deverão participar também na sua avaliação. Conforme o que consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Mata et al., 2016, p. 18), este instrumento “permite às crianças participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos”. A grande potencialidade desta abordagem é o possível “envolvimento das

crianças na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo” (Mata et al., 2016, p. 18). Toda esta participação da criança na avaliação só é possível se o educador for sensível a esse nível e se vir que as crianças são seres capazes de planear e avaliar as suas próprias propostas.

Os portefólios são assim únicos e característicos de cada criança, poderão ser simples, mas narram na perfeição cada detalhe, momentos significativos, relevantes e relatam a individualidade e as particularidades de cada uma. O conteúdo que deverá estar no portefólio deverá ser cuidadosamente selecionado e essa seleção deve ser feita pela criança. Consoante Santos et al. (2010, p.18-19) o facto de serem certos trabalhos e não todo o “conjunto de trabalhos realizados leva a que o aluno tenha de reflectir sobre o que fez, o significado que tiveram para ele próprio as diversas experiências de aprendizagem, em particular aquelas que este decide seleccionar (...)”.

Ambos os portefólios tinham informações muito relevantes, demonstravam, claramente, os gostos das crianças, as brincadeiras preferidas, as propostas mais marcantes, os colegas que mais gostavam e os sítios onde mais gostavam de estar. O olhar visível em muitas fotografias demonstrava envolvimento e empenho nos momentos. Apesar de terem sido feitos apenas durante 3 meses foi perceptível a funcionalidade, utilidade e simplicidade de avaliar com as crianças.

### *Equipa educativa e reflexão*

Desde o início que fui muito bem acolhida nas instituições, primeiro pelas diretoras, depois pela educadora e pelas técnicas de ação educativas. Este primeiro acolhimento fez-me sentir bem e não como alguém estranha. Desde logo que me colocaram à vontade para perguntar alguma coisa, ajudando assim na minha adaptação.

Ao longo do primeiro ano do mestrado a **colaboração das educadoras cooperantes** foi imprescindível, pois acompanharam ativamente todo o processo, dando *feedbacks* de todos os trabalhos e fazendo-me refletir sobre as intervenções. As técnicas de ação educativas também acompanharam sempre presentemente as intervenções, ajudando na parte da logística e limpeza, demonstrando-se sempre disponíveis para ajudar e coordenar o grupo. Aprendi tanto com as educadoras como com as técnicas, com as suas experiências de vida pessoal e profissional, com as suas ações e intervenções. Apesar de todas serem diferentes, cada uma à sua maneira, ajudaram-me a perceber que apesar disso, todos os elementos que são responsáveis por um grupo devem estabelecer uma boa relação de respeito para transmitirem segurança às crianças. E se eu e a minha colega conseguimos realizar propostas e orientar o grupo, deve-se ao facto de existir o espírito de equipa presente na sala.

A criação do espírito de equipa segundo Gonçalves (2012, p.23), é importante na medida em que é essencial superar o “praticismo que o quotidiano obriga e fazer um esforço para que os profissionais, em conjunto, sejam capazes de “pensar” para além de “fazer”, isto é, para que se assumam como uma verdadeira equipa, como uma equipa de práticos reflexivos”. Senti sempre que fazia parte desse grupo de adultos responsáveis pelas crianças e isso aconteceu, pois, as educadoras proporcionaram e possibilitaram, desde cedo, a interação com as crianças.

O trabalho de equipa deu espaço e tempo para muitos momentos reflexivos, sobre as aprendizagens efetuadas, as aprendizagens das crianças, as dificuldades sentidas, o que correu bem, o que correu menos bem, entre outros assuntos que surgiram nestes momentos de reflexão em equipa.

As **reflexões** foram trabalhos que tivemos de elaborar semanalmente. Estes trabalhos foram importantes, na medida em que, me fizeram perceber o quão importante é o educador refletir sobre as suas ações, assim como sobre acontecimentos e observações, tirando depois as suas conclusões. Acho que cada profissional da educação deve ter esta característica, ou seja, de ser alguém com a capacidade de refletir. É através da reflexão que, segundo Marques et al. (2007, p. 130), o educador “vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo”. A reflexão é uma das etapas fundamentais da avaliação, que sustenta a planificação. Refletir sobre as nossas ações, faz-nos perceber “a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Mata et al., 2016, p.18).

Muitas vezes o ponto de partida para esta autorreflexão eram as planificações das propostas educativas. Comparar o idealizado com a realidade foi um exercício essencial, esta comparação fazia-me perceber o que havia a melhorar, a manter ou a eliminar. A planificação de propostas “desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Mata et al., 2016, p. 15).

### *Principais Aprendizagens e Desafios*

Tenho agora uma visão muito mais reflexiva e crítica relativamente a estes ambientes educativos. As minhas expectativas iniciais foram altamente ultrapassadas, não tinha bem a noção de como todos os dias as crianças nos podem surpreender. Tive alguns medos, mas todos foram

desaparecendo, com a ajuda da minha colega, da professora e das educadoras. Com o passar do tempo eu e a minha colega fomos cativando cada vez mais as crianças, conseguindo aos poucos envolvermo-nos no grupo. Foram contextos novos para mim, tornando assim as minhas aprendizagens mais significativas. Sinto-me uma pessoa muito mais capaz de enfrentar o futuro neste âmbito, pois estou mais sensível relativamente à importância de ir ao encontro dos interesses das crianças, da importância da rotina, da avaliação, da reflexão, de aceitar críticas e de tirar sempre partido delas, sejam elas positivas ou negativas e da adaptação das ações e do contexto para as crianças e não para os adultos. Nós é que temos de nos adaptar às crianças e não o contrário. Percebi também que as crianças aprendem muitas coisas sozinhas, mais do que aquilo que imaginamos. E que aprendem todos os dias em todos os momentos e não, apenas, num momento que possa ser orientado. Posso afirmar que todas as aprendizagens que realizei na Educação de Infância, foram muito importantes e que me fizeram evoluir enquanto pessoa e enquanto futura profissional.

Um dos maiores desafios que enfrentei nestes contextos educativos foi dinamizar propostas e momentos de grande grupo. Sendo os grupos compostos por bastantes elementos dificultava ainda mais as dinâmicas de grande grupo. De forma a contornar esta realidade tentei sempre mostrar segurança e usar um tom de voz mais afirmante, de forma que todos me pudessem escutar. A meu ver evolui neste aspeto, no início perdia muito o grupo e as crianças começavam a divagar, mas com o passar do tempo e com os conselhos das educadoras e da professora consegui ultrapassar essa dificuldade. Algo que funcionava muito bem era quando usava materiais diferentes ou quando recorríamos à caixa surpresa para iniciar alguma proposta. O fator surpresa, novo e diferente atraía muito a atenção das crianças, ao mesmo tempo, que lhes possibilitava experiências novas. Segundo o que consta nas OCEPE (2016, p. 49), cabe ao educador alargar e possibilitar uma diversidade de experiências, disponibilizando vários materiais e instrumentos “de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação”.

Foram meses de muita aprendizagem e no final já começava a sentir capaz de gerir o grupo, de o captar, de o guiar, de me sentir totalmente responsável por todo o ambiente, deixo esta experiência com muita pena, mas com a consciência que tentei sempre dar o meu melhor em todos os momentos e com todas as crianças e adultos.

Concluindo, olho para o início desta aventura e consigo ver a minha evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional, ficando muito orgulhosa de mim mesma. Aprendi imenso com a minha parceira, com a educadora, com as técnicas e com a professora supervisora, sem elas não conseguiria evoluir e melhorar os meus trabalhos e ações.

## Capítulo II - Reflexão relativa à Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

### *Turma homogénea vs turma mista*

Ao longo do decorrer da Prática Pedagógica em 1.º CEB contei sempre com a colaboração da minha parceira, mas por breves momentos tive de realizar a PP sozinha, o que fez com que me consciencializasse do funcionamento de uma turma apenas com um docente e também como devem ser dinamizadas propostas para uma turma com dois anos de escolaridade distintos. Vi realmente o desafio que é dinamizar propostas com uma turma mista e como o dia a dia destas turmas pode funcionar se o professor tiver um bom planeamento das propostas.

Os alunos do primeiro contexto do 1.º CEB compunham uma turma homogénea, onde apesar das crianças serem praticamente todas da mesma idade, havia uma grande discrepância de ritmos de aprendizagens, mesmo assim havia crianças que cooperavam umas com as outras, auxiliando-as nas resoluções de exercícios e na compreensão de certos conteúdos.

O contexto composto com a turma mista era muito mais recorrente haver um auxílio entre as crianças, independentemente das idades e dos momentos do dia. E esta ajuda era mútua e criava um ambiente rico em aprendizagens, onde as crianças aprendiam a aceitar a ajuda do outro e a assumir que necessitam de ajuda, enquanto se sentiam gratos por aquele gesto de cooperação.

Tenho uma opinião muito a favor das turmas mistas, acho que seja vantajoso, pois existe a possibilidade de haver cooperação entre os alunos e entre os anos de escolaridade. Acho que também é bom porque quaisquer que sejam os anos de escolaridade, as crianças têm a oportunidade de escutarem frequentemente os conteúdos, uma vez no seu ano e a outra vez no ano dos restantes alunos. Os alunos deste tipo de turma, como refere Martins (2020, p. 11), são “capazes de observar, modelar e aprender comportamentos sociais uns dos outros. Os tipos de ambientes que são criados para crianças podem afetar os comportamentos sociais. Estudantes em turmas mistas têm a oportunidade de desempenhar papéis de liderança e tutoria”, criando relações próximas de respeito. Este tipo de liderança e tutoria que pode ser considerada como ““família” que lideram a expansão dos papéis dos alunos e professor no que diz respeito ao fomento do crescimento e compromisso” (Martins, 2020, p. 11). O que me assusta nas dinâmicas destas turmas é o trabalho que o professor tem para conseguir cumprir o currículo com todos os alunos e com os anos de escolaridade dessa turma. Será que nestas turmas a diferenciação pedagógica tem de ser mais evidente? Em turmas mistas, como menciona Martins (2020, p. 11) é “fundamental que os professores procurem adotar uma postura de diferenciação pedagógica, uma vez que este tipo de turmas contém enumeras especificidades e ritmos de aprendizagem”. O único

senão que considero passa pela articulação e pela capacidade de organização e de planeamento que o docente tem de ter para conseguir cumprir com os currículos de ambos os anos, auxiliando todas as crianças e ampliando sempre as suas experiências e aprendizagens.

Perante estes dois contextos do 1.º CEB, que tive o privilégio de contactar, posso dizer que a cooperação e a entreaajuda são mais visíveis e notórias numa turma mista, em relação a uma turma homogénea. Tendo cada tipo de turma as suas vantagens e desvantagens de ensino e de aprendizagens, estando nas mãos dos docentes mediar e equilibrar todos os aspetos, de forma a criar um ambiente educativo rico e motivador de e para aprender.

### *Monodocência vs Pluridocência/coadjuvação*

O número de docentes presentes em cada contexto foi um elemento diferenciador, pois no contexto público apenas havia um docente responsável pelos alunos, já no contexto privado havia duas docentes responsáveis pelo grupo de crianças.

O facto de haver dois docentes responsáveis por um grupo de crianças permite que haja um maior número de crianças a ter um acompanhamento mais individualizado. Esse acompanhamento permite que as crianças consigam esclarecer as suas dúvidas, de forma mais individualizada, e que se sintam mais acompanhadas e seguras. Vejo a pluridocência em 1.º CEB como a cooperação que deve haver entre a Educadora de Infância e os restantes adultos auxiliares no Jardim de Infância, havendo assim mais que uma pessoa de referência para as crianças.

Em relação há existência da pluridocência ou da coadjuvação entre docentes acho que seja uma mais-valia para os alunos e para os próprios docentes. A pluridocência permite que haja uma coadjuvação na sala, possibilitando a partilha sobre propostas e atividades a dinamizar, assim como a partilha de trabalho adjacente à dinamização das propostas. O que poderá dificultar este processo será se ambos os docentes tiverem sentidos de pensamentos opostos, criando um ambiente de competição e de aceitação muito mais árduo.

A monodocência permite que seja uma pessoa a organizar e a orientar todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças, em contrapartida faz com que não haja confronto e partilha de ideias e de opiniões. Ou seja, quando o trabalho em sala é feito entre dois docentes, permite que haja uma partilha de ideias e um confronto de opiniões, podendo até acontecer um complementar de ideias, fomentando atividades e estratégias de ensino mais ricas.

Como refere Pinho (2018, p. 74) a pluridocência permite o aumento dos níveis de corresponsabilização dos docentes, compreendendo os instantes “para, na e sobre a ação pedagógica, remetendo para o estabelecimento de uma liderança pedagógica distribuída, para uma tomada de decisões partilhada, para a colaboração e para a prossecução de uma missão comum”.

Ambos os contextos permitiram-me desenvolver capacidades e estratégias para trabalhar sozinha, mas também para trabalhar em conjunto. Para que o trabalho em conjunto floresça ambos os elementos têm de estar predispostos a aceitar, a fomentar e a opinar sobre as suas ideias, mas também sobre as dos restantes adultos, devendo ser sempre o principal objetivo criar momentos e experiências ricas em aprendizagens para as crianças.

### *Manuais vs folhas de trabalho*

Ao longo da primeira Prática Pedagógica no 2.º ano, foram vários os momentos que me provocaram alguma confusão, mais propriamente na escolha dos conteúdos. Digo isto porque alguns conteúdos que apareciam nos manuais, não constavam nas aprendizagens essenciais e vice-versa. Esta situação criou alguma confusão, na medida em que temos o dever de nos guiar pelas aprendizagens essenciais, no entanto alguns manuais escolares adotados e vigentes não estão em conformidade com as mesmas. Assim, dei por diversas vezes a questionar-me sobre o porquê de não haver concordância, se as últimas aprendizagens essenciais já existem desde 2018?

A utilização dos manuais tem de ser feita de forma consciente e justificada, ou seja, existem manuais onde os conteúdos são apresentados e desenvolvidos muito bem, mas que depois a sua parte gráfica peca pela sua noção de utilização de estereótipos e de desigualdade racial, social e de género. Os docentes devem ter a capacidade de identificar essas falhas, que podem prejudicar, de alguma forma, as aprendizagens das crianças. Como refere Brandão (2018, p. 15), “os manuais escolares apresentam uma escassa diversidade de contextos, em vários casos há completa ausência de contextos piscatórios, camponeses, operários e raramente dão a conhecer as minorias raciais e étnicas”.

No contexto privado, não existiam manuais para os alunos. Os seus manuais eram os cartazes que elaboravam e as folhas de sínteses, elaboradas pelo adulto, que promoviam o trabalho autónomo, individual ou em grupo. Essas folhas continham todo o conteúdo de uma determinada área, dado no momento, e eram coladas no seu caderno diário. Essas folhas continham a explicação do conteúdo, exercícios e desafios, sendo apelativas e continham apenas a informação essencial.



Figura 10 - Construção de cartazes e preenchimento das sínteses

O facto de se recorrer a estas folhas, promove um trabalho maior para o docente, mas é um trabalho com significado e com sentido, onde o grande objetivo é apenas sintetizar o conteúdo explorado, tornando-se um recurso pedagógico muito importante para as crianças.

Acho que se houver uma articulação entre os manuais, folhas de síntese e de trabalho individual, que as aprendizagens das crianças são mais coesas e coerentes. Com a utilização de manuais de cada área de conteúdo, torna-se mais difícil promover momentos interdisciplinares. O docente deve ser sensível a este aspeto e deve articular a utilização de recursos pedagógicos que ampliem as experiências e aprendizagens das crianças, perspetivando a sua utilização e ligação com o seu dia a dia.

### Visita de Estudo

No contexto da turma homogénea, a sala tinha como projeto “1, 2, 3 uma visita por mês”, onde todos os meses as crianças participavam numa visita de estudo (VE). Neste contexto não tive a oportunidade de passar por todas as fases que uma VE, pois era a docente que tratava de todos esses procedimentos. Já no contexto da turma mista, eu e a minha colega tivemos o privilégio de passar por todas as burocracias da organização de uma visita de estudo.

A elaboração de uma VE passa por encontrar um elo comum entre os interesses, motivações, mas também pelas necessidades das crianças. Uma visita de estudo deve ser vista como um momento igualmente rico, em comparação com os momentos passados dentro das instituições escolares, não devendo ser vistas apenas como momentos de lazer.

No âmbito do estudo da História Local, as crianças propuseram uma visita ao centro histórico da cidade de Leiria, procedendo-se então a visita a esse local. Estando o local escolhido, eu e a minha colega procedemos à sua organização em termos de burocracias, ou seja, na comunicação ao

diretor da escola, na organização do transporte, na comunicação aos encarregados de educação, entre outros aspetos. Estando os aspetos mais importantes assegurados, procedeu-se ao planeamento do decurso da visita, tendo as crianças um papel muito ativo nesta fase.

Sendo importante envolver as crianças em todas as fases de uma visita de estudo, as crianças do 3.º ano, organizaram a visita, no sentido em que elaboraram um itinerário e uma linha do tempo com os respetivos locais e horários. Para além disso, dividiram-se em grupos, pesquisaram, recolheram, analisaram e sintetizaram a informação pertinente para apresentarem em cada local histórico escolhido.

Posso dizer que tinha grandes expectativas para esta visita, mas as crianças conseguiram fazer com que as minhas expectativas fossem superadas. A visita correu muito bem, todas as crianças se envolveram e estavam deveras entusiasmadas e empenhadas. Todos os grupos apresentaram os locais muito bem e também foram eles que dinamizaram as propostas de cada local.

Posso dizer que com esta dinâmica as crianças estiveram envolvidas a 100% em todas as fases. Nunca tinha feito esta dinâmica e não tinha a noção que isto seria possível, pois sempre participei em visitas como ouvinte e participante e não como interveniente. Esta forma de envolver as crianças, requer um trabalho maior do professor que tem de abdicar de tempo para planificar e organizar a visita com os alunos, mas será que esse tempo não é precioso? Será que é um desperdício de tempo ou será um tempo rico? Na fase de preparação utilizou-se o *Google Maps*, realizou-se uma linha de tempo, um itinerário, calculou-se os custos da viagem, o tempo de viagem, a distância, entre outras coisas. Com isto dizer que a fase de preparação da visita foi tão rica como um momento de guião ou ficha, pois as crianças tiveram de ativar os seus conhecimentos e colocá-los em prática, e acima de tudo, um momento com finalidade/intencionalidades educativas e totalmente contextualizado.

As VE são consideradas importantes instrumentos pedagógicos para a exploração ou consolidação de certos conteúdos, devendo ser planificadas de acordo com os mesmos. Como as visitas de estudo possibilitam aos alunos contactar com o meio, estes são motivados e estimulados a nível sensorial, desenvolvendo diversas capacidades e aprendendo de forma mais ativa e as aprendizagens efetuadas são das mais significativas. Por serem das mais significativas, irão permanecer mais tempo na memória dos alunos. Ocorrendo estas num espaço diferente do habitual, captam mais facilmente a atenção dos alunos e “contribuem para estimular a curiosidade e o interesse, incentivando os



Figura 11 - Envolvimento das crianças na VE

alunos a pensarem por si próprios e influenciando a forma como observam o meio próximo” (Paixão et al., 2012, citado por Pinto, 2015, p.25).

### Atividades práticas de ciência

Em ambos os contextos foram vários os momentos de trabalho prático, foi replicado o ciclo da água, os movimentos da Lua e do planeta Terra, as propriedades dos materiais, entre outras propostas, sendo os dois primeiros os mais significativos. Através do trabalho prático foi possível ajudar a desconstruir o pensamento abstrato e a recriar os fenómenos da natureza. Estas propostas correram bastante bem, pois as crianças conseguiram associar logo os acontecimentos da atividade com os acontecimentos da natureza.

Com objetos do nosso dia a dia foi possível simular o ciclo da água, onde através da observação direta as crianças formularam as suas próprias conclusões. A elaboração do protocolo experimental foi muito importante, pois assim foi possível serem as crianças a prepararem a atividade, assim como registarem as suas ideias e as suas conclusões. O trabalho prático, torna-se um meio para atingir novas aprendizagens e consolidar aprendizagens já existentes, pois promove o desenvolvimento do domínio cognitivo, afetivo e processual. Para além disso, torna-se uma proposta mais lúdica e dinâmica, tendo o seu carácter pedagógico e didático. Estas propostas são ainda uma fonte de motivação, pois proporciona contacto direto com alguns fenómenos, a manipulação de instrumentos, a resolução de problemas práticos e de questões-chave, entre outros aspetos (Miguéis, 1999 In Martins et al., 2007).



Figura 12 - Exploração do Ciclo da Água

A exploração da Caixa da Lua permitiu às crianças simular e observar as fases da Lua e percebê-las, sem ser preciso a minha intervenção. Ou seja, esta caixa proporcionou um momento de descoberta e conhecimento, e com isto, não foi necessário estar eu a apresentar o conteúdo. As crianças chegaram por si às suas ideias e aos conteúdos pretendidos para este momento. Para esta proposta foi elaborada uma folha de registo, onde havia espaço para as crianças registarem as suas observações e conclusões, tendo estas escrito conclusões muito pertinentes e que deram asas a uma conversa onde as crianças realizaram muitas aprendizagens.



Figura 14 - Exploração da Caixa da Lua



Figura 13 - Folha de registo sobre as observações e conclusões

Os movimentos do nosso planeta também foram descobertos, pelas crianças, através de um modelo representativo do mesmo. Para além dos movimentos, o modelo permitia fazer descoberta relativamente aos fenómenos a que estes estão associados. Durante esta exploração surgiram alguns comentários “Então é por isso que na África tem mais calor que em Portugal”, “É por isso que as estações do ano mudam”, “Já percebi porque é que as estações do ano não são iguais em todos os sítios do mundo”. Estes comentários fizeram-se refletir: será que o desenvolvimento do pensamento científico ajuda as crianças a entenderem melhor o mundo onde vivem? Será que através da compreensão dos fenómenos científicos as crianças valorizam mais o local onde vivem? Enquanto futura professora do 1.º



*Figura 15 - Exploração do modelo representativo dos movimentos do planeta Terra*

Ciclo do Ensino Básico, tento ser também professora de ciências e para tal, procuro fomentar comportamentos, atitudes e processos mentais, que encaminhem os alunos, de uma forma espontânea, a pensar sobre o mundo e como este se proporciona cientificamente.

Segundo Saraiva et al. (2007, p. 10), a utilização destes modelos leva à “compreensão do assunto, a manipulação, pelo aluno, de modelos elaborados para tentar descrever o comportamento da natureza, estimula-o a envolver-se mais com o assunto e a portar-se de maneira mais ativa na construção de seu próprio conhecimento”.

### *Ambientes educativos*

Ao longo das duas Práticas Pedagógicas foram muitos os espaços onde foram dinamizadas propostas, tendo sido os espaços de eleição: a mata, a horta, o parque, o refeitório e o espaço exterior. O ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016). Todas as propostas dinamizadas em cada local, tinham objetivos e propósitos bastantes claros e específicos, havendo sempre uma razão para tal.

Segundo Ganhão (2017, p. 94), citado por Libânio e Linhares (s.d.) “o espaço exterior pode ser bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável pelo currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem”. As crianças, nesses espaços, puderam estar como se sentiam mais confortáveis, sendo visível o seu envolvimento e interesse pelas propostas. Havia crianças deitadas, sentadas na cadeira, sentadas no chão, de joelhos e todas estavam a cumprir o objetivo da proposta. Será que se as crianças se sentirem confortáveis com a sua posição possibilita um momento mais rico de aprendizagem, concentração ou atenção? Acho



*Figura 16 - Aprendizagens no espaço exterior*

que quanto mais uma criança se sentir confortável no espaço estará mais apta para trabalhar e para aprender. O facto de as crianças terem a possibilidade de estarem como queriam permitiu que o tempo e o momento tivessem uma fluidez mais natural, sendo as contribuições das crianças muito ricas, assim como todo o desenrolar da proposta.

Na mata foram dinamizadas propostas livres, propostas orientadas e propostas provocadoras. As crianças tinham sempre liberdade para fazerem as suas construções e explorações. Por momentos havia a cozinha de lama, o espaço de leitura e um espaço de manipulação de arame e de cordão. A cozinha de lama era sempre um grande sucesso, pois com apenas alguns materiais como conchas, caixas de plástico, copos de plásticos, cordel e arame, as crianças faziam imensas aprendizagens. Na cozinha de lama as crianças aperceberam-se quanto mais terra juntassem à água mais espessa ficava a sua “papa”. Perceberam também que havia algumas partes constituintes da terra que não se dissolviam e que outras se dissolviam e davam cor à sua mistura. Não serão estas aprendizagens úteis para o futuro das crianças? As aprendizagens da cozinha não estarão associadas às misturas saturadas e aos conceitos de soluto e solvente? Poderão ser estas propostas um indutor para o estudo das soluções? Este momento foi muito rico pois as crianças demonstraram um grande envolvimento e realizaram imensas aprendizagens, sendo a partir dessas aprendizagens que se passou para a exploração de alguns conteúdos, surgindo estes de forma completamente contextualizados. A natureza proporciona, à criança, um apoio total no seu “desenvolvimento intelectual e social. Ele atua como uma escola, contudo, uma escola prática que envolve diferentes conceitos, metodologia, espaços, ambientes e ferramentas para o ensino e a aprendizagem. Ensina nos pequenos detalhes, suporta todas as experiências cotidianas” (Paula & Foschiera, 2020, p.10).



Figura 18 - Exploração da mata



Figura 17 - Cozinha de lama

A horta foi também considerada um espaço educativo, pois foram explorados imensos conteúdos e as crianças realizaram imensas aprendizagens nesse espaço. Neste espaço as crianças realizavam manuseamento de instrumentos de medição, cálculos, estudos de plantas, trabalho de grupo, entre outros. Eram dinamizadas propostas onde fosse possível criar um ambiente impulsionador e motivador para as crianças colocarem em práticas aprendizagens e que ampliassem futuras aprendizagens.



Figura 19 - Medições do canteiro da horta

Aqui as crianças conseguiam fazer conexões entre as várias aprendizagens das várias áreas de conteúdo e ainda com o seu dia a dia, sendo estes um dos grandes objetivos da educação. Como refere Melo (2013, p. 35) as conexões “visam, por um lado, a criação e exploração de situações em que os alunos trabalhem a Matemática ligada a problemas da vida real – conexão com a realidade – e a outras áreas curriculares – conexão com Estudo do Meio, História, Língua Portuguesa”. Quando se dinamiza práticas focadas no estabelecimento de conexões evita-se que os alunos fiquem “circunscritos à memorização de um conjunto de factos” (Melo, 2013, p. 35). Segundo Camacho (2011, p. 6-7), ao fazermos ligações entre o nosso mundo e a Matemática, “os alunos poderão aprender mais e melhor, facilitando, deste modo, o processo ensino/aprendizagem, uma vez que os alunos poderão ver a Matemática interligada com a rotina diária e assim, contemplar a beleza que ela transporta”.



Figura 20 - Medições da árvore do recreio

Nestes espaços houve a interligação com conteúdos da área do estudo do meio, de matemática, de artes visuais, de português, de cidadania, entre outras. Acho que por vezes os espaços mais ricos são aqueles que não condicionam nem direcionam nenhuma aprendizagem específica, como é o caso da horta. Neste sítio podem ser feitas inúmeras atividades e proporcionar diversas experiências e aprendizagens. Será esta interdisciplinaridade uma fonte de motivação, para as crianças, nos momentos? Na perspetiva de Roldão, citado por Marques (2012, p. 20), o que se pretende “(...) é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas. Assim, articular o currículo é adaptá-lo (...) vertical e horizontalmente”.

### Trabalhos de casa vs desafios de casa

Outro assunto que tenho vindo a refletir relaciona-se com o tema dos trabalhos de casa (TPC). Ainda tenho uma opinião pouco fundamentada sobre este assunto, penso que estes devam de existir, mas não todos os dias. Os trabalhos de casa, pelo que tenho experienciado, são vistos pelos alunos como momentos aborrecidos e como uma obrigação. Será esse o sentimento que os trabalhos de casa devem provocar nos alunos? Às vezes oiço “Já trabalhei tanto na escola e ainda tenho de ir fazer os trabalhos de casa”, outro comentário que também é frequente “Não consegui fazer este exercício em casa, porque a minha mãe não me ajudou”. Ambos os comentários fazem-me refletir sobre o que devem ser os trabalhos de casa e quais devem ser os seus objetivos e finalidades.

Na minha opinião estes trabalhos devem promover momentos de aprendizagem e acima de tudo devem promover a autonomia dos alunos. Como refere Pires (2012), os TPC são importantes para

consolidar conteúdos, para desenvolver a autonomia e para melhorar a capacidade de organização individual. Ginott (1993) referenciado por Pires (2012, p. 7) considera que a “grandeza dos TPC baseia-se na experiência que eles dão à criança de trabalhar para si própria. Esta pode ter liberdade para decidir o tempo que considera necessário e a duração do seu trabalho”.

Algo que também me tenho vindo a questionar, os trabalhos de casa devem ser iguais para todos os alunos? Se existem necessidades e interesses diferentes, será que os trabalhos de casa também deveriam ser diferenciados? Será que assim proporcionava mais interesse aos alunos na sua realização? Meirieu (1998) citado por Pires (2012, p.8) defende que os trabalhos de casa “devem ser motivadores e interessantes para as crianças, para que, levem a criança a dar o melhor de si e a superar-se. De facto, os TPC podem funcionar como um reforço cognitivo pela sua realização com êxito”.

No contexto público da Prática Pedagógica, a grande maioria dos TPC eram páginas dos manuais, existindo livros de fichas próprios para essa finalidade, sendo estes pedidos para o dia seguinte. Aconteceu algumas vezes, certas crianças não fazerem os trabalhos por não terem tempo e depois ficavam frustradas e sem o seu intervalo. A minha atitude relativamente a esta situação seria procurar perceber o motivo pelo qual a criança não o fez e dar-lhe tempo de se explicar, dando-lhe uma nova oportunidade para o próximo dia. Muitas vezes as crianças não têm tempo de fazer os trabalhos de casa por terem o seu tempo extraescolar muito preenchido ou até por falta de organização e de preocupação dos pais, embora que os TPC sejam da responsabilidade das crianças.

No contexto privado, os desafios de casa eram dados mesmo como desafios onde as crianças eram levadas a procurar conhecimentos e eram levadas a partilhá-los com a sua família. Os grandes objetivos destes desafios de casa eram promover momentos de aprendizagem, de família e proporcionar momentos tranquilos, pois era dado, quase sempre, uma semana para as crianças realizarem os seus desafios de casa.

Muitas vezes as crianças pagam pela vida atarefada dos familiares, fazendo com que depois seja difícil cumprirem com os seus deveres, tendo que os docentes moderar as suas atitudes perante isso. As crianças até podem ser autónomas e responsáveis, mas se o ambiente onde vivem não facilitar estas competências, a criança não deve ser penalizada por tal, cabendo ao docente perceber estas situações e ajudar a criança a resolvê-las.

Um outro aspeto que acho importante ainda relacionado com este ponto é a criatividade e a motivação que os TPC devem ter para fomentar nas crianças a vontade de os realizar de forma

significava, sem que a criança os veja como uma obrigação e um momento de tédio. Pires (2012, p. 5) refere que “importante haver criatividade na educação e que os TPC permitam desenvolver essa criatividade, ou seja, estes devem ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito criativo da criança, fomentando a originalidade e a criação de algo novo”.

### Avaliação

No primeiro contexto do 1.º CEB, a avaliação caracterizava-se como sumativa, mas também formativa. Eram feitas algumas fichas de trabalho e alguns desafios para ajudar a monitorizar as aprendizagens das crianças. Para além desses instrumentos de avaliação, foram feitas fichas de avaliação de cada área de conteúdo, com os conteúdos lecionados recentemente. Sendo estas fichas de avaliação feitas ocasionalmente, onde as crianças eram avisadas do dia e era dada a indicação das páginas do manual para estudarem.

Já no segundo contexto do 1.º CEB, a avaliação caracterizava-se apenas como sendo formativa, pois as crianças eram avaliadas frequentemente, posso até dizer que era semanalmente. Esta avaliação era feita de forma tranquila, onde as crianças nem se apercebiam que estavam a fazer uma ficha de avaliação, ou um guião de verificação, como é mencionado na instituição. Já neste contexto, as crianças realizavam o guião sem qualquer tipo de preparação prévia, demonstrando, da forma mais fidedigna, os seus conhecimentos sobre determinados conteúdos.

As crianças nestes momentos estavam a demonstrar o que sabiam realmente sobre cada conteúdo, ou seja, eram avaliados os conhecimentos e as aprendizagens das crianças, em vez da capacidade de memorização. Com estes guiões era possível perceber em que situação estava cada criança, em determinado conteúdo. Acho que a pressão que existe no público e que é exercida nos professores, reflete-se nas opções, muitas vezes, desajustadas. Para mim os testes servem apenas para criar desmotivação e desinteresse no ensino por parte das crianças, para além de que muitas vezes passado uns dias do teste as crianças já não se lembram de muita coisa.

Para mim o que faz sentido é avaliarmos os conhecimentos e as aprendizagens das crianças e com isso tentarmos arranjar estratégias que sejam úteis e que valorizem o seu papel. As informações obtidas do processo da avaliação permitem a adaptação dos processos e estratégias de ensino e de aprendizagem. Como refere Serra, et al. (2021, p. 243), ainda nesta perspetiva, “a avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada criança, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz”.

A avaliação formativa permite também que haja uma relação de aluno e professor mais centrada na ajuda e no apoio, pois através da informação que esta fornece, é possível ajustar as estratégias de ensino e de aprendizagem. Como refere Lopes e Silva (2015, p. 8) a avaliação formativa pode ser denominada por avaliação para a aprendizagem, uma vez que esta “dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está ainda a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado e alterado” Quando os docentes valorizam esta prática de avaliação e a integram no seu processo de educação o desempenho escolar é visto como o desenvolvimento e o crescimento visível dos alunos. Outro aspeto alicerçado à avaliação formativa e à ampliação do desempenho e do desenvolvimento das aprendizagens das crianças é o *feedback*.

### Feedback

Em ambos os contextos de 1.º CEB eram muitos os momentos onde os adultos tentavam ajudar as crianças a melhorarem o seu desempenho e para isso, o *feedback* foi uma grande alavanca.

Depois de qualquer trabalho, ficha, teste, trabalho de casa, havia o cuidado e a preocupação de ter um momento com cada criança, onde esta era levada a refletir sobre o seu desempenho e como poderia melhorar a partir do erro. Nestes momentos houve sempre a preocupação de ajudar a criança a exprimir o seu raciocínio e a perceber que é a partir do erro que podemos evoluir e melhorar. Muitas vezes as crianças viam o erro como um fracasso, mas houve a preocupação de tranquilizá-las e levá-las a pensar o motivo desse erro. Com esta atitude e postura, muitas vezes as crianças não voltavam a fazer aquele erro, mas sim tentavam sempre melhorar o seu desempenho e aprendizagens.

Para além de o adulto ter o cuidado de dar um *feedback*, este deve ter em atenção a forma como o faz e tentar fazer com que a este seja útil para a criança, para que ela perceba a orientação do caminho que tem de percorrer. Este deve ser dado ao aluno “sob a forma de informações claras e descritivas, para que possa ser usado para melhorar a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015, p. 32).

### Principais aprendizagens e desafios

Este último ano foi muito importante, pois proporcionou-me um contacto com vários anos de escolaridade, com várias personalidades das crianças e proporcionou uma grande visão entre o ensino público e o ensino privado.

A grande aprendizagem que retiro da diferença entre o ensino público e o ensino privada é a pressão que se faz sentir no público, relativamente à avaliação. Pelo menos no contexto privado onde estive, a avaliação era tida em conta, mas não era o foco do processo do ensino. Os elementos de avaliação eram recolhidos de forma muito mais natural, sendo os seus resultados muito úteis para planear o futuro.

Outra aprendizagem que retiro deste contexto de 1.º CEB é que é possível realizar trabalho por projeto neste nível de ensino, sendo até mais fácil do que em Jardim de Infância (JI). As crianças do 1.º CEB já têm a sua capacidade de leitura e de escrita mais desenvolvida do que as crianças do JI, facilitando assim os momentos de pesquisa, quer seja em livros ou em suportes digitais, fomentando a sua autonomia.

A relação entre manuais escolares e aprendizagem não é uniforme, ou seja, um não está diretamente relacionado com o outro, pois existem muitas outras formas das crianças aprenderem e de realizarem o seu próprio conhecimento. Apesar dos manuais serem bastante úteis, o docente deve saber doseá-lo para os momentos mais oportunos e adequados, tornando-se uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas também do docente.

O ambiente onde as crianças desenvolvem e criam as suas aprendizagens depende apenas da predisposição das mesmas e do docente, havendo muitas vezes a necessidade de procurar um lugar mais adequado consoante as propostas a dinamizar. É necessário desmitificar que as aprendizagens ocorrem apenas dentro das quatro paredes da sala, havendo outros espaços educativos igualmente ou ainda mais ricos que a sala.

Quanto mais velhas são as crianças maior é o desafio de as cativar e motivar, pois os seus interesses são mais divergentes, tendo o docente de ter a capacidade de se adaptar e de ir ao encontro dos interesses das crianças para as cativar para o seu processo de ensino e aprendizagem. Algumas vezes recorri às tecnologias para criar momentos de aprendizagem, mas de uma forma lúdica e dinâmica. Cada vez mais as crianças vivem rodeadas de estímulos e de tecnologias, daí ser importante mostrar às crianças que também é possível aprender recorrendo a tablet's ou a computadores.

Uma turma mista torna-se um desafio muito maior em relação a uma turma com apenas um ano de escolaridade, pois o docente tem de saber fazer uma articulação entre as tarefas e as propostas, ao mesmo tempo que tem de o fazer relativamente às aprendizagens e aos conteúdos do currículo. Apesar disso, para as crianças torna-se um contexto rico em estímulos, desafios e em aprendizagens, criando um ambiente de cooperação e de coadjuvação entre as crianças.

A diferenciação pedagógica foi um outro desafio, pois pensar e planejar propostas ricas a todos os níveis já era um desafio e acrescentando a isto, muitas vezes, tínhamos de adaptar essas propostas para incluirmos todas as crianças e proporcionar, igualmente, momentos ricos de aprendizagem. A diferenciação pedagógica é uma atitude que o docente deve sempre ter em conta na escolha e no planeamento das propostas. Caso isso não aconteça as crianças que necessitam dessa diferenciação podem sentir-se humilhadas ou sentir fracasso por não conseguirem fazer o mesmo que os colegas. Sendo esta uma das maiores preocupações que o docente deve ter, pois um dos seus grandes objetivos deve ser ampliar e proporcionar momentos de conquista e de aprendizagem a todas as crianças, de forma que estas se sintam realizadas.

Foram meses de imensas aprendizagens e todas as expectativas que tinha para ambos os contextos foram ultrapassadas. Graças às crianças e a todos os profissionais foram momentos de imensas aprendizagens, de reflexão e de superação.

## Parte II- Dimensão Investigativa

### Introdução à Dimensão Investigativa

O estudo que aqui se narra foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB do Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no ano letivo de 2020/2021. Na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, tive oportunidade de desenvolver a PP numa instituição pública na periferia da cidade de Leiria, com 25 crianças cuja faixa etária se encontra entre os 3 e os 6 anos de idade.

As emoções são algo comum em todos os seres humanos, tornando-se estas cada vez mais complexas com o passar do tempo. Sendo assim, é importante que as emoções sejam abordadas e exploradas logo no início da vida dos indivíduos, tendo assim, a Educação Pré-Escolar um papel importante neste âmbito.

O tema desta investigação surgiu da junção de dois fatores. Foi uma junção dos meus interesses e curiosidades sobre este tema e também foi algo que foi muito falado pelas crianças, no período de observação e de recolha de dados na PP em JI. Neste período também foram observadas algumas situações de conflito, onde as crianças ficavam visivelmente tristes ou zangadas. Juntando estas realidades decidiu-se avançar com uma investigação sobre as emoções em idade Pré-Escolar, quais as conceções das crianças sobre este tema?; Como é que lidam com as suas emoções?; Como lidam com as emoções dos outros e ajudá-las nesse auto e hetero reconhecimento? É muito importante as crianças saberem nomear e reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, pois torna-se uma ferramenta indispensável para o seu futuro.

As emoções encontram-se constantemente no nosso dia a dia, pois encontramos-nos rodeados de vários estímulos que suscitam em cada um de nós emoções, sentimentos e sensações diferentes (Queirós, 2014). As emoções vão acompanhando o desenvolvimento dos seres humanos, assim torna-se fulcral começar-se a explorar esta dimensão emocional desde tenra idade, para que as crianças aprendam a identificar e a lidar com as próprias emoções. “A compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 353).

É importante alertar os profissionais de educação desde os educadores de infância para que esta temática seja desenvolvida na educação de infância, através de sequências de propostas didáticas

e pedagógicas. Para além de promover o desenvolvimento da dimensão cognitiva e emocional ajudará certamente a desenvolver competências e capacidades dentro de outras áreas.

Nesta investigação, que foi dinamizada no âmbito da Prática Pedagógica em educação de infância, enquanto investigadora tive a oportunidade de observar os comportamentos e as atitudes das crianças, tanto na sala de atividades como no espaço exterior. Apercebi-me que a parte emocional das crianças era um aspeto pouco desenvolvido, apesar da educadora salientar a importância desta área. Neste sentido, surgiu a oportunidade de enquanto investigadora desenvolver uma investigação na sala de atividades, com o grupo de crianças, ajudando-as a desenvolver a regulação emocional.

Para o presente estudo optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, numa lógica de estudo de caso, planificaram-se 10 sessões de educação emocional, de forma faseada: introdução, desenvolvimento e conclusão/avaliação.

## 1. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

A investigação no âmbito das emoções apresenta-se como um tema recente de estudos, aproximadamente até aos anos 90 não se tinha dado a devida importância sobre o desenvolvimento e conhecimento destas para o ser racional. Contudo com o despontar da temática no decorrer do século XX começou-se a verificar um desenvolvimento investigativo e a descobrir mais sobre os assuntos que se relacionam com este grande tema. A inteligência emocional começou a ser mais valorizada em contexto educativo, pois os estudos demonstravam que promover precocemente este conhecimento aos cidadãos influenciava-os a pensar, a refletir, a sentir e agir de forma mais consciente e ponderada. Apesar desta temática se focar mais no desenvolvimento das competências cognitivas, esta influência e contribui para o desenvolvimento holístico dos seres humanos, daí a importância que esta área tem.

É imprescindível reforçar esta dimensão cognitiva e emocional, pois está relacionada com a nossa maneira de estar, de conviver e de viver. Sendo assim, também influenciará a predisposição para o ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma ligação entre as emoções, a motivação e a aprendizagem. Segundo Catarreira (2015, p.30) “(...) as emoções provocam modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano e a forma como recebemos a mensagem vai determinar a forma de reagir.”

Com o desenvolvimento da sociedade e das exigências que esta impõe é necessário dar ferramentas e sensibilizar os alunos para a influência que as emoções têm na nossa vida. Com a

educação emocional, os alunos poderão melhorar as suas competências emocionais, a relação com os pares e consigo próprio, a capacidade de trabalho de grupo, de resolução e gestão de conflitos, a motivação, a autoestima, entre outras inúmeras competências (Queirós, 2014; Catarreira, 2015; Céspedes, 2014; Miguel, 2015). Sendo a implementação de programas de educação emocional nas escolas tão importante.

Com o tema estipulado, sucederam-se algumas pesquisas em contexto de Educação Pré-Escolar, fazendo emergir uma questão de investigação. Uma questão de investigação, segundo Fortin (1996, p. 51), é um “enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa de conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”.

A pergunta de investigação que direcionará a presente investigação é a seguinte: De que forma o trabalho sobre as emoções ajuda a criança no autoconhecimento e no reconhecimento das emoções do outro?

Com a questão de investigação criada, foram também estabelecidos os objetivos de investigação. Os objetivos de um estudo indicam a justificação da investigação. Segundo Fortin (1996, p. 100), os objetivos são um “enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão”.

Os objetivos estipulados para a presente investigação, que vão ao encontro da pergunta de investigação são:

- Identificar se a criança consegue nomear as suas emoções e as dos outros;
- Implementar uma sequência de atividades promotoras de educação emocional;
- Analisar se a criança sabe reconhecer a emoção que provocou no colega, em diversas circunstâncias;
- Refletir sobre a alteração dos comportamentos emocionais das crianças, com a sequência de atividades implementadas;
- Avaliar se a criança sabe reconhecer e justificar a sua emoção;

# Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

## 1. Inteligência Emocional

“As emoções são intermináveis.

Quanto mais as exprimimos, mais maneiras temos de as exprimir”

Edward Morgan Forster

A Inteligência Emocional é definida por Mayer e Salovey (1995) citados por Martins (s.d., p. 1), como sendo a “capacidade para processar informação emocional de modo adequado e eficiente, sendo esta informação relevante para o reconhecimento, construção e regulação da emoção do próprio e nos outros”. Martins (s.d.) clarifica mais este conceito, evidenciando que esta inteligência é a capacidade que possuímos para identificar as emoções, os seus sentidos, as suas conexões, as suas razões e as suas origens. Sendo assim, a inteligência emocional é um conceito que surge associado às emoções, como as gerem, mas também como lidam com as emoções dos outros. “Pela influência das experiências de vida, é uma dimensão em constante evolução” (Martins, s.d., p. 1).

Este conceito é valorizado cada vez mais, pois permite-nos compreender que tudo o que acontece na vida do ser humano não é explicado apenas pelas dimensões intelectuais, mas também pelas dimensões emocionais. As emoções são como o motor dos nossos comportamentos. Os comportamentos são o espelho das emoções que estamos a “sentir ou que procuramos sentir, seja pelo evitamento das emoções desagradáveis como pela procura de emoções mais agradáveis” (Martins, s.d., p. 2).

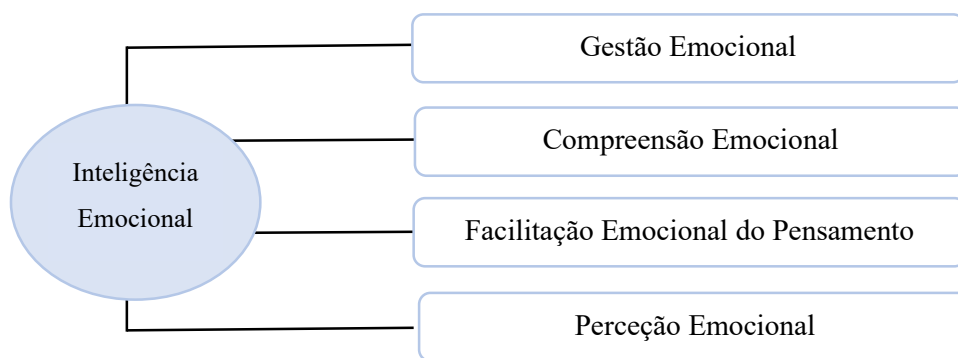
As emoções tornam-se evidentes nas nossas atitudes, nos nossos pensamentos, nas decisões que tomamos, na qualidade das relações interpessoais que fundamos, nas expectativas que definimos e até no modo como o corpo comunica. Frequentemente os nossos comportamentos são orientados no sentido de experimentarmos certas emoções (Martins, s.d.).

A gestão de comportamentos também se encaixa neste conjunto da inteligência emocional, uma vez que esta engloba os mecanismos mentais essenciais para a gestão de comportamentos e resolução de problemas. A dimensão social e pessoal que neste âmbito prevalecem possibilitam a identificação da inteligência emocional a nível inter e intrapessoal (Queirós, 2014). Contudo, nem todos os seres humanos têm a habilidade de dominar ambos os níveis, “há quem seja muito

habilidoso na identificação, compreensão e regulação a nível intrapessoal; outros, porém, poderão ser melhores a nível interpessoal” (Queirós, 2014, p. 14).

Os grandes pioneiros dos estudos da inteligência emocional no ano 1990 foram Mayer, Salovey, anos mais tarde Goleman amplia a definição apresentada pelos autores anteriores, completandola. “Mayer e Salovey consideram que a inteligência emocional é uma habilidade; Goleman considera que é a chave para o sucesso; e eu acredito que é a chave para a felicidade” (Queirós, 2014, p.16).

Os autores Mayer e Salovey criaram um modelo das quatro componentes da inteligência emocional, estes referem que esta inteligência é uma habilidade que nos possibilita controlar as nossas emoções e ajudar os outros também neste âmbito. O modelo é dividido em quatro habilidades: a gestão emocional, a compreensão emocional, a facilitação emocional do pensamento e a perceção emocional (Queirós, 2014).



*Esquema 1 - Modelo da Inteligência Emocional apresentado por Mayer e Salovey (Queirós, 2014, p. 17)*

A leitura deste modelo deve ser feita tanto na horizontal como na vertical. Todas as componentes apresentam uma relação hierárquica e estão organizadas da mais simples para a mais complexa, criando um aumento de dificuldade progressivo. A perceção emocional relaciona-se com a identificação, avaliação e expressão das emoções, envolvendo a aptidão de identificar as próprias emoções, assim como as dos outros através do tom de voz, de expressões faciais, entre outros. A segunda componente, é a habilidade de recorrer às emoções para facilitar o nosso pensamento. A compreensão emocional relaciona-se, como o próprio nome indica, à compreensão e análise das emoções, assim como para as utilizar. Engloba-se nesta componente conseguir denominar cada emoção e as suas causas e efeitos. Por último, a gestão emocional, refere-se à habilidade para regular as emoções em cada um e nos outros, de forma a desenvolver a capacidade emocional, mas também a intelectual (Queirós, 2014).

A inteligência emocional deve ser considerada como área de aprendizagem a promover, uma vez que, proporciona nos seres humanos escolhas acertadas na vida, pois “permite identificar as suas sensações, reconhecer as emoções, bem como aquilo que as origina, aceitando-se e gerindo-as, ao tomar decisões (...), a elas podemos recorrer em qualquer situação vivencial, para uma melhor auto e heterocompreensão” (Queirós, 2014, p. 20).

A inteligência emocional pode e deve ser desenvolvida tanto em contexto familiar como em contexto escolar. O modelo acima apresentado torna-se um guia para o desenvolvimento das habilidades referidas no decurso de propostas orientadas e de experiências do quotidiano.

Torna-se assim importante dar um novo olhar à inteligência emocional, dando-lhe mais valor, uma vez que está intimamente ligada com toda a nossa vida. Como refere Queirós (2014, p. 26), esta inteligência precisa de ser posta em prática através de sequências didáticas, que “podem e devem iniciar-se, a nível educacional, na infância. Para isso, tal como na dinâmica educacional, a planificação estratégica de atividades requer que sejam delineados objetivos e escolhidos conteúdos, com vista a uma intervenção programada, a implementar e avaliar”.

## 2. Emoções vs Sentimentos

“Não é a razão que guia o mundo.  
São as emoções.”  
Isabelle Filliozat

O conceito de emoção é algo ainda pouco consensual, uma vez que pode ter vários entendimentos, pelo que tem sido alvo de estudos e de pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos. O significado da palavra emoção tem sido apresentado por vários autores de forma diferente, embora com aspetos comuns, ampliando a sua representação.

As emoções, segundo Céspedes (2014, p.18), são o produto do “processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou ambientais”. É durante o terceiro trimestre da vida de um feto que este processo se inicia e vai tornando-se “progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder à consciência “(Céspedes, 2014, p.18-19).

Após uma pesquisa exaustiva em vários autores, Miguel (2015, p.7), define emoção como uma “condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando

alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação”. Deste modo, uma emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais.

As emoções são visíveis, portanto, estão acompanhadas por modificações na nossa face e na gesticulação. As emoções alteram as nossas “reações neurovegetativas (aceleração do batimento cardíaco, mudança na respiração, secura na boca, perturbações digestivas) e expressivas (alterações na postura, na mímica facial, na forma de expressar os gestos)” (Alexandroff, s.d., p.40).

Depois das definições apresentadas é possível afirmar que as emoções se relacionam com estímulos externos e internos, que ocorrem no nosso dia a dia e estão presentes em todos os seres humanos, independente da idade, género e cultura. Os seres humanos reconhecem as suas próprias emoções, assim como as das pessoas que os rodeiam.

Os estímulos que provocam a existência de uma emoção, dividem-se em estímulos externos, como objetos e situações e estímulos internos como o pensamento. Podemos então sintetizar que “ (...) uma emoção é a resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento.” (Queirós, 2014, p.34).

As emoções são facilmente identificáveis através de expressões emocionais como as expressões faciais, postura corporal, gesticulação e tom de voz. Queirós (2014) ilustra-nos estas características com a emoção tristeza, onde é visível as rugas quadrangulares na testa, as pálpebras baixam levemente, o olhar é distante, o corpo fica delicado, pesado e curvado para a frente, os ombros descaídos e os braços moles e a voz com menor volume. Como esta emoção, outras serão também facilmente identificadas pelas suas características comportamentais.

Assim sendo, as emoções estão presentes na nossa vida e torna-se importante sabermos lidar e reconhecê-las. Se soubermos entender cada emoção teremos ferramentas necessárias para aumentar a nossa qualidade de vida (Queirós, 2014).

Sentimentos e emoção são conceitos considerados análogos, dificultando a sua segmentação e definição. Com o passar dos anos esta distinção tem sido cada vez mais clara e evidente. Cada um surge de interações diferentes e criar sensações distintas, sendo necessário apresentar as suas diferenças.

O sentimento é provocado por uma emoção, sendo este a maneira de viver a emoção. Deste modo, o sentimento é a consciência de uma emoção. Primeiro surge a emoção e só depois emerge o sentimento. Assim sendo, o sentimento é uma consequência da emoção, mas mais duradouro (Queirós, 2014). Para Queirós (2014), o sentimento “inclui uma vivência subjetiva, ou seja, é a forma como cada pessoa experimenta uma emoção ou uma sensação” (p.46).

O sentimento é a emoção filtrada através dos “centros cognitivos do cérebro especificamente o lobo frontal, produzindo uma mudança fisiológica em acréscimo à mudança psicofisiológica. Podemos dizer que o sentimento é uma consequência da emoção com características mais duráveis” (Casanova et al., 2009, p. 6).

As emoções e os sentimentos são diferenciados por Casanova et al. (2009, p.6), do seguinte modo, “sentimentos são informações que seres biológicos são capazes de sentir nas situações que vivenciam, porque é um estado psicofisiológico”. O que diferencia um sentimento de uma emoção é o local onde se processam. O primeiro ocorre na mente e o segundo processa-se no corpo (Queirós, 2014).

Existe uma relação entre os dois, as emoções são públicas, os sentimentos privados, a emoção é inconsciente e o sentimento consciente. Ambos os conceitos apresentam características em comuns, mas também outras que os diferenciam claramente. Apesar das suas diferenças, podemos verificar que se interligam, um não assoma sem o outro (Casanova et al., 2009).

### 2.1. Emoções Básicas e Emoções Complexas

Apresentados e descritos os conceitos de emoção e sentimento, para a presente investigação será pertinente perceber que classificações são apresentadas pelos autores de referência, assim como explorar cada emoção na sua íntegra.

Relativamente às várias emoções, não existe um consenso quanto à classificação e à nomenclatura, mas foi possível encontrar autores que consideram as mesmas emoções apenas as nomeiam como emoções primárias e secundárias ou emoções básicas e complexas (Casanova et al., 2009 e Miguel, 2015).

As emoções primárias e secundárias são apresentadas pelo autor António Damásio citado por Casanova et al. (2009). Podemos considerar que as primeiras emoções enunciadas são mais

globais, pois são comuns a todas as pessoas, são também consideradas naturais e estão ligadas a processos neurobiológicos específicos. As emoções secundárias emergem do processo de aprendizagem, tendo um carácter mais social.

As emoções classificadas como básicas e complexas são enunciadas pelo autor Miguel (2015). Este engloba nas emoções básicas o medo, a alegria, a surpresa, a tristeza, o nojo e a raiva, estas quando criam ligações geram as emoções complexas, como é o caso da decepção, que é a união entre a emoção tristeza e a emoção surpresa.

Relativamente às emoções básicas, a alegria relaciona-se com o êxito e sucede-se quando algo é ganho ou é avaliado como sendo importante, tem a propensão de repetição. Esta emoção é das mais desejadas pelo ser humano pelas sensações que provoca e porque ajuda a superar muitas dificuldades. Algo que é importante clarificar é a manifestação desta emoção, não é apenas pelo sorriso que esta é detetada. E esta manifestação é facilmente detetada, nas crianças, quando estas pulam, saltam e andam de uma forma diferente (Miguel, 2015; Casanova et al., 2009 & Queirós, 2014).

O medo é provocado por algo ou por uma pessoa, com valor ameaçador “gerando a interpretação de incerteza ou falta de controle em relação ao que pode ocorrer, tipicamente resultando numa resposta de fuga que objetiva colocar o indivíduo de volta em segurança” (Miguel, 2015, p.157). Esta emoção é das mais estudadas pelos investigadores pelas sensações que esta provoca, causando um forte impacto fisiológico. O medo é uma reação que ocorre perante um perigo num dado momento, onde o corpo é preparado para uma ação física (Queirós, 2014).

Em relação à emoção surpresa ou espanto esta tem origem em acontecimentos imprevisíveis ou a “interrupção súbita de um estímulo, provocando uma pausa permitindo que o indivíduo tenha tempo para se orientar (...) (Miguel, 2015, p.157). A surpresa é uma das emoções mais passageiras, durando poucos segundos.

A tristeza emerge quando há perda de alguém ou de algo que tem valor, criando uma “sensação de abandono e a busca por uma ligação novamente com o mesmo ou com outro objeto, sendo as manifestações mais frequentes o choro, o afastamento e o silêncio” (Miguel, 2015, p.158).

O nojo também é referido como aversão ou ira. Esta emoção é despertada por algo ou alguém que é indesejável ou repulsivo, existindo a tendência de expulsão ou repulsão de algo ou alguém. Esta reação que provoca esta emoção é desencadeada pelos nossos cinco sentidos, pelo pensamento ou imaginação (Miguel, 2015 & Queirós, 2014).

Finalmente, a raiva é provocada por um “obstáculo avaliado como hostil, interferindo no que se está fazendo ou intencionando fazer” (Miguel, 2015, p.158). Pode surgir quando sentimos fraqueza e frustração ao termos de reconhecer os nossos limites internos e externos. Esta emoção pode ser provocada por estímulos internos e externos. É necessária esta emoção emergir uma quantidade de vezes para garantir a sobrevivência dos seres humanos. Esta emoção é das que o ser humano precisa mais de regular e de se apropriar de ferramentas para a ultrapassar (Casanova et al., 2009).

Associado às emoções está a afetividade ou o afeto, segundo Catarreira (2015, p.27), pois é possível afirmar que os afetos “são considerados um conjunto de reações que unem as pessoas umas às outras. São uma mistura de emoções ou são manifestados através das emoções. Esta ligação direta às emoções torna, por vezes, difícil defini-los por si só”.

Tendo as emoções um papel tão importante na vida do ser humano, estas têm influência na nossa vida, nas nossas experiências, comportamentos, na forma como nos vemos e na forma como interagimos com os outros e com a sociedade. As emoções apresentam assim funções importante na nossa vida, influenciam a nossa comunicação, a nossa autorregulação, orientam as nossas ações e influenciam muito a nossa motivação (Almeida 2017). Regularmos o nosso estado emocional, irá permitir “que sejamos nós a controlar os nossos sentimentos e emoções, não deixando que sejam eles a controlar-nos. No caso da infância funciona numa perspetiva de prevenção (...)” (Almeida, 2017, p.17).

As crianças aos dois anos já têm um conhecimento das próprias emoções a partir das expressões e movimentos faciais, encontrando-se, no final da idade pré-escolar, esta competência totalmente adquirida (Almeida, 2017). No ano seguinte, as crianças já conseguem distinguir “a alegria e a raiva, integrando as emoções: raiva e tristeza” (Costa, 2016, citado por Almeida, 2017, p. 19). Quando a criança tem quatro anos, esta já discrimina “as emoções de alegria, raiva/nojo e de tristeza/medo. Na faixa etária que ronda os 5 anos as crianças começam a ir além das emoções básicas referidas anteriormente” (Costa, 2016, citado por Almeida, 2017, p. 19).

Durante o terceiro ano de vida, as crianças recorrem, mais frequentemente, ao jogo simbólico e ao jogo faz-de-conta. Nestes momentos é visível a criação de situações dramáticas, onde elas expressam as suas ideias e sentimentos através dos seus movimentos e da comunicação escolhida. Nestes momentos as crianças recriam momentos e espelham atitudes e comportamentos idênticos aos dos adultos e aos de referência. “É através dela (capacidade de representação) que as crianças aprendem a raciocinar sobre os sentimentos e a resolver certas questões e problemas emocionais,

tais como a separação e o medo” (Spodek, 2002, p. 177). Nestas circunstâncias, as crianças têm a oportunidade de experimentar novos papéis, novas realidades e de expressar tudo o que sentem, em segurança, relacionando-os com os seus comportamentos. Como refere Spodek (2002, p. 177), “saber como raciocinar em termos de causa e efeito, como distinguir a fantasia da realidade e como usufruir de uma vasta gama de experiências emocionais é essencial para o relacionamento com os pares e para o sucesso escolar”.

### 3. As emoções na Educação Pré-Escolar e o Papel do Educador

“La educación emocional vértebra el desarrollo personal”

Rafael Bisquerra

Como já foi referido anteriormente, as emoções são inatas e vão desabrochando com o desenvolvimento e crescimento. Neste subcapítulo será dado mais enfoque à importância da educação emocional desde tenra idade, assim como, esta influencia a vida das crianças. As emoções, como a tristeza, a alegria e o medo, “são reações subjetivas a experiências associadas às variações fisiológicas e comportamentais. (...) O padrão característico das reações emocionais de uma pessoa começa a se desenvolver desde muito cedo e é um elemento básico da personalidade” (Papalia et al., 2006, p.234).

À medida que as crianças vão crescendo, vão consciencializando as suas emoções, integrando-as nas suas atitudes, ações e comportamentos, começando a fazer parte da sua vida. Esta consciencialização é influenciada pelas experiências e vivências das crianças, assim como pelas pessoas com quem estas lidam e convivem.

Existe uma forte relação entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento social, estando intimamente ligados. Quando uma pessoa consegue expor ou não a sua emoção, dependendo das situações, está inteiramente ligado com o desenvolvimento social. Quando uma criança já apresenta um desenvolvimento desta competência, podemos dizer que já se encontra mais apropriada e ajustada socialmente (Almeida, 2017).

O documento que orienta a educação Pré-escolar em Portugal, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (Mata et al., 2016), faz algumas referências à educação emocional ora de forma explícita ora de forma implícita. Assim, na área da Formação Pessoal e Social é feita a referência à forma como as crianças interagem “consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de

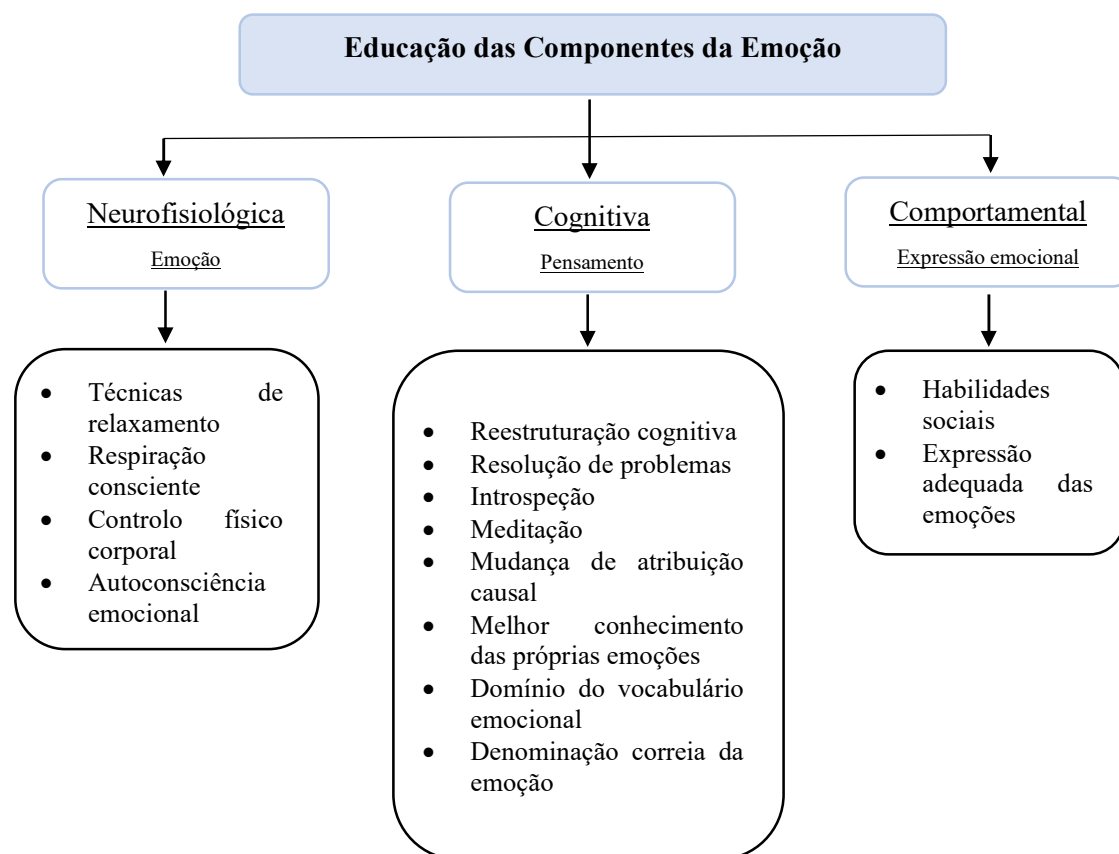
uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autônoma, consciente e solidária” (Mata et al., 2016, p. 33). Refere ainda que nesta área pode inserir-se a educação para a regulação emocional e a abordagem das emoções no geral, com o objetivo de um melhoramento pessoal e das interações com os outros. O tema das emoções vai aparecendo ao longo do documento das OCEPE, como parte integrante da formação e desenvolvido holístico das crianças.

Nesta ordem de ideias, a Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental na construção da identidade de uma criança enquanto futuro elemento de uma sociedade, na medida que uma das funções específicas da Educação Pré-Escolar é despertar a criança para todas as suas potencialidades “afetivas, cognitivas, psicomotoras e sociais, pois são esses aspetos que determinarão a respetiva personalidade da criança” (Catarreira, 2015, p.19).

É de salientar que as instituições de Jardim de Infância devem valorizar de igual modo o desenvolvimento emocional e afetivo, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, citado por Catarreira, 2015, p. 29).

O desenvolvimento emocional está na base de muitas outras aprendizagens, influenciando outras áreas de desenvolvimento. Sendo o desenvolvimento emocional a base da aprendizagem, é necessário criar e dinamizar momentos que promovam o seu desenvolvimento e diretamente e/ou indiretamente desenvolver outras habilidades e aprendizagens inerentes. Spodek afirma que “as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes” e são as ligações “cognitivo-emocionais que constituem a base de toda a aprendizagem subsequente” (2002, p. 168).

É na idade Pré-Escolar que a criança adquire a capacidade de se relacionar com os outros e de se expressar. É através da interação com o grupo de amigos que as crianças têm a possibilidade de desenvolver as capacidades para controlar as suas emoções. E é nestes momentos de interação que a criança aprende a “comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)” (Moreira, 2008 citado por Catarreira, 2015, p.31). Após os três anos de idades, a criança já tem capacidade de expressar o que sente, “estando apta para atribuir significados emocionais às vivências do dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado” (Moreira, 2008 citado por Catarreira, 2015, p.31). As intervenções educativas no âmbito das emoções devem ir ao encontro de três componentes: componente neurofisiológica, componente cognitiva e componente comportamental.



*Esquema 2 - Modelo da Inteligência Emocional apresentado por Mayer e Salovey (Queirós, 2014, p. 40)*

A primeira componente relaciona-se com técnicas de respiração, relaxamento e controlo do corpo. A componente cognitiva inclui a reestruturação da sua dimensão, relaciona-se com a gestão e resolução de conflitos, melhora os conhecimentos emocionais, ajudando na sua denominação, aumentando o vocabulário, alicerçada à introspeção. A componente comportamental insere-se nas dinâmicas sociais e das expressões das emoções (Queirós, 2014).

Hoje em dia os educadores e os professores têm um papel muito importante na vida das suas crianças e alunos. Estes passam a grande parte do dia com os docentes, tendo uma grande influência na sua formação enquanto cidadãos, assim sendo, cabe aos docentes explorar as emoções dando-lhes as ferramentas certas para a sua vida.

O Educador, ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, criará um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009 citado por Catarreira, 2015, p.29).

Segundo Céspedes (2014, p.103), o professor tem um papel fundamental neste campo, pois pode trabalhar esta temática em

Dois planos: por um lado, os talentos inatos da criança, desde o sentir (o emocional) até ao imaginar; desde o ilimitado voo da fantasia infantil até ao pensar (o sólido desenvolvimento do intelecto, construtor de cultura); e daí ao criar, que consiste no trabalho frutífero de uma mente saudável e serena. Num segundo plano, o professor parte igualmente do sentir, a partir do plano emocional, procurando promover no seu aluno a harmonia através do permanente fomento de ambientes emocionalmente seguros, e a partir daí trabalhar o interior da criança.

Para trabalhar esta temática o educador/professor tem de ter alguns conhecimentos, sendo eles: a idade do grupo de crianças/alunos que tem, bem como as suas características; ter uma harmonia psicológica; ter conhecimento de técnicas eficazes para enfrentar conflitos; criar uma comunicação efetiva e afetiva; ter conhecimento da importância dos ambientes emocionalmente seguros no desenvolvimento da afetividade infantil; fazer uma reflexão crítica constante sobre tudo; e desenvolver um trabalho de autoconhecimento estável e sincero (Céspedes, 2014).

Os educadores devem ter como maior preocupação a educação afetiva, “visto que esta regula o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança” (Paula & Faria, 2010, citados por Catarreira, 2015, p.32).

Os educadores devem começar desde cedo a trabalhar e a explorar com as crianças as emoções, iniciando assim a regulação emocional. Ao iniciar cedo este trabalho, as crianças vão desenvolver melhor as aptidões de reconhecer as emoções que sentem, as dos outros e ficam a saber lidar melhor com elas. O trabalho em torno das emoções, na sua regulação, apropriação e controlo promove e proporciona o crescimento psicológico das crianças (Almeida, 2017).

Posto isto, e considerando que a educação é uma forma de preparar as crianças para a vida, é essencial que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas estão presentes ao longo da nossa vida. Deste modo, considero importante criar situações em que as crianças aprendam a lidar com as suas próprias emoções nas mais diversas situações.

## Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

### 1. Natureza do estudo

A presente investigação será de carácter qualitativo, pois pretendo investigar a temática das emoções através de descrições, interpretações e observações das atitudes, comportamentos e ações das crianças de idade Pré-Escolar. A investigação qualitativa engloba cinco características fulcrais, segundo Bogdan e Biklen (1994, 47-49) 1- “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; 2- “A investigação qualitativa é descritiva”; 3- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; 4- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, 5- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Frequentemente as investigações qualitativas desenvolvidas no âmbito da educação são designadas por *naturalistas*, “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc”. (Guba, 1978 & Wolf, 1978, citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Para além da natureza desta investigação qualitativa, a mesma assume-se como estudo-caso. Um estudo de caso, conforme define Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos”. Este tipo de estudo é também caracterizado como sendo um estudo detalhado de um indivíduo ou grupo e é formulado para tentar dar respostas às questões sobre um determinado acontecimento ou situação (Fortin, 1996).

Podemos ainda classificar o método de investigação como estudo de caso etnográfico, como apresenta Amado (2014). Esta sub caracterização, destaca-se como sendo um estudo centrado de um único caso, através da “observação participante, apoiada pela entrevista; em geral, não se foca diretamente nas necessidades práticas dos atores, mas preocupa-se com as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam e isso pode ser motor de desenvolvimento” (Amado, 2014, p. 132).

A presente investigação irá seguir os traços de um paradigma interpretativo. Este tipo de paradigma caracteriza-se pela sua forma de se relacionar com o sentido lato da palavra, partindo-se do contexto, da realidade (Amado, 2014). Este termo de paradigma encontra-se numa posição reconhecida como social-construtivista (Amado, 2014). Como refere Amado (2014, p. 40-41), o objetivo central deste tipo de paradigma é a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam

nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem”. Pretende-se entender os factos como reais e reconhecer e interpretar o seu significado (Amado, 2014).

## 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os dados serão recolhidos principalmente através da observação naturalista participante, com grelhas semiestruturadas para registo das observações. Segundo Ketele (1999), observar é um processo que necessita de atenção perspicaz e da inteligência, orientado para um objetivo terminal e dirigido sobre um objeto para recolher informações. A observação, consiste em observar comportamentos e interações à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador. Como refere Fortin (1996), existe a observação direta e esta surge quando o observador testemunha o sujeito/objeto em estudo, observando-o presencialmente. A observação direta “visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio de observação participante” (Fortin, 1996, p. 241). Amado (2014, p. 153), refere que o principal objetivo da observação participante é ter “como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O diário de bordo, onde constam as notas de campos, também será uma das técnicas de recolha de dados ancorada à observação direta. Bogdan & Biklen (1994, p.150) constata que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Será ainda realizada uma entrevista (ver **Apêndice I**) à educadora responsável da sala de atividades B do Jardim de Infância X. A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações”. A entrevista será composta por, maioritariamente, perguntas abertas e será de carácter semiestruturada, para dar abertura a possíveis perguntas que possam surgir no momento. A elaboração prévia de um guião e de um plano de entrevista, com os objetivos bem definidos são aspetos essenciais numa entrevista semiestruturada. Embora que no decorrer do momento exista tempo e espaço para uma interação, onde o entrevistado tem uma maior liberdade de resposta (Amado, 2014). Como menciona Amado (2014, p. 209), uma entrevista semiestruturada é um dos grandes instrumentos utilizados nas pesquisas/investigações qualitativas, “pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência”, salientando o que para ele for mais relevante (...)”.

As entrevistas a realizar numa investigação qualitativa podem ser uma estratégia complementar à observação participante, entre outras técnicas. Neste tipo de investigação a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Fortin (1996) acrescenta ainda que, uma entrevista é uma forma de comunicação entre intervenientes, onde um assume o papel de entrevistador e outro de entrevistado, com o objetivo de recolher dados sobre um determinado assunto, recorrendo a questões.

O registo fotográfico e audiovisuais foram também utilizados para recolher dados, ajudando a manter a maior veracidade possível deste estudo, possibilitando-me, enquanto investigadora de captar as participações das crianças, assim como o seu envolvimento em todas as sessões e tempos livres. Como refere Sousa (2009, p.200) “(...) a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como sucederam. Uma excelente “ferramenta” de observação”.

### 3. Contexto do estudo

#### 3.1. *Caracterização do contexto educativo*

O Jardim de Infância localizado no município de Leiria será o contexto onde se desenvolverá a presente investigação. A recolha de dados realizou-se ao longo do ano letivo de 2020/2021, entre 16/04/2021 e 05/05/2021, período no qual decorreu a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. O contexto é de carácter público e abrange crianças desde os 3 aos 6 anos de idade, divididas pelas 2 salas heterogéneas inseridas neste JI. As famílias das crianças que frequentam esta instituição educativa são, maioritariamente, de classe média, existindo alguns casos pontuais de classe alta e de classe baixa.

A instituição pertence a um agrupamento de grandes dimensões, que foi fundado entre 1999 e 2000. Este Agrupamento é composto por 23 instituições, das quais nove são apenas Jardins de Infância, uma instituição de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, 12 Escolas Básicas apenas com o 1.º Ciclo e a Escola Sede que integra o Ensino Básico do 2.º e 3.º Ciclo.

Esta instituição foi fundada pela Autarquia há cerca de 40 anos e recentemente sofreu duas alterações, há sete anos foi construído o refeitório, onde as crianças hoje almoçam e há cerca de quatro anos foi construída uma sala, perto do refeitório, que se destina às horas do prolongamento. A coordenadora desta instituição é a educadora da sala de atividades B. Esta instituição oferece à

comunidade o ensino de Educação Pré-Escolar, com o horário de abertura às 8h e de encerramento às 19h.

A sala B deste Jardim de Infância, engloba o grupo de participantes escolhidos para a presente investigação. Esta sala destina-se às crianças de idade pré-escolar, mais especificamente entre os 3 e os 6 anos de idade. Conforme refere Papalia, Feldman e Martorell (2013), as crianças com idades entre os 3 e os 6 anos encontram-se na segunda infância, também conhecido como idade pré-escolar.

A sala de atividades encontra-se dividida por oito zonas/áreas, sendo elas: a área dos jogos de chão, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica, a área dos media, a área da abordagem à escrita, a área da garagem e a área de acolhimento. Todas as áreas englobam materiais específicos, que permitem às crianças brincar livremente

O presente estudo será desenvolvido com grupo de crianças da sala de atividade B, de um JI. Este grupo é composto por 25 elementos, mais especificamente por 12 meninas e 13 meninos. É um grupo heterogéneo, pois destas 25 crianças, quatro têm três anos, 14 têm quatro anos, três têm cinco anos e quatro têm seis anos. Neste grupo de crianças é visível a diversidade cultural, pois existem várias nacionalidades, nomeadamente, portuguesa, angolana, brasileira, italiana e marroquina, mas todas as crianças falam fluentemente a língua portuguesa. O gráfico a baixo ilustra esta diversidade cultural.

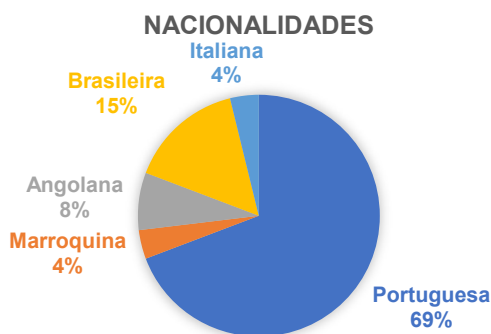


Gráfico 1 - Diversidade cultural presente na sala B

É um grupo onde é visível, em algumas crianças, dificuldades ao nível da expressão e da comunicação, existindo ainda um número significativo de crianças a frequentar a Terapia da Fala. Ou seja, é um grupo com algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo linguístico. A nível físico-motor há uma criança que demonstra dificuldade de equilíbrio, tendo o seu desenvolvimento motor mais retardado. Todas as crianças deste grupo já adquiriram o controlo do esfíncter, realizando as suas micções e defecções na sanita de forma autónoma.

Durante o período de observação e recolha de dados foi possível concluir que as crianças demonstram bastante interesse nas explorações de história, que gostam imenso de brincar na rua, mais propriamente na zona da areia, que gostam de cantar e dançar e, na sala, a zona da casinha e dos jogos de mesa são os dois locais preferidos deste grupo.

As crianças aparentam conseguir comunicar bem entre elas, existindo uma boa interação entre pares. Foi possível observar que existem brincadeiras e interações entre crianças tanto do mesmo género como de géneros diferentes. Ao longo do dia é bastante visível as diferenças de personalidade, temperamento e comportamento de cada uma, mesmo perante a mesma situação ou problema. Apesar da diversidade cultural presente neste grupo foi possível concluir que, apesar das suas diferenças, as crianças não fazem nenhum tipo de distinção e de restrição, interagindo com todas de forma igual, sem discriminações.

### *3.2. Caracterização dos participantes*

Deste grupo de crianças serão escolhidas duas crianças do género feminino e masculino de cada faixa etária, formando assim uma amostra por conveniência. A amostra é “um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (Fortin, 1996, p. 202). O grupo de crianças era bastante grande, dificultando a recolha e análise de dados, para isso foram seleccionadas algumas crianças.

A amostra é composta por seis crianças, sendo que metade é do género masculino e a outra metade do género feminino. Duas crianças com três anos de idade, duas crianças com quatro anos de idade e duas crianças com seis anos de idade. Escolhi ter como amostra este grupo de criança para ter uma visão/observação dos comportamentos nas várias faixas etárias e ainda nos diferentes géneros. Foram estas as crianças escolhidas por demonstrarem uma facilidade de comunicação e participação em vários momentos do dia, facilitando a recolha dos dados.

Perante a caracterização apresentada o presente estudo terá como sujeitos de investigação a criança Verónica, a criança Salvador, a criança Carlos, a criança Manuela, a criança Rui e a criança Carolina. Os nomes apresentados representam ficticiamente os participantes, de forma a proteger a sua identidade.

Num primeiro momento questionei as crianças acerca da participação neste estudo e, unicamente, após o consentimento das mesmas, recolhi a autorização dos encarregados de educação, garantindo o consentimento informado. Nas autorizações foi abonada a salvaguarda dos dados das crianças e o uso das imagens somente para fins académicos.

#### 4. Apresentação das sessões

Foi planeado uma sequência didática, que se dividiu em 10 sessões. Para cada emoção foram planeadas propostas pedagógicas, que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Em todas as sessões tentei sempre valorizar o papel da criança no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se autor e ator desse mesmo processo, colocando-se no centro desta realidade. Algumas crianças, no período de observação, demonstraram conhecer a história do livro “Monstro das Cores”, sendo este o ponto de partida escolhido para a investigação. O facto deste livro ser do conhecimento de algumas crianças, facilitou a compreensão e interpretação do mesmo, facilitando também a exploração da mesma por todas as crianças. Para as quatro emoções escolhidas, foram também exploradas histórias, nomeadamente, “Quero um abraço” de Simona Ciraolo para a alegria, “Era uma Vez uma Raiva” de Blandina Franco para a raiva, “Quando a Tristeza Chama” de Eva Eland para a tristeza e “O Cuquedo” de Clara Cunha para o medo. Optei por explorar sempre uma história por, também, ser um dos elementos e momentos mais significativos para as crianças.

	<b>Sessão – Data</b>	<b>Propostas de atividades</b>	<b>Objetivos investigativos</b>	<b>Duração</b>
<b>1.ª Fase</b>	<u>Sessão 1 – 16/04/2021</u>	- Conversa, com as crianças, sobre as emoções, nomeadamente, O que são? O sabem sobre emoções? Vocês já sentiram emoções? Sabem dizer-me quais foram? - Exploração da história “O Monstro das Cores”. Como a história já é do conhecimento de algumas crianças, será dada oportunidade ao chefe para a contar, da forma que entender, com o auxílio das mestrandas.	Fazer o levantamento das conceções das crianças sobre as emoções; Iniciar a investigação com uma história do conhecimento das crianças, para cativar o seu interesse.	40 minutos
<b>2.ª Fase</b>	<u>Sessão 2 – 19/04/2021</u>	- Conversa onde as crianças partilharão o que as faz feliz; - Após esta conversa são colocadas músicas, no computador, que as crianças gostem para estas dançarem e se divertirem. - Exploração da história “Quero um Abraço”; - No final, cada criança irá receber um balão, onde irão representar a expressão da emoção alegria.	Fazer o levantamento sobre as conceções das crianças sobre a emoção alegria; Recolher informação sobre a noção, das crianças, da expressão da emoção alegria.	20 minutos + 30 minutos
	<u>Sessão 3 – 20/04/2021</u>	- Criação de uma composição visual com aquarelas numa folha A3, sobre o que faz feliz cada criança.	Perceber o que cada criança considera que lhe provoca a emoção de alegria.	45 minutos

	<u>Sessão 4 – 21/04/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa onde as crianças partilharão o que as faz sentir raiva e como lidam com essa emoção;</li> <li>- Realização, no espaço exterior, de um momento de mindfulness, mais especificamente, a respiração montanha;</li> <li>- Construção do pote da calma;</li> <li>- Exploração do livro “Era uma Vez uma Raiva”</li> </ul>	Fazer o levantamento sobre as conceções das crianças sobre a emoção raiva, assim como perceber que ferramentas e comportamentos estas usam quando sentem esta emoção; Dar ferramentas às crianças para lidarem com esta emoção, para serem observados consequências, futuramente.	50 minutos + 50 minutos
<b>2.ª Fase</b>	<u>Sessão 5 – 22/04/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da obra de arte “Tristeza” da autora Pilar Muñoz Benito, com o intuito de iniciar a exploração da emoção tristeza;</li> <li>- Conversa sobre a obra: o que acham que a menina está a sentir? algum de vocês já se sentiu assim? porquê? alguém vos ajudou para deixarem de se sentirem tristes? acham importante termos ajuda para nos sentirmos melhor? Como é que poderíamos ajudar a menina para que ela se sentisse melhor? que nome acham que tem esta obra?</li> <li>- Construção de uma representação visual sobre a emoção tristeza. As crianças irão representar a expressão desta emoção, preenchendo um contorno de uma face humana.</li> <li>- Exploração da história “Quando a Tristeza Chama” de Eva Eland.</li> </ul>	Fazer o levantamento sobre as conceções das crianças sobre a emoção tristeza, assim como perceber que ferramentas e comportamentos estas usam quando sentem esta emoção; Perceber como e que as crianças lidam com esta emoção.	45 minutos + 45 minutos
	<u>Sessão 6 – 26/04/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa onde as crianças partilharão o que as faz sentir medo e como lidam com essa emoção;</li> <li>- Confeção de massa de modelar, com o intuito de as crianças representarem os seus medos;</li> <li>- Exploração da história “O Cuquedo”.</li> </ul>	Fazer o levantamento sobre as conceções das crianças sobre a emoção do medo, assim como perceber que ferramentas e comportamentos estas usam quando sentem esta emoção; Perceber como e que as crianças lidam com esta emoção.	45 minutos + 25 minutos
	<u>Sessão 7 – 28/04/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um dado das emoções;</li> <li>- Exploração da história “A Rainha das Cores”;</li> <li>- Realização de dois jogos, o “Lança e Expressa-te” e “Adivinha a Emoção”, a utilizar o dado feito anteriormente.</li> </ul>	Proporcionar um momento mais lúdico; Fazer o levantamento de possíveis informações sobre as emoções.	45 minutos + 45 minutos
	<u>Sessão 8 – 03/05/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um mapa das emoções</li> </ul>	Fazer o levantamento de possíveis informações sobre as emoções; Perceber se é importante para as crianças o registo das suas emoções.	45 minutos + 45 minutos
<b>2.ª Fase</b>	<u>Sessão 9 – 04/05/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do filme “Divertidamente”</li> </ul>	Falar de uma forma diferente sobre as emoções.	45 minutos + 45 minutos
<b>3.ª Fase</b>	<u>Sessão 10 – 05/05/2021</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história “Plantar um beijinho”;</li> </ul>	Avaliar todo o processo;	35 minutos

		- Avaliação de todo o processo, criando uma conversa com as crianças: que gostaram mais de fazer? O que gostaram menos? Como se sentiram ao longo de todo o processo? O que mudavam se realizássemos tudo de novo? Será importante falar sobre emoções? Foi importante para vocês todos os trabalhos que desenvolvemos e porquê?	Perceber se as sessões foram significativas para as crianças; Entender se as crianças valorizam as emoções.	
--	--	--	---	--

*Tabela 1- Síntese das propostas realizadas*

Conforme se pode ver na tabela 1, as sessões seguiram uma lógica, dividindo-se em 3 fases, a fase da introdução da investigação, o desenrolar da investigação e a avaliação da investigação, parte final. A introdução desenrolou-se pela sessão 1, o desenrolar da investigação aconteceu entre a sessão 2 e a 9, e parte final encaixa na sessão 10. Entre a sessão 2 a 9, optou-se por explorar cada uma das quatro emoções de forma individual, de forma que as crianças se pudessem apropriar destas de uma forma mais coerente. Depois das quatro emoções exploradas, partiu-se para o seu todo, explorando no geral as emoções, através de momentos mais lúdico, como os jogos e o filme, foi contruído um elemento de pilotagem, o mapa das emoções.

Todas as atividades pedagógicas que lancei ao grupo de crianças estiveram completamente interligadas com as diferentes áreas de conteúdo das OCEP, apesar de que a dimensão artística teve um maior destaque, pois através das artes visuais as crianças têm mais liberdade de expressão. É nas artes visuais com diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras), que a criança “enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade (...)” (Mata et al., 2016, p. 49).

As crianças, em todas as propostas demonstraram estar envolvidas e a desfrutar de todos os momentos, tanto as mais novas como as mais velhas. Para as mais novas torna-se um início de exploração, para as mais velhas torna-se um continuar e uma apropriação do tema.

## 5. Técnica de análise de dados – Análise Especulativa

A técnica de análise de dados terá de acompanhar todo o paradigma e design escolhidos para qualquer investigação. Bogdan e Biklen (1994, p. 205), referem que a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões,

descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Para que os dados sejam analisados, estes devem estar organizados e será necessário transcrever toda a informação recolhida. Na presente investigação será necessário transcrever a entrevista, as notas presentes no diário de bordo e interpretar os registos fotográficos. Esta transcrição tem como objetivo complementar todo o projeto e dar a fidelidade e autenticidade que este tem, sendo o mais credível. Deste modo e sabendo que esta investigação se desenrola num plano de estudo de caso, a análise que seria mais apropriada de aplicar a todos os dados recolhidos é sem dúvida a análise descritiva associada à análise especulativa.

Esta análise permite fazer uma interpretação mais pessoal sobre o que foi observado e sobre toda a recolha dos dados, possibilitando uma reflexão sobre a prestação dos intervenientes no presente estudo. Como refere Woods (1998, p. 136), esta técnica de análise dos dados é preferencialmente utilizada nos estudos etnográficos em educação, “ (...) es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”.

Com isto dizer que este tipo de análise possibilita uma apropriação relevante dos dados recolhidos durante relações estabelecidas entre os alunos em contexto educativo durante o desenrolar de propostas (Ferreira, 2019). De acordo com Woods (1998, 138) “Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de datos”:

Ainda na mesma linha de pensamento, neste tipo de investigação é importante o registo de comentários, de conversas com os alunos, onde posteriormente deverão ser transcritos e incluídos no seu estudo, isto “contribuye a conectar la discusión con el análisis principal” (Ferreira, 2019 e Woods, 1998, p. 136).

Podemos concluir conforme Woods (1998, p. 139) esses “son, pues, los primeros pasos tentativos del análisis. Puede que represente un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados”.

## Capítulo 3 – Apresentação e análise de dados e discussão dos resultados

Neste terceiro capítulo da dimensão investigativa, serão apresentados e analisados os dados, e, posteriormente, discutidos os resultados, obtidos através de uma análise especulativa das atividades dinamizadas ao longo do projeto com as crianças. Esta análise terá por base as notas de campo (ver **Apêndice II**), os comentários feitos pelas crianças nas diferentes explorações das emoções (ver **Apêndice III**), as justificações dos participantes no preenchimento do quadro das emoções (ver **Apêndice IV**) e a transcrição da entrevista feita à educadora, responsável pelo grupo de crianças (ver **Apêndice V**).

### 1. Introdução ao tema

#### Sessão n.º1

Na primeira proposta de introdução ao tema das emoções, as crianças tiveram oportunidade de refletir um pouco sobre este tema. Apresentando os seus conhecimentos e concepções, tornando-se o ponto de partida para a exploração seguinte.

O grupo, no seu geral já tem concepções, sobre as emoções, bastante claras, maioritariamente os mais velhos. É notório, nas crianças mais novas, que o assunto ainda é recente e que ainda existem hesitações em falar sobre o assunto e algumas confusões, algo normal. As perguntas mais difíceis foram as duas últimas, talvez por serem mais profundas e por requererem mais experiência e à vontade para falar sobre o assunto. Na segunda pergunta, as respostas recaíram mais sobre a associação das emoções às cores e nomeadamente associadas ao livro do “Monstro das Cores”, livro explorado com a educadora no ano letivo anterior. Exemplo disso, quando questionados sobre:

O que são emoções?, obtivemos:

**Verónica**- “É quando estamos zangados ou felizes”;

**Carolina**- “São um monte de fios baralhados e temos de os organizar em frascos imaginários”;

**Carlos**- “Quando fazemos com que as mães fiquem bravas ou lindas”;

**Manuela**- “É ter muitas cores e ficar colorido e quando alguém ralha”;

**Rui** - “Emoção é sentir o nosso coração e falar com ele”;

**Salvador** -“É o coração estar a bater muito”.

Quando questionados sobre O que sabem sobre emoções?, obtivemos as seguintes respostas:

**Rui** - “O verde é quando temos nojo”;

**Carlos** - “O preto é o medo”;

**Carolina** - “O rosa é o amor e o medo é quando sentimos se um avião estiver a cair”;

**Manuela** - “Tristeza é quando ficamos azul”;

**Verónica** - “O vermelho é do zangado, da raiva”;

**Salvador** - “A alegria é o amarelo, é quando ficamos felizes”.

No decorrer do diálogo procurou-se saber ainda sobre: se já tinham sentido emoções e se as conseguiam nomear?:

**Rui** - “Sim, fico triste quando não posso brincar mais”;

**Salvador** - “Sim, o feliz quando a minha mamã me compra um chocolate”;

**Carlos** - “Eu não sei”;

**Carolina** - “Sim, tenho medo quando o meu pai me apanha a luz à noite”;

**Verónica** - “Eu não, estou sempre igual”;

**Manuela** - “Sim, quando vou à praia ficou muito feliz”.

Este primeiro momento foi importante para as crianças perceberem que existem diferentes emoções, cada uma tem um nome e características próprias. Tal como afirma Queirós (2014, p.32) “Compreender o que são as emoções e os sentimentos, a forma como funcionam e o seu significado humano, são passos indispensáveis para a construção futura de uma visão dos seres humanos mais correta (...)”. Portanto, este primeiro momento foi crucial para que as crianças, no futuro, conseguissem compreender cada uma das emoções.

Num segundo momento foi planeada uma proposta de educação literária, com o livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas. Este momento foi planeado com o intuito de proporcionar às crianças um momento natural, de partilha, de participação, de imaginação sobre as emoções. De acordo com Céspedes (2014, p. 67) “A imaginação, a fantasia sem limites e a força lúdica são as características centrais da criança e aquelas que têm o poder de neutralizar as emoções (...)”.

Depois de explorada a história algumas crianças manifestaram que por vezes também se sentiam como o monstro das cores, outras que nunca se sentiam assim. Exemplo disso:

**Carolina:** “Eu às vezes pareço o monstro das cores, não sei o que sinto, ou então parece que sinto muitas coisas ao mesmo tempo”.

**Verónica:** “Eu nunca me senti como esse monstro, eu ou estou feliz ou triste”.

O livro escolhido já era conhecido pelas crianças mais velhas, sendo estas mais participativas, mesmo assim foi bom para que as crianças mais novas se fossem apropriando deste tema.

## 2. Explorar as emoções

### Sessão n.º 2

O início da exploração das emoções deu-se com a alegria. Foi criada uma conversa sobre o que fazia as crianças alegres e felizes, ao qual as respostas foram muito variadas, existindo coisas em comum, uma delas era sentirem-se felizes a ouvir música. Para além desta resposta surgiram outras, tais como:

**Carolina:** “Eu sinto-me feliz quando vou a casa dos meus avós no Alentejo”.

**Verónica:** “Quando a minha mãe me vem buscar sinto-me feliz”.

**Salvador:** “Quando a minha mãe me compra um chocolate eu sinto-me assim (mostra um grande sorriso)”.

**Rui:** “Eu adoro ir à praia, sinto-me feliz lá”.

**Manuela:** “Quando a minha mãe me deixar usar a bandolete dos unicórnios eu fico feliz”.

**Carlos:** “Quando o meu papai me compra um sorvete eu fico muito feliz e deliciado”.

Depois deste momento estava planeado um momento de música, pois já sabia que era algo do interesse da grande maioria das crianças. Como foi referida por muitos, então procedeu-se ao planeado. Foi colocada música, no computador da sala, à escolha das crianças, estas escolheram “Perfeitinha”, “Bando do mar”, “O jogo do quadrado” e a música “Os planetas”. A música é uma ferramenta que contribui para a formação “integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico” (Gonçalves, Sanches & Siqueira, 2009, p.2).

De seguida foi feita a exploração da história “Quero um Abraço” de Simona Ciruolo. Foram levadas as personagens principais, o gato, a pedra e o balão para tornar mais dinâmico e interativo o momento. Ao longo da história era visível a sua concentração e atenção pela sua postura e comportamento.

No final desta sessão foi dado um balão a cada criança, de forma que cada uma pudesse desenhar a expressão da emoção alegria. Foi interessante observar que todos os balões tinham um grande sorriso, ou seja, o sorriso é encarado pelas crianças como uma manifestação visível desta emoção. Os balões das crianças mais novas englobavam apenas nariz, olhos e boca e os das crianças mais velhas incluía-se também o cabelo e as orelhas.

É possível constatar que as crianças conseguem apresentar momentos e ações onde a emoção alegria prevalece e todas as crianças associam a expressão do sorriso a esta emoção. Como refere Miguel (2015, p. 157) a expressão facial da emoção alegria manifesta-se pelo “erguimento do músculo zigomático maior, que vai dos lábios até as bochechas, resultando na elevação típica do sorriso”.



*Figura 21 - Balão da alegria*

### Sessão n.º3

De forma a concluir a exploração da emoção alegria, de forma individual, foi proposto às crianças que estas representassem o que as faz sentir essa emoção. Esta representação foi feita em papel cavalinho A3 com recurso a aguarelas. Assim como na sessão anterior as respostas sobre esta emoção foram diversificadas, as suas representações também o foram. As composições visuais foram principalmente compostas pela família, pela praia, pelo parque, pelos amigos e pelas atividades preferidas das crianças, como andar de bicicleta, nadar ou até passear o cão.

É importante ressaltar, que o foco da proposta era que as crianças disfrutassem de um momento diferente na sala de atividades, pois nunca tinham utilizado esta técnica de pintura. Nunca as suas capacidades artísticas foram elemento de observação, pois o importante era que as crianças conseguissem perceber o que lhes provoca esta emoção, expressando-se livremente.



*Figura 22 - Composições visuais que representam os momentos de alegria para as crianças*

Através desta técnica de pintura, as crianças, tiveram oportunidade de se expressar artisticamente. Sendo possível afirmar que todas as crianças conseguiram transpor para o papel o que provoca a emoção alegria.

#### Sessão n.º4

A exploração da emoção raiva foi iniciada com um momento de partilha, em grande grupo. Ao longo desta conversa foram feitas as seguintes perguntas: O que é a raiva?; O que te faz sentir raiva?; Como podemos controlar a raiva? Neste momento, a participação das crianças foi muito rica e pertinente, pois promoveu um momento de reflexão conjunta sobre esta emoção e como a poderíamos controlar. Perante as perguntas acima apresentadas, surgiram as seguintes respostas:

##### O que é a raiva?

**Rui** - “É quando estamos chateados, zangados”;

**Carlos** - “É estar bravo”;

**Carolina** - “É quando estamos zangados, que não conseguimos fazer alguma coisa”;

**Manuela** - “É ficar muito vermelho”;

**Salvador** - “É ficar muito chateado”;

**Rui** - “É ficar mais que zangado

##### O que te faz sentir raiva?

**Rui** - “Quando alguém me bate”;

**Manuela** - “Quando o Francisco rouba o telemóvel a mim”;

**Carlos** - “Alguém não deixa usar as coisas dele”;

**Verónica** - “Quando quero o papa e ele vai embora”;

**Salvador** - “Quando os amigos não partilham os brinquedos”;

**Carolina** - “Quando não quero fazer trabalhos e me obrigam”.

##### Como podemos controlar a raiva?

**Carlos** - “Quando estou bravo e a mamã me dá um abraço já não fico mais bravo”;

**Carolina** - “Receber beijinhos faz a raiva ir embora”;

**Manuela** - “Eu mando a raiva embora”;

**Salvador** - “Vou ver os bonecos e já não estou mais com raiva”

**Verónica** - “ O pai faz um miminho”

**Rui** - “Eu espero que ela vá embora sozinha”

Perante estas respostas, as crianças parecem conseguir identificar a emoção raiva. Sendo a última pergunta a mais difícil de responder, mesmo assim existiram muitas respostas idênticas, muitas remetiam para o carinho (beijinhos, abraço, festinhas). Depois desta partilha, as crianças foram encaminhadas para o espaço exterior onde foi realizado um momento de *mindfulness*, mais especificamente a respiração montanha. Este momento foi dinamizado, de forma a dar mais uma ferramenta para os momentos em que sintam a emoção raiva e, também, para consciencializar as crianças da importância e das vantagens dos momentos de respiração. O *mindfulness*, ensina-nos que podemos aprender uma nova forma de nos relacionarmos com o que “acontece dentro de nós:

emoções, sentimentos e pensamentos. Não é necessário eliminar, lutar ou tentar modificá-los, basta aprender a mudar o foco, a redirecionar a atenção, criando um modo diferente de nos relacionarmos com a nossa experiência interna” (Nunes, 2018, p. 29).

De forma a dar continuidade à exploração desta emoção, foi proposto às crianças a elaboração de um pote da calma. Para envolver as famílias, em vez do pote, foi solicitado uma garrafa de plástico para desenvolver a mesma função do pote. O pote da calma ou o “Calming Jar” é inspirado no Método Montessori, em que o objetivo é “relaxar as crianças em momentos de agitação, estresse, desconcentração, irritação” (Janiro, 2016). Alguns estudos sobre este pote registam que, enquanto as crianças observam os movimentos do glitter no pote, conseguem concentrar-se, organizar e centralizar o sistema nervoso. Conseguem ainda abrandar os batimentos cardíacos e controlar a respiração e mais facilmente as crianças conseguirão explicar os motivos da sua frustração (Janiro, 2016).



*Figura 23 - Elaboração da garrafa da calma*

Assim que todas as garrafas ficaram concluídas, foi criado um momento de grande grupo. Esse momento deu oportunidade de haver exploração individual e em pares, das garrafas. Havia garrafas de imensas cores e cada uma espelhava os gostos e as particularidades de cada criança. A partir deste momento, foi possível constatar que as crianças ao longo do seu dia a dia recorriam várias vezes à garrafa da calma de forma autónoma, sendo este o grande objetivo da elaboração da mesma. Por breves momentos também era observável crianças a esticarem as suas mãos para procederem à respiração montanha. Com este tipo de comportamentos foi possível perceber que as crianças conseguiram identificar a sua emoção, assim como apropriar-se do comportamento e da atitude que esta provoca, ao mesmo tempo que demonstraram alguma capacidade de controlar, recorrendo às estratégias apresentadas.



*Figura 24 - Garrafas da calma*



*Figura 25 - Momento em grande grupo*

### Sessão n.º5

A emoção tristeza foi introduzida com a obra de arte “Tristeza” da artista Pilar Muñoz Benito. Foi levada uma impressão A3 da obra para que esta fosse mostrada em grande a todo o grupo de crianças.



Figura 26 - Obra de arte "Tristeza"

Depois de ter dado alguns minutos, para que as crianças pudessem observar a obra, criei uma conversa sobre a mesma, fazendo-lhes as seguintes questões: O que acham que a menina está a sentir? Algum de vocês já se sentiu assim? Porquê? Alguém vos ajudou para deixarem de se sentirem tristes? Acham importante termos ajuda para nos sentirmos melhor? Como é que poderíamos ajudar a menina para que ela se sentisse melhor? Nomes possíveis para o quadro? Perante estas perguntas emergiram as seguintes respostas:

#### O que acham que a menina está a sentir?

**Carolina** - “Essa menina está triste, é uma pintura com uma menina triste”;

**Manuela** - “Ela está com tristeza”;

**Carlos**- “Ela está assim porque não tem ninguém para brincar”;

**Verónica** - “Ela tem uns chinelos azuis e um vestido azul, então está triste. Está triste, porque está abandonada, não tem ninguém ali”;

**Salvador** - “Porque os pais dela morreram, por isso ela tem aquela cara”;

**Rui** - “Triste, porque tem a cabeça para baixo, não está feliz não”;

**Carlos** - “Porque não tem dinheiro para comprar comida”;

**Manuela** - “Porque tem os pés sujos de folhas”

**Salvador** - “Bateu com a cara no chão”;

**Carlos** - “Caiu para debaixo da árvore”;

**Carolina**- “Foi passear e perdeu-se e não vê a mãe então está assim”.

#### Algum de vocês já se sentiu assim? Porquê?

**Salvador** - “Sim, quando a mãe não dá alguma coisa”;

**Rui** - “Sim, quando me batem”;

**Carlos**- “Sim, quando o mano me rebentou o balão”;

**Verónica** - “Quando a Constança não quer brincar comigo fico como a menina”;

**Carolina**- “Sim, quando a mãe zanga e dá palmadas”.

Alguém vos ajudou para deixarem de se sentirem tristes? Achem importante termos ajuda para nos sentirmos melhor?

**Manuela** - “Sim, a mãe”;

**Verónica** - “Sim, os amigos”;

**Carlos** - “Sim, o pai e a Beatriz”;

**Rui** - “Sim, porque ficamos melhor e felizes e deixamos de estar tristes e de chorar”;

**Carolina** - “Sim, a Susana ajuda muitas vezes”;

**Salvador** - “As estagiárias já me ajudaram”.

Como é que poderíamos ajudar a menina para que ela se sentisse melhor?

**Manuela** - “Dar brinquedos”;

**Verónica** - “Encontrar os pais”;

**Carolina** - “Dar beijinhos”;

**Rui** - “Abraços, são bons”;

**Carlos** - “Pedir desculpa”;

**Salvador** - “Dar miminhos”.

Nomes possíveis para o quadro?

**Rui** - “A menina triste”;

**Carolina** - “A tristeza”;

**Verónica** - “Onde está a mãe?”;

**Manuela** - “O vestido azul”;

**Carlos** - “O outono e a menina”;

**Salvador** - “As folhas, a árvore e a menina triste”;

**Manuela** - “As folhinhas”.

A emoção tristeza parece ser conhecida por grande parte das crianças, sendo estas capazes de a identificar. Quando referimos exemplos de situações que provocam tristeza, aqui, as crianças pareceram demonstrar uma maior dificuldade. As crianças reconheceram a importância de ultrapassar a tristeza e dos gestos que podem ajudar nessa superação, sendo que todos são direcionados para o carinho e afeto. As justificações para a situação da tristeza foram inúmeras por muitas crianças, tanto as mais novas como as mais velhas.

Depois deste momento de partilha foi solicitado às crianças a elaboração de uma composição visual sobre a emoção tristeza. Esta composição consistia em preencher uma face humana, já

representada, numa folha A3 com guaches. De forma a proporcionar uma experiência diversificada, assim como proporcionar sensações únicas, as crianças pintaram usando as próprias mãos e dedos. Neste momento, como já foi referido anteriormente, não foram avaliadas as habilidades artísticas, mas sim os elementos das composições visuais.

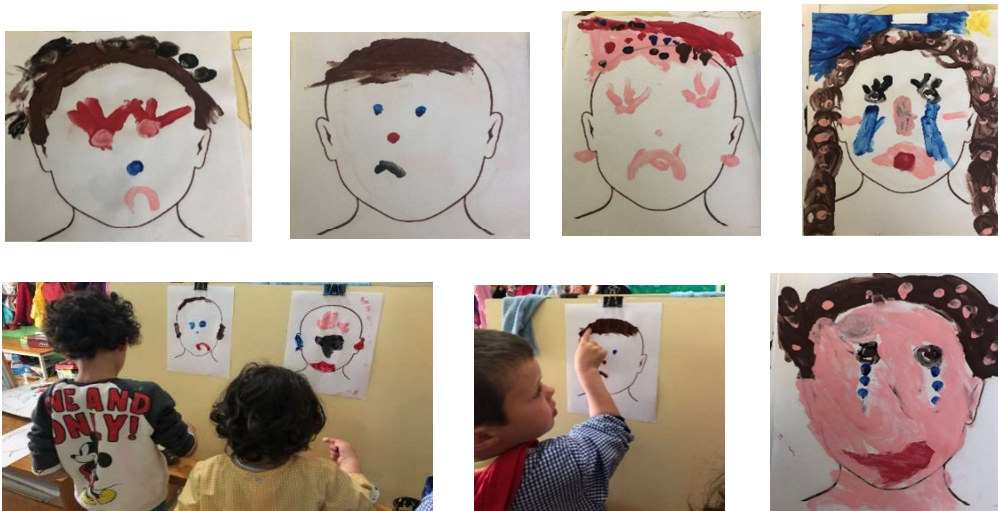


Figura 27 - Representações da expressão da emoção tristeza

Com as representações das expressões da emoção tristeza é possível constatar que existem elementos comuns. A concavidade da boca voltada para baixo e as lágrimas são os elementos comuns e mais visíveis em todas as composições, sendo estes elementos os considerados, pelas crianças, mais visíveis desta emoção. Em algumas composições o olhar representado também parece transpor esta emoção. Como refere Miguel (2015, p. 158) a expressão da emoção tristeza incluem “o rebaixamento das extremidades dos lábios, elevação leve das bochechas, resultando no aperto dos olhos, elevação do centro das sobrancelhas e inclinação das pálpebras superiores, geralmente acompanhada do olhar para baixo”.

### Sessão n.º 6

De forma a dar início à exploração da emoção medo, foi criado um momento de partilha, em grande grupo, para perceber as conceções das crianças sobre esta emoção. Durante este momento foram feitas as seguintes perguntas: O que é o medo?; Vocês têm medo do quê? Porquê?; O que fazem quando têm medo? Perante estas questões surgiram as seguintes respostas.

#### O que é o medo?

**Salvador** - “É o preto”;

**Manuela** - “É a escuridão”;

**Carlos** - “Eu tenho muitas vezes o medo”;

**Verónica** - “É chorar muito, mais que o triste”;

**Rui** - “Quando ficamos pequeninos”;

**Salvador** - “É um monstro”;

**Carolina** - “Quando uma pessoa se assusta muito”

Vocês têm medo do quê, porquê?

**Manuela** - “Do escuro”;

**Salvador** - “Dos sonhos e pesadelos”;

**Carolina** - “Aranhas”;

**Verónica** - “Minhocas e abelhas”;

**Rui** - “Mocho”;

**Carolina** - “Cobras e tubarões”;

**Rui** - “Panteras e leões”;

**Salvador** - “Aliens”;

**Carlos** - “Do bicho papão”

**Verónica** - “Do pai, quando ele zanga”;

**Manuela** - “Dos sapos e do lobo mau da Capuchinho”.

O que fazem quando têm medo?

**Salvador** - “Escondo de baixo dos lençóis”;

**Manuela** - “Ligo a luz grande”;

**Verónica** - “Grito”;

**Rui** - “Corro, muito”

**Salvador** - “Vou para de baixo da cama”;

**Carolina** - “Vou ter com os papas à cama”;

**Carlos** - “Vou pedir colo à mamã”;

Os principais medos das crianças advêm das fantasias, do escuro e de animais, tudo legítimo. A primeira pergunta foi talvez a mais difícil de as crianças responderem, por ser mais abstrata. Inicialmente, as crianças mais velhas, referiram que não tinham medos, mas com o desenrolar da conversa e com as partilhas dos colegas, estas começaram a revelá-los também.

Surgiram algumas intervenções como: “Vocês não têm medo da Pizza gigante, ela não é viva”, “O bicho papão não existe isso é fingir”. Entre os 3 e os 6 anos de idade, os medos mais comuns são: o escuro, os barulhos à noite, de animais, de máscaras e disfarces, de monstros e de catástrofes naturais (Pereira, s.d.).

Depois deste momento, dinamizou-se uma proposta de confeção de massa de modelar, para que posteriormente, as crianças representassem alguns dos seus medos. Estas aprendem e desenvolvem-se manipulando objetos, é através das mãos, e não só, que descobrem o Mundo e o

meio que as rodeia diretamente, com recurso à exploração e desenvolvimento de novas habilidades. Portugal (2012) citado por Tavares (2015, p.40), refere que as crianças “necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras”. E, neste sentido, deve existir uma “preocupação, por parte dos agentes educativos, em propiciar explorações de materiais diversificados, em contexto de Creche e Pré-escolar, nomeadamente através de materiais não convencionais ou versáteis” (Tavares, 2015, p.40). A confeção da massa foi feita em grande grupo com a participação das crianças e depois cada uma levou a porção de massa que quis e dirigiu-se às mesas de trabalho para dar início à representação dos seus medos.



Figura 28 - Preparação e confeção da massa de modelar



Figura 29 – Representações de alguns medos: aranhas, minhocas e monstros

Ao analisarmos os breves diálogos das crianças nos diferentes momentos desta sessão, podemos perceber que o grupo de crianças consegue identificar a emoção do medo, assim como os comportamentos e atitudes que esta provoca. A utilização da massa de modelar proporcionou às crianças a oportunidade de representarem os seus medos utilizando todos os seus sentidos.

### Sessão n.º7

Depois de exploradas as quatro emoções, de forma a dinamizar momentos mais lúdicos, foi criado o dado das emoções. Este dado foi utilizado, posteriormente, em dois jogos: “Lança e Expressa-te” e “Adivinha a Emoção”. Ambos os jogos foram criados e intitulados pelas mestrandas envolvidas. Cada face do dado foi preenchida pelas expressões de cada uma das emoções exploradas. Como sobravam duas faces, estas foram preenchidas com pontos de interrogação. As crianças receberam círculos para desenharem a expressão da emoção que quisessem, para posteriormente serem coladas numa das faces do dado.



Figura 30 - Elaboração das representações das emoções e colocação das mesmas nas faces do dado

Antes dos jogos, foi explorada a história “A Rainha das Cores” de Jutta Bauer. Depois da história foram dinamizados dois jogos, um deles com recurso ao dado das emoções, contruído posteriormente. Durante a infância tanto a brincadeira como o jogo desempenham “funções psicossociais, afectivas e intelectuais básicas, no processo de desenvolvimento infantil. O jogo apresenta-se como uma actividade dinâmica que satisfaz a necessidade de uma criança, entre outras evidentes: a de movimento/ ação” (Correia, 2009, p. 24). Desta forma, o jogo torna-se uma proposta que gera uma grande criatividade e que se revela essencial tanto para a criança como para a sua aprendizagem.

O primeiro jogo foi realizado dentro da sala de atividades e o segundo no espaço exterior, mais propriamente na zona do cimento. O grupo de crianças foi dividido em dois grupos mais pequenos, em que um deles começou no espaço exterior e o outro na sala de atividades e depois trocaram, para que todas as crianças tivessem oportunidade de realizar os dois jogos.

O jogo “Lança e Expressa-te” consistiu no lançamento do dado das emoções, tendo como objetivo as crianças expressarem acontecimentos ou ações da emoção da face que ficou voltada para cima. Como explorámos apenas 4 emoções e o dado tem 6 faces, 2 faces tinham um ponto de interrogação, o que significava que a criança podia escolher sobre que emoção queria falar.

O outro jogo, que tem como título “Adivinha a Emoção”, foi jogado em meia-lua, pelas crianças. À vez e por ordem, cada criança escolheu uma emoção para representar às restantes crianças, com o intuito de estas adivinharem.

Foi feita uma avaliação de ambos os jogos, para o jogo “Lança e Expressa-te” todas as crianças participaram de forma pertinente, embora fosse notória que as crianças com 5 e 6 anos apresentassem uma participação mais autónoma, organizada e coerente. No outro jogo “Adivinha a Emoção”, todas as crianças, sem exceção conseguiram apresentar e reconhecer todas as emoções escolhidas. Os objetivos de ambos os jogos foram atingidos, visto que todas as crianças conseguiram reconhecer e exemplificar as emoções que foram saindo nas faces do dado.

### Sessão n.º 8

De forma a valorizar as emoções de cada criança, foi criada uma rotina diária com o intuito de cada uma expressar o que sentia e a sua justificação, assim foi elaborado um mapa das emoções. Neste sentido, foi construído e elaborado um mapa das emoções, como Webster-Stratton (2011, p. 13) refere “compreender o que está por trás das reações emocionais constitui o primeiro passo para ajudar as crianças a lidarem com as frustrações e os desapontamentos da vida”.

Este mapa torna-se um instrumento que pretende desenvolver a autonomia da criança e o seu autoconhecimento perante as suas emoções, fazendo-a, ao mesmo tempo, refletir sobre elas. Desta forma, será ainda estimulada a inteligência emocional. É a partir das emoções que as crianças constroem uma “relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Mata, et al., 2016, p. 43).

As crianças fizeram desenhos sobre as emoções e sobre as propostas dinamizadas. Esses desenhos foram colados no painel que resultaria no mapa das emoções. As crianças mais velhas recorreram ao programa word do computador para escreverem o título do mapa, assim como as etiquetas referentes ao período da manhã e da tarde. No final foram criadas duas colunas, uma para o período da manhã e outra para o período da tarde, onde as crianças recortaram e colaram feltro em cada retângulo, que correspondia ao nome de cada criança. Como este instrumento de pilotagem ficou ao lado do mapa das presenças, não foi necessário colocar o nome de cada criança. Foram levadas as expressões de cada emoção, para que as crianças colocassem no feltro.



Figura 31 - Construção do mapa das emoções

Assim que o mapa ficou finalizado e afixado, começou a fazer parte da rotina de todas as crianças, quer no período da manhã quer no período da tarde. Optou-se por realizar dois momentos por dia, para ajudar as crianças a valorizar as próprias emoções e para que estas sentissem que as suas emoções também estavam a ser valorizadas. Para além de promover a relação criança-adulto, visto que estes momentos eram feitos de forma individual. É importante o educador demonstrar interesse e curiosidade nas manifestações emocionais de cada criança.

Durante quatro semanas foram registadas todas as informações destes momentos, onde foi possível constatar evoluções bastante significativas nas crianças mais novas. Inicialmente estas identificavam a sua emoção, mas não conseguiam apresentar uma justificação. Nas duas últimas semanas essas crianças identificavam a sua emoção e apresentavam uma justificação, demonstrando uma evolução notória. A Verónica, uma das crianças de quatro anos, por breves momentos não conseguia justificar a sua emoção, mas rapidamente conseguiu ultrapassar esta dificuldade. As crianças mais velhas conseguiram sempre identificar as suas emoções, assim como apresentar uma justificação, sendo estas razões mais elaboradas. A criança mais velha, o Rui, em alguns momentos dizia “Não sei o que sinto” justificando-se que estava a sentir muitas coisas ao mesmo tempo. Com o passar do tempo esta incerteza foi desaparecendo, verificou-se que esta criança precisava apenas de mais tempo para conseguir identificar a sua emoção e quando esse tempo lhe foi fornecido o Rui conseguia clarificar a sua emoção.

Muitas vezes, no final do preenchimento do mapa das emoções, quando alguma criança não tinha escolhido a expressão da emoção feliz, havia muitos comentários por parte dos colegas. Este comportamento demonstrava preocupação em saber o motivo pelo qual o colega não estava feliz. Esta preocupação é importante para o estabelecimento de relações tanto interpessoais como intrapessoais. A comunicação feita em prol das emoções é um elemento essencial para a competência relacional e social, contribuindo para relações interpessoais mais sólidas (Queirós, 2014). Como refere Mata et al. (2016, p. 33) é fundamental que as crianças percebam a forma como se “relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária”. Esta preocupação e identificação das emoções dos outros foi também identificada pela educadora da sala, na entrevista, como uma das grandes mudanças com o despertar para a educação emocional. “Acho que as crianças ficam, principalmente, mais conscientes. Elas vêm nos outros, nos pais, acabam por perceber melhor o porquê de determinadas reações e saber lidar melhor com isso” (Entrevista realizada à educadora da sala de atividades, no dia 14 de junho de 2021). A educadora acrescenta ainda que é muito importante para a “criança não ver só a sua perspetiva, é importante ela perceber porque é que o outro reage com o choro, porque aquilo o incomoda. O que me incomoda a mim pode não ser o que incomoda o outro (...).”

### Sessão n.º 9

Na nona sessão foi dinamizado um momento de cinema, foi passado o filme “Divertidamente” e no final foi criada uma conversa em torno do mesmo. Segundo o que consta nas OCEPE (Mata et

al., 2016, p. 93), o recurso às tecnologias e à arte cinematográfica integram-se na educação para os media, tornando-se assim “ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação de outras áreas do conteúdo”. A utilização de meios tecnológicos, em contexto escolar, torna-se, ao mesmo tempo, “uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso” (Mata et al., 2016, p. 93).



Figura 32 - Visionamento do filme "Divertidamente"

Depois de passado o filme foi criado um momento de partilha, onde as crianças tiveram a liberdade de dizer que parte do filme mais gostaram, assim como falar de uma forma geral sobre ele. Foi uma forma diferente de falar sobre as emoções e de perceberem que todas as emoções são importantes e que nenhuma funciona sozinha.

### 3. Conclusão do tema

#### Sessão n.º10

Para terminar a exploração de todas as emoções foi explorada a história do livro “Plantar um beijinho” de Amy Krouse Rosenthal e foi feita a avaliação de todo o processo. Para a avaliação foi criada uma conversa com as crianças com as seguintes perguntas: O que gostaram mais de fazer? O que gostaram menos? Como se sentiram ao longo de todo o processo? O que mudavam se realizássemos tudo de novo? Será importante falar sobre emoções? Foi importante para vocês todos os trabalhos que desenvolvemos e porquê? Quem consegue falar um bocadinho sobre alguma emoção? Perante estas perguntas surgiram as seguintes respostas:

#### O que gostaram mais de fazer?

**Carolina** - “Gostei muito de fazer o mapa das emoções”;

**Manuela** - “A garrafa dos brilhantes”;

**Carlos** - “Fazer os medos com aquela massa branca”;

**Carlos** - “Ver o filme do Divertidamente”;

**Verónica** - “A garrafa colorida”;

**Salvador** - “O filme das emoções, nunca tinha visto”

**Rui** - “Pintar com os dedos”;

**Manuela** - “Usar as aguarelas”;

**Verónica** - “Escrever no balão amarelo e levar para casa”.

O que gostaram menos?

**Carolina** - “Eu gostei de tudo”;

**Salvador** - “Eu não gostei de desenhar a cara da tristeza, porque fiquei triste”;

**Manuela** - “Eu não sei”

Como se sentiram ao longo de todo o processo?

**Rui** - “Eu senti as emoções todas”;

**Manuela** - “Eu senti muitas vezes o feliz”;

**Verónica** - “Eu gostei muito”;

**Salvador** - “Eu senti-me bem”;

**Carolina** - “Senti a tristeza quando vi a menina no quadro, a raiva quando ouvi o livro da raivinha, feliz quando levei o balão para casa e medo quando fiz uma aranha”.

O que mudavam se realizássemos tudo de novo?

**Carolina** - “Eu não mudava nada”;

**Salvador** - “Eu gostei dos jogos, queria mais jogos”;

**Rui** - “Acho que nada”

Será importante falar sobre emoções?

**Manuela** - “Sim”

**Salvador** - “É bom, para sabermos mais coisas”;

**Rui** - “É bom sabermos o que sentimos”;

**Carolina** - “Sim, assim posso ajudar os amigos quando estão tristes”;

**Verónica** - “Sim, porque agora já sei os nomes melhor”.

Foi importante para vocês todos os trabalhos que desenvolvemos e porquê?

**Manuela** - “Sim, nunca tinha pintado com os dedos”;

**Verónica** - “Eu gostei de pintar com as aguarelas”;

**Carolina** - “Agora sei respirar melhor quando estou com raiva”;

**Salvador** - “Aprendi muitas coisas novas”;

**Carlos** - “Eu nunca tinha feito uma cara num balão”;

**Rui** - “A garrafa da calma vai ajudar-me”

Quem me consegue falar um bocadinho sobre alguma emoção?

**Carlos** - “Feliz é o que gosto mais, fico com um sorriso”;

**Rui** - “A calma ajuda a raiva a ir embora”;

**Verónica** - “A tristeza vai embora com beijinhos e abraçinhos”;

**Salvador** - “As emoções é o que sentimos no coração e na cabeça”;

**Manuela**- “Feliz é a melhor emoção, é quando estamos bem e a rir muito”.

**Salvador** - “Eu agora vou dar os meus brinquedos ao Rodrigo para ele não ficar triste”;

**Carlos** - “Quando a minha mãe tiver brava eu vou dizer para ela fazer a respiração montanha ou usar a minha garrafinha”;

**Rui** - “Todas as emoções são importantes”;

**Carolina** - “As emoções é o que está no nosso corpo”;

**Verónica** - “É o que sentimos cá dentro”;

Ao analisarmos estes breves diálogos, podemos perceber que existe uma evolução significativa sobre as conceções das emoções. Com a variedade de respostas à primeira pergunta podemos verificar que a grande maioria das propostas foram significativas para as crianças. O facto de todas as crianças reconhecerem a importância de explorar as emoções e de justificarem a sua resposta demonstra que todas as propostas e todos os momentos foram ao encontro do pretendido e promoveram aprendizagens significativas nas crianças. As respostas à última pergunta demonstraram todo o produto e resultado da implementação deste projeto, tendo este dado bastantes frutos. Sendo possível constatar que a inteligência emocional de todas as crianças evoluiu e encontra-se, certamente, mais desenvolvida do que no início da implementação deste projeto. Segundo Queirós (2014, p.162) “uma das competências da inteligência emocional é a de saber expressar adequadamente as emoções, de forma não verbal, verbal e escrita”. Como referiu a educadora no grupo, na entrevista, após uma abordagem em educação emocional, é notório que as crianças “ficam mais conscientes daquilo que estão a sentir e de quando o seu comportamento não é ajustado aquilo que é suposto (...). É possivelmente o maior conhecimento delas próprias e o despertar para a preocupação do outro, também”. (Entrevista realizada à educadora da sala de atividades, no dia 14 de junho de 2021).

A estimulação da inteligência emocional deve ser iniciada quando a criança começa a ter a perceção do mundo onde vive e das pessoas com quem convive, assim estaremos a dar, desde cedo, ferramentas e estratégias úteis para o seu futuro. Como menciona a educadora da sala, as emoções devem ser exploradas desde cedo, “até antes das crianças entrarem na educação pré-escolar. Mesmo em contexto de Creche já faz sentido, de alguma forma, trabalhar as emoções com as crianças. Cada vez mais, nós sabemos que as emoções são aquilo que mais as condiciona” (Entrevista realizada à educadora da sala de atividades, no dia 14 de junho de 2021).

Para terminar toda esta investigação, as crianças foram levadas a registar qual o momento, que mais gostaram, de todo o processo, ou seja, de todos os momentos qual foi o mais significativo. Depois deste momento e através da análise dos registos e de pequenas conversas, com as crianças sobre os mesmos, obteve-se os seguintes resultados:

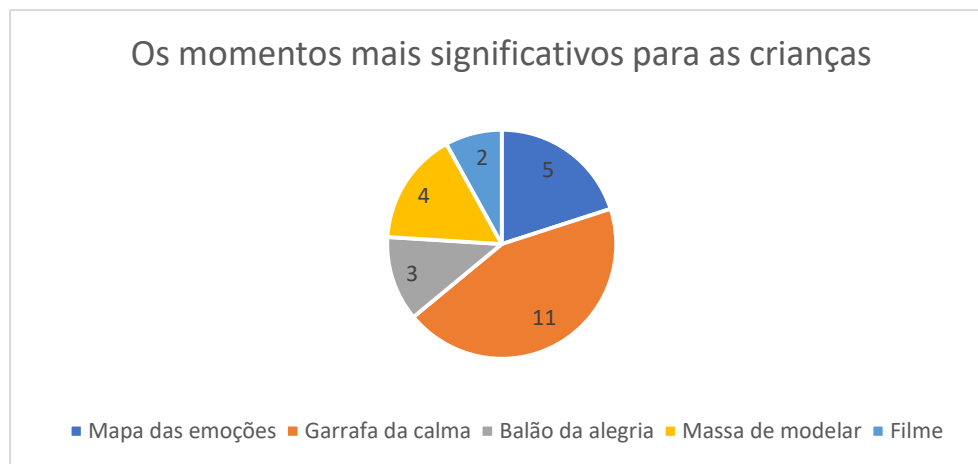


Gráfico 2 - Resultados das representações dos momentos mais significativos para as crianças

Perante estes resultados é possível concluir que a garrafa da calma foi a atividade que a grande maioria das crianças considerou ser a mais significativa, sendo depois mencionados o mapa das emoções, a massa de modelar, o balão da alegria e o filme.

#### 4. Considerações finais

O presente estudo teve na sua base a seguinte pergunta de partida: *De que forma o trabalho sobre as emoções ajuda a criança no autoconhecimento e no reconhecimento das emoções do outro?*

Com a pergunta de partida formulada estipularam-se os seguintes objetivos:

- Identificar se a criança consegue nomear as suas emoções e as dos outros;
- Implementar uma sequência de atividades promotoras de educação emocional;
- Analisar se a criança sabe reconhecer a emoção que provocou no colega, em diversas circunstâncias;
- Refletir sobre a alteração dos comportamentos emocionais das crianças, com a sequência de atividades implementadas;
- Avaliar se a criança sabe reconhecer e justificar a sua emoção;

Com a implementação da sequência de atividades sobre as emoções (alegria, medo, tristeza e raiva), foi possível a recolha de dados para o presente estudo que permitiram dar resposta à pergunta de partida e atingir os objetivos estipulados, inicialmente.

Neste último ponto pretende-se responder à pergunta que originou este estudo sobre as emoções básicas em crianças de idade Pré-Escolar. Neste sentido, a implementação da sequência de atividades proporcionou experiências diferenciadas e o contacto com diversos materiais, trazendo assim imensas vantagens, como se pode verificar ao longo de todo o relatório, através das imagens que acompanham os vários capítulos e os diálogos transcritos das crianças, enunciando a sua envolvência e motivação.

As crianças tiveram a oportunidade de partilharem as suas conceções alternativas, assim como de as expandirem e ampliando-as, transformando-as em conhecimento e aprendizagem. Estas tiveram uma abordagem, ainda que superficial e inicial, sobre as emoções básicas, quer a nível de identificação, nomeação, reconhecimento e de autorreconhecimento. Para além desta parte bastante importante e que fomenta toda a base da inteligência emocional, as crianças puderam conhecer algumas atitudes e comportamentos que as ajudam a lidar com essas emoções, no seu quotidiano e na sua vida futura.

Ao longo de toda a implementação da investigação foi possível perceber que com as sessões, as crianças iam aperfeiçoando o seu diálogo, nomeando as emoções mais assertivamente. Na fase final das sessões, mais propriamente na avaliação, com a análise do quadro das emoções havia a identificação, por grande parte das crianças, das emoções dos seus pares, ou seja, havia crianças a reconhecerem as emoções dos outros e a questioná-los sobre o seu motivo. Quando esta não era a emoção da alegria algumas crianças tentavam ainda arranjar soluções para ajudar a outra criança, demonstrando uma preocupação com a parte emocional do outro. Ao longo do dia em determinadas situações, as crianças começaram a verbalizar as emoções que estavam a sentir, a pedir ajuda e a ajudar o outro a melhorar a sua parte emocional.

A identificação das expressões faciais e corporais começaram a ser mais valorizadas pelas crianças, estando estas mais atentas, pois ajudava-as na identificação das emoções do outro. É possível dizer que o grupo de crianças participante conseguiu fazê-lo, havendo apenas a mudança que as crianças mais velhas o faziam mais rapidamente relativamente às crianças mais novas.

Na faixa etária das crianças participantes neste estudo o seu pensamento individualista encontra-se bastante presente no seu quotidiano, mesmo assim foi visível uma evolução a esse nível. Neste sentido, as crianças começaram a ter mais atenção e preocupação com os seus pares, favorecendo as suas relações intrapessoais e interpessoais. Esta evolução foi mais visível nas crianças mais velhas, mas mesmo assim as crianças mais novas demonstraram também algumas mudanças a estes níveis.

Finalizando, perante os dados recolhidos os resultados parecem ser bastantes positivos relativamente à implementação das sessões. O desenvolvimento desta investigação foi uma superação para mim, colocando-me também à prova relativamente à minha inteligência emocional. Depois da pergunta de partida e dos objetivos estipulados surgiu a ansiedade de pensar como deveria de iniciar a abordagens das emoções e de como desenvolver este estudo com sentido e que fosse significativo e motivador para as crianças. Graças às semanas de observação que a PP possibilitou, foi possível identificar as propostas e os materiais que as crianças pareciam demonstrar mais interesse, facilitando-me na planificação das propostas e posteriormente na sua execução, pois tinha crianças motivadas e interessadas nas propostas, dando-me dados mais ricos. A seleção da informação essencial a transmitir às crianças também foi um momento crucial para desenhar o desenrolar das minhas propostas e de toda a sequência.

Relativamente às limitações do estudo, o tempo foi a maior limitação, tanto o tempo que está disponibilizado para a PP, como o tempo do dia, pois com o entusiasmo de tantas crianças era difícil gerir a sua participação o que dificultava a finalização de algumas propostas. O fator tempo também impossibilitou a exploração das restantes emoções básicas. Apesar disso, seria importante haver a possibilidade da implementação mais duradora de um projeto, de forma a possibilitar a exploração de todas as emoções, tanto as básicas como as complexas. Assim seria possível desenvolver a inteligência emocional de forma mais profunda e durante um período de tempo maior e de forma contínua. Outra limitação enunciada será a inexperiência no âmbito da investigação, assim como na abordagem das emoções.

No futuro, como recomendação, seria pertinente levar esta investigação a mais níveis de educação, como a Creche, mas também ao nível do 1.º CEB, pois desde cedo é possível abordar esta temática. No 1.º CEB pode tornar-se um tema transversal a todas as outras áreas do currículo, fomentado momentos interdisciplinares e multidisciplinares. Seria também interessante abordar os encarregados de educação sobre este tema e alertá-los para a importância da sua consciencialização. Famílias e escolas em conformidade e parceiras levam as crianças a sentirem-se mais seguras e a sentirem uma continuidade entre a escola e o seio familiar. Os educadores e professores devem participar em formações a este nível para tentarem ajudar as crianças a ligarem com o seu dia a dia, assim como a encontrarem estratégias para gerir situações mais desconfortáveis. O mapa de emoções poderia ser considerado um instrumento de pilotagem adotado para vários níveis de ensino e transpor a parte emocional das crianças, levando-as a pensarem e a sentirem o seu corpo e a sua mente.

## Conclusão

A concretização de todo este trabalho elaborado no âmbito da Prática Pedagógica no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico possibilitou-me recordar e refletir sobre todas as vivências e experiências, que em muito promoveram novas aprendizagens e conhecimentos. Neste sentido, foi possível recordar muitos momentos, assim como fazer uma reflexão mais profunda e crítica sobre os mesmos. Foi possível também recordar todos os obstáculos, mas também todas as conquistas e superações que enfrentei ao longo destes dois últimos anos, principalmente. Em todos os contextos educativos desta unidade curricular evoluir tanto a nível pessoal, como a nível profissional, descobri em mim certas e determinadas capacidades e atitudes que até então não me eram conhecidas. Este relatório retrata o meu processo de crescimento a vários níveis, onde tentei demonstrar as minhas vivências mais significativas e a minha visão sobre cada uma delas, em articulação com um estudo onde o tema me suscita muita preocupação.

As minhas vivências em contexto de Educação de Infância foram marcadas pela capacidade que as crianças de Creche têm em atribuir funções e utilidades a objetos que já têm uma determinada finalidade. As crianças deste contexto educativo marcaram-me pela sua capacidade de testagem e de conseguirem encontrar os seus próprios limites, sendo os agentes ativos no seu processo de aprendizagem. As vivências em contexto de Creche fizeram-me compreender a importância que este contexto tem para o desenvolvimento das crianças e o quanto rico pode e deve ser este ambiente educativo, sendo a base de todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças. O contexto de Jardim de Infância marcou-me pela motivação e interesse que as crianças demonstraram em quererem saber sempre mais, assim como pelo conhecimento que estas já possuem, desde pequenas, foi realmente um dos aspetos que mais me fascinou. Graças ao trabalho por projeto foi possível vivenciar o interesse que as crianças demonstram em pesquisar e em encontrar respostas às suas questões, mesmo sem terem a capacidade de leitura e escrita desenvolvidas.

Foi em contexto de JI que desenvolvi o meu estudo em torno das emoções básicas. Foi uma nova experiência para mim, pois nunca tinha estado num papel de investigador, nem nunca tinha explorado o tema das emoções com crianças. Mesmo assim, o estudo promoveu momento de grande conhecimento, tanto para mim como para elas. Apesar de apenas terem sido desenvolvidas 10 sessões, sei que sensibilizei as crianças e que as consciencializei da importância deste tema, dando-lhes tempo para se exprimirem e para demonstrarem o seu conhecimento e as suas aprendizagens. Esta dimensão investigativa deu-me ferramentas e estratégias para o meu futuro quer enquanto Educadora de Infância quer enquanto Professora do 1.º CEB.

A duas experiências em 1.º CEB marcaram-me pela sua grande diferença, mas mesmo assim tiro grandes aprendizagens de ambos os semestres. A avaliação foi algo que me marcou bastante neste nível de ensino, a experiência que tive nos dois semestres possibilitou-me ter uma visão muito mais crítica sobre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Para mim a avaliação só faz sentido se o seu objetivo for ajudar a criança a melhorar as suas aprendizagens e o seu conhecimento. Em articulação com a avaliação, percebi que o feedback é uma estratégia que ajuda a ampliar as aprendizagens das crianças e a orientar o seu percurso, com o objetivo de desenvolver a sua autonomia, mas também de criar o gosto e a motivação pela aprendizagem.

Em todos os contextos o meu grande objetivo foi criar momentos lúdico, mas ao mesmo tempo didáticos e cheios de estímulos que levassem as crianças a novas descobertas e a possíveis aprendizagens, pois desenvolver a autonomia nas crianças é uma grande ferramenta que as ajudará imenso no seu futuro. O facto de ter a possibilidade de ter estado em quatro contextos educativos tão diferentes, permitiu alargar o meu pensamento, a minha visão e a minha opinião. A pesquisa que os contextos me exigiram possibilitou aumentar o meu conhecimento didático e científico, permitindo-me ajudar a desenvolver uma prática mais coerente e coesa. A diferenciação pedagógica foi o grande desafio que encontrei em todos os contextos, mas graças a isso as minhas conquistas foram mais significativas, pois tentei sempre ir ao encontro de todas as crianças, promovendo momentos significativos para todas e as pesquisas foram um grande impulsionador de sucesso neste aspeto. Tendo-me tornado mais sensível em relação a este aspeto, pois cada criança tem o seu ritmo, os seus interesses e motivações, sendo necessário respeitá-los e valorizá-los.

Todos os seminários, conferências e reuniões de reflexão foram essenciais para proceder a modificações, melhorias e para abrir novos horizontes, melhorando sempre a minha prática. Foi bastante importante para discutir estratégias já existentes, assim como novas e a sua aplicabilidade e sucesso.

Concluindo, este trabalho permitiu-me consolidar aprendizagens e fortalecer aquilo em que eu acredito, pois só a dedicação, a crença e o esforço é que levam a bom porto. Ao longo destes dois anos enfrentei grandes desafios e obstáculos, que me deram uma grande ajuda a crescer profissionalmente, fortalecendo o meu gosto pela profissão de docente e pelo mundo da educação. Todas as crianças e profissionais da educação com que contactei deram-me força e motivação para continuar a sonhar com o meu futuro, neste ramo. Sei que ainda agora o meu percurso começou e que ainda existem muitas aprendizagens por fazer, mas o meu grande objetivo será sempre marcar o dia a dia das crianças da forma mais humilde e significativa que existe.

## Referências Bibliográficas

Alexandroff, M. (s.d.). *O papel das emoções na constituição do sujeito*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>

Almeida, I. (2017). “*Emoções*” – *um Projeto para o Desenvolvimento Socio emocional em Idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra). Repositório e Académico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/83924/1/Relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20In%C3%AAs%20Almeida.pdf>

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa de Educação* (2.<sup>a</sup> Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, S. B. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Araújo, S. B. & Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Brandão, J. F. M. (2018). *As Situações do Quotidiano na Aprendizagem da Matemática – uma análise de manuais escolares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2677/1/1As%20Situa%C3%A7%C3%B5es%20do%20Quotidiano%20na%20Aprendizagem%20da%20Matem%C3%A1tica%20%E2%80%93%20uma%20an%C3%A1lise%20de%20manuais%20escolares%20para%20o%201.%C2%BA.pdf>

Brites, S. S. (2015). *A Construção Da Autonomia Na Educação De Infância: O Papel Do(A) Educador(A)* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico De Lisboa- Escola Superior De Educação De Lisboa]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5675/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20autonomia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Bodgan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *AVALIAÇÃO EM CRECHE- CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Camacho, N. M. (2011). *A Matemática e as suas conexões com o quotidiano: À descoberta da Matemática no dia-a-dia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/62478002.pdf>

Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf>

Casanova, N., Sequeira, S., Silva, V. (2009). *Emoções*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>.

Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. (1ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Correia, J. M. (2009). *O Jogo e a Criança* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior De Educação João De Deus). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>

Ferreira, J. C. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA\\_FERREIRA.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA_FERREIRA.pdf)

Ferreira, S. J. (2019). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a consciência emocional – um projeto desenvolvido numa turma de 2.º ano* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. [https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/4011/1/Refletindo%20sobre%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica\\_a%20consci%C3%Aancia%20emocional\\_SF\\_vers%C3%A3o%20final.pdf](https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/4011/1/Refletindo%20sobre%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica_a%20consci%C3%Aancia%20emocional_SF_vers%C3%A3o%20final.pdf)

Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação*. LusoCiência.

Gonçalves, A. R., Sanches, T. P. & Siqueira, G. M. (2009). *A Importância Da Música Na Educação Infantil Com Crianças De 5 anos*. <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC17041175855.pdf>

Gonçalves, A. T. (2012). *O Trabalho em Equipa* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4417/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Ana%20Teresa%20Gon%C3%A7alves.pdf>

Janiro, A. C. (2016). *Pote da Calma*. Retirado de <https://psicologiaacessivel.net/2016/01/13/pote-da-calma-saiba-como-fazer-um/>

Katele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

Leite, A. (2019). *A Importância Da Literatura Para A Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia-Faculdade De Educação). Repositório Institucional da

Universidade Federal da Bahia.  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31765/1/Monografia%20Alana.pdf>

Libânio, S. & Linhares, E. (s.d.). *O espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB.*  
[https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3246/1/Lib%C3%A2nio\\_Linhares.CapLivro%20-%20Formac%C3%A7%C3%A3o%20Educac%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades.pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3246/1/Lib%C3%A2nio_Linhares.CapLivro%20-%20Formac%C3%A7%C3%A3o%20Educac%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades.pdf)

Lisete, S. M., Valentim, R. A., Paulo, A. C. & Pedro, M. P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa.*

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Marques, A. A. O. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação]. Sapienta.

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Revista Cadernos de Estudo* 1 (6), 129-142.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad\\_6Educador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf)

Martins, M. F. C. (2020). *Turmas Mistas – Conceções e práticas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35223/1/Marta%20Martins.pdf>

Martins, I. P. ; Veiga, M. L.M.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Explorando...: Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores.* DGIDC  
Martins, S. (s.d.). *O papel das emoções na nossa vida.*  
<https://www.psiquilibrios.pt/artigos/AsEmocoesNossaVida.pdf>

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

Melo, T. S. A. (2013). *Conexões Matemáticas: potencialidades e contributos na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Institucional da Universidade dos Açores.  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2273/1/DissertMestradoTaniaSofiaAmaralMelo2013.pdf>

Miguel, F. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psicologia da expressão emocional*, 20 (1), 153-162. <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>

Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche. In G. Portugal, *Infância e Educação*. SL.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed

Pereira, S. F. (s.d.). *Medos*. <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/medos/>

Picanço, A. (2012). *A Relação Entre Escola E Família – As Suas Implicações No Processo De Ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pinho, S. A. C. (2018). *A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia de liderança pedagógica distribuída?* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório institucional da Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8045/2/TD\\_SoraiaPinho.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8045/2/TD_SoraiaPinho.pdf)

Pinto, T. A. F. (2015). *A visita de estudo virtual como estratégia pedagógica - uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7918>

Pires, S. I. L. (2012). *Os Trabalhos Para Casa No 1º Ciclo Do Ensino Básico – A Visão Das Crianças E Dos Pais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf>

Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora.

Ramos, C. M. (2015). *Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico De Lisboa - Escola Superior De Educação De Lisboa). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5634/1/RELATORIO%20DE%20EST%20c3%81GIO%20\\_%20DEZ2015\\_%20FINAL.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5634/1/RELATORIO%20DE%20EST%20c3%81GIO%20_%20DEZ2015_%20FINAL.pdf)

Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.

Segurança Social. (2011). *Creche- Manual dos Processos-Chave*. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs\\_creche\\_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347)

Saraiva, M. F. O., Amador, C. B., Kemper, E. Goulart, P. & Muller, A. (2007). As Fases Da Lua Numa Caixa De Papelão. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA*, 1(4), 9-26. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/ciencias/01fase\\_s\\_lua.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ciencias/01fase_s_lua.pdf)

Serra, P., Costa, R. Oliveira, C. & Inglês, R. (2021). O Sonho, o Desafio, a Filosofia e o Futuro. In Jardim do Fraldinhas (Ed.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (pp. 235-255). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, A. R. (2015). *A Exploração de Materiais na Creche e no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7976/1/Relat%C3%B3rio%20Final\\_AnaRitaTavare\\_s.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7976/1/Relat%C3%B3rio%20Final_AnaRitaTavare_s.pdf)

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Webster-Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (2ª edição). Psiquibrios Edições.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

## Apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões Orientadas</b>
<p><b>A</b></p> <p>-Legitimação da entrevista</p> <p>-Questões éticas</p>	<p>-Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>-Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista</p> <p>- Solicitar autorização para a gravação da entrevista</p>	<p>- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação</p> <p>-Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista</p> <p>-Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista</p>
<p><b>B</b></p> <p>-As emoções na Educação Pré-Escolar</p>	<p>-Compreender o valor que o entrevistado dá às emoções</p> <p>-Perceber a opinião do entrevistado sobre a educação emocional</p>	<p>- A partir de que idade considera importante abordar-se a temática das emoções? Porquê?</p> <p>- Costuma abordar as emoções com os seus grupos? Porquê?</p> <p>- Sempre fez essa abordagem ou só o começou a fazer a partir de determinada altura? Consegue lembrar-se das razões para começar a fazer essa abordagem?</p> <p>- Após essa abordagem verifica alguma alteração? Pode dar um exemplo?</p> <p>- Na sua opinião quais são as mais valias da abordagem das emoções em contexto de educação de infância?</p> <p>-Considera importante que as crianças reconheçam as suas emoções e as dos outros? Porquê?</p> <p>-Acha que problemas de interação ou comportamentais estão relacionadas com o saber lidar ou não com as emoções? Porquê?</p> <p>-Considera que a educação emocional deverá ser uma preocupação do educador também?</p> <p>-Na sua opinião, quais são os requisitos que um educador deverá ter para realizar práticas de qualidade de educação emocional?</p>
<p>Questões Finais</p>	<p>-Questionar o entrevistado, no sentido de saber se pretende fazer alguma questão</p>	

Agradecimento e Validação da entrevista	-Agradecer a colaboração -Informar da transcrição da entrevista para validação (a posteriori)	
---	--	--

## Apêndice II – Notas de campo

Salvador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando a minha mãe me compra um chocolate eu sinto-me assim (mostra um grande sorriso).</li> <li>• Durante o preenchimento do Mapa das Emoções, de manhã, o Simão reparou que uma colega tinha colocado a cara triste e disse: “Porque é que estás triste Madalena?”, mostrando-se preocupado e depois de ouvir a justificação da colega disse: “Não faz mal, isso já passa, olha está sol vamos para a rua brincar.”</li> <li>• Num momento de brincadeira livre, na zona do tapete, o Simão põe uma peça sem o amigo concordar e este muda de expressão e o Simão diz: “Vais ficar zangado comigo por causa disto? Não é motivo.”, depois deste comentário ao colega, ao qual o colega responde “Estamos a brincar os dois, temos de fazer os dois a mesma coisa e tu puseste essa peça sem mim”, o Simão perante esta justificação diz: “Pronto eu tiro a peça, contente agora?”, o colega sorri, o Simão sorri e continuam a brincar.</li> </ul>
Manuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando a minha mãe me deixar usar a bandolete dos unicórnios eu fico feliz.</li> <li>• Durante o preenchimento do Mapa das Emoções, a Margarida quando chegou a sua vez e se dirigiu para o mesmo, reparou que a colega Leonor tinha colocado a expressão da emoção raiva e que estava zangada, questionando-a. Depois de ouvir a sua justificação, a Margarida resolveu ir buscar a garrafa da calma da Leonor, dizendo-lhe “Abana a garrafa e vê os brilhantes a repousar para a tua raiva ir embora”, a Leonor ficou admirada, mas fez o que a sua colega lhe aconselhou e no final disse: “Margarida podes ir arrumar a minha garrafa que já estou feliz”.</li> </ul>
Rui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu adoro ir à praia, sinto-me feliz lá.</li> <li>• Durante o preenchimento do Mapa das Emoções, de manhã, o Xavier reparou que uma colega tinha colocado a cara triste e disse: “Porque é que estás triste Melissa?”, mostrando-se preocupado e depois de ouvir a justificação da colega disse: “Sabes que a tua mãe não pode vir para a escola, mas ele logo vem buscar-te”.</li> <li>• Num momento de brincadeira livre, na zona do tapete, o Xavier chamou-me e disse: “Olha fiz a cara de um dragão que se mexer assim a boca (para cima e para baixo) ele fica triste ou feliz”.</li> </ul>
Verónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu nunca me senti como esse mostro, eu ou estou feliz ou triste.</li> <li>• Quando a minha mãe me vem buscar sinto-me feliz</li> <li>• A vitória olhou para o quadro e verificou que todos os amigos tinham colocado a expressão da emoção feliz e disse: “Olha estão todos felizes, que bom”.</li> </ul>
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando o meu papai me compra um sorvete eu fico muito feliz e deliciado.</li> <li>• Durante o recreio, no cimento, o Cauê estava a brincar com um colega e este cai no chão e começa a chorar. A primeira atitude do Cauê foi tentar perceber se o amigo se tinha magoado, viu que ele se tinha aleijado no joelho e disse-lhe “Eu vou chamar a Beatriz para ir curar isso, não precisas de chorar mais”. No final o Cauê ajudou o amigo a levantar-se e sentou-se com ele no banco o resto do intervalo.</li> </ul>
Carolina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu às vezes pareço o monstro das cores, não sei o que sinto, ou então parece que sinto muitas coisas ao mesmo tempo.</li> <li>• Eu sinto-me feliz quando vou a casa dos meus avós no Alentejo.</li> <li>• Durante o preenchimento do Mapa das Emoções, a Constança, reparou que havia um colega que estava triste e questionou, depois de ouvir a justificação esta disse: “Oh Diego eu também tenho saudades da minha mãe e ainda mais do meu pai porque ele não dorme em casa, mas ela já vem, tens de te habituar, és novo e isso passa num instante”.</li> </ul>

Apêndice III – Comentários feitos pelas crianças nas diferentes explorações  
das emoções

Perguntas	Respostas
O que são emoções?	<b>Verónica</b> - “É quando estamos zangados ou felizes”; <b>Carolina</b> - “São um monte de fios baralhados e temos de os organizar em frascos imaginários”; <b>Carlos</b> - “Quando fazemos com que as mães fiquem bravas ou lindas”; <b>Manuela</b> - “É ter muitas cores e ficar colorido e quando alguém ralha”; <b>Rui</b> - “Emoção é sentir o nosso coração e falar com ele”; <b>Salvador</b> -“É o coração estar a bater muito”.
O que sabem sobre emoções?	<b>Rui</b> - “O verde é quando temos nojo”; <b>Carlos</b> - “O preto é o medo”; <b>Carolina</b> - “O rosa é o amor e o medo é quando sentimos se um avião estiver a cair”; <b>Manuela</b> - “Tristeza é quando ficamos azul”; <b>Verónica</b> - “O vermelho é do zangado, da raiva”; <b>Salvador</b> - “A alegria é o amarelo, é quando ficamos felizes”.
Vocês já sentiram emoções? Sabem dizer-me quais foram?	<b>Rui</b> - “Sim, fico triste quando não posso brincar mais”; <b>Salvador</b> - “Sim, oh feliz quando a minha mamã me compra um chocolate”; <b>Carlos</b> - “Eu não sei”; <b>Carolina</b> - “Sim, tenho medo quando o meu pai me apanha a luz à noite”; <b>Verónica</b> - “Eu não, estou sempre igual”; <b>Manuela</b> - “Sim, quando vou à praia ficou muito feliz”.
<p>Observações: O grupo, no seu geral já tem conceções, sobre as emoções, bastante claras, maioritariamente os mais velhos. É notório, nas crianças mais novas, que o assunto ainda é recente e que ainda existe hesitações em falar sobre o assunto e existem algumas confusões, algo normal. As perguntas mais difíceis foram as duas últimas, talvez por serem mais profunda e por requerem mais experiência e à vontade para falar sobre o assunto. A segunda pergunta, as respostas recaíram mais sobre a associação das emoções às cores e nomeadamente associadas ao livro do “Monstro das Cores”, livro explorada com a educadora no ano letivo anterior.</p>	

Perguntas	Respostas
O que é a raiva?	<b>Rui</b> -“É quando estamos chateados, zangados”; <b>Carlos</b> - “É estar bravo”; <b>Carolina</b> - “É quando estamos zangados, que não conseguimos fazer alguma coisa”; <b>Manuela</b> - “É ficar muito vermelho”; <b>Salvador</b> - “É ficar muito chateado”; <b>Rui</b> - “É ficar mais que zangado
O que te faz sentir raiva?	<b>Rui</b> - “Quando alguém me bate”; <b>Manuela</b> - “Quando o Francisco rouba o telemóvel a mim”; <b>Carlos</b> -“Alguém não deixa usar as coisas dele”; <b>Verónica</b> -“Quando quero o papa e ele vai embora”; <b>Salvador</b> - “Quando os amigos não partilham os brinquedos”; <b>Carolina</b> -“Quando não quero fazer trabalhos e me obrigam”.
Como podemos controlar a raiva?	<b>Carlos</b> - “Quando estou bravo e a mamã me dá um abraço já não fico mais bravo”; <b>Carolina</b> - “Receber beijinhos faz a raiva ir embora”; <b>Manuela</b> - ”Eu mando a raiva embora”; <b>Salvador</b> - “Vou ver os bonecos e já não estou mais com raiva” <b>Verónica</b> - “ O pai faz um maminho” <b>Rui</b> -“Eu espero que ela vá embora sozinha”
<p>As crianças parecem conseguir identificar a emoção raiva. Sendo a última pergunta a mais difícil de responder, houve muitas respostas idênticas, muitas remetiam para o carinho (beijinhos, abraço, festinhas).</p>	

Perguntas	Respostas
O que acham que a menina está a sentir? Porquê?	<p><b>Carolina</b> - “Essa menina está triste, é uma pintura com uma menina triste”;</p> <p><b>Manuela</b> - “Ela está com tristeza”;</p> <p><b>Carlos</b>- “Ela está assim porque não tem ninguém para brincar”;</p> <p><b>Verónica</b> - “Ela tem uns chinelos azuis e um vestido azul, então está triste. Está triste, porque está abandonada, não tem ninguém ali”;</p> <p><b>Salvador</b> - “Porque os pais dela morreram, por isso ela tem aquela cara”;</p> <p><b>Rui</b> - “Triste, porque tem a cabeça para baixo, não está feliz não”;</p> <p><b>Carlos</b> - “Porque não tem dinheiro para comprar comida”;</p> <p><b>Manuela</b> - “Porque tem os pés sujos de folhas”</p> <p><b>Salvador</b> - “Bateu com a cara no chão”;</p> <p><b>Carlos</b> - “Caiu para debaixo da árvore”;</p> <p><b>Carolina</b>- “Foi passear e perdeu-se e não vê a mãe então está assim”.</p>
Algum de vocês já se sentiu assim? E porquê?	<p><b>Salvador</b> - “Sim, quando a mãe não dá alguma coisa”;</p> <p><b>Rui</b> - “Sim, quando me batem”;</p> <p><b>Carlos</b>- “Sim, quando o mano me rebentou o balão”;</p> <p><b>Verónica</b> - “Quando a Constança não quer brincar comigo fico como a menina”;</p> <p><b>Carolina</b>- “Sim, quando a mãe zanga e dá palmadas”.</p>
Alguém vos ajudou para deixarem de se sentirem tristes? Acham importante temos ajuda para ficarmos a sentirmo-nos melhor?	<p><b>Manuela</b> - “Sim, a mãe”;</p> <p><b>Verónica</b> - “Sim, os amigos”;</p> <p><b>Carlos</b> - “Sim, o pai e a Beatriz”;</p> <p><b>Rui</b> - “Sim, porque ficamos melhor e felizes e deixamos de estar tristes e de chorar”;</p> <p><b>Carolina</b> - “Sim, a Susana ajuda muitas vezes”;</p> <p><b>Salvador</b> - “As estagiárias já me ajudaram”.</p>
Como é que poderíamos ajudar a menina para que ela se sentisse melhor?	<p><b>Manuela</b> - “Dar brinquedos”;</p> <p><b>Verónica</b> - “Encontrar os pais”;</p> <p><b>Carolina</b> - “Dar beijinhos”;</p> <p><b>Rui</b> - “Abraços, são bons”;</p> <p><b>Carlos</b> - “Pedir desculpa”;</p> <p><b>Salvador</b> - “Dar mimosinhos”.</p>
Nomes possíveis para o quadro	<p><b>Rui</b> - “A menina triste”;</p> <p><b>Carolina</b> - “A tristeza”;</p> <p><b>Verónica</b> - “Onde está a mãe?”;</p> <p><b>Manuela</b> - “O vestido azul”;</p> <p><b>Carlos</b> - “O outono e a menina”;</p> <p><b>Salvador</b> - “As folhas, a árvore e a menina triste”;</p> <p><b>Manuela</b> - “As folhinhas”.</p>
<p>A emoção tristeza parece ser conhecida por grande parte das crianças, sendo estas capazes de a identificarem. Quando referimos exemplos de situações que provocam tristeza, aqui, as crianças parecem demonstrar uma maior dificuldade. As crianças reconhecem a importância de ultrapassar a tristeza e dos gestos que podem ajudar nessa superação, que todos são encaminhadas para o carinho e afeto. As justificações para a situação da tristeza são inúmeras por muitas crianças, tanto as mais novas como as mais velhas.</p>	

Perguntas	Respostas
-----------	-----------

O que é o medo?	<b>Salvador</b> - “É o preto”; <b>Manuela</b> - “É a escuridão”; <b>Carlos</b> - “Eu tenho muitas vezes o medo”; <b>Verónica</b> - “É chorar muito, mais que o triste”; <b>Rui</b> - “Quando ficamos pequeninos”; <b>Salvador</b> - “É um monstro”; <b>Carolina</b> - “Quando uma pessoa se assusta muito”
Vocês têm medo do quê? Porquê?	<b>Manuela</b> - “Do escuro”; <b>Salvador</b> - “Dos sonhos e pesadelos”; <b>Carolina</b> - “Aranhas”; <b>Verónica</b> - “Minhocas e abelhas”; <b>Rui</b> - “Mocho”; <b>Carolina</b> - “Cobras e tubarões”; <b>Rui</b> - “Panteras e leões”; <b>Salvador</b> - “Aliens”; <b>Carlos</b> - “Do bicho papão” <b>Verónica</b> - “Do pai, quando ele zanga”; <b>Manuela</b> - “Dos sapos e do lobo mau da capuchinho”.
O que fazem quando têm medo?	<b>Salvador</b> - “Escondo de baixo dos lençóis”; <b>Manuela</b> - “Ligo a luz grande”; <b>Verónica</b> - “Grito”; <b>Rui</b> - “Corro, muito” <b>Salvador</b> - “Vou para de baixo da cama”; <b>Carolina</b> - “Vou ter com os papas à cama”; <b>Carlos</b> - “Vou pedir colo à mamã”;
Surgiram algumas intervenções como: “Vocês não têm medo da Pizza gigante, ela não é viva”, “O bicho papão não existe isso é fingir”. Os principais medos das crianças advêm das fantasias, do escuro e de animais, tudo legítimo. A primeira pergunta foi talvez a mais difícil de as crianças responderem, por ser mais abstrata.	

Perguntas	Respostas
O que gostaram mais de fazer?	<b>Carolina</b> - “Gostei muito de fazer o mapa das emoções”; <b>Manuela</b> - “A garrafa dos brilhantes”; <b>Carlos</b> - “Fazer os medos com aquela massa branca”; <b>Carlos</b> - “Ver o filme do Divertidamente”; <b>Verónica</b> - “A garrafa colorida”; <b>Salvador</b> - “O filme das emoções, nunca tinha visto” <b>Rui</b> - “Pintar com os dedos”; <b>Manuela</b> - “Usar as aguarelas”; <b>Verónica</b> - “Escrever no balão amarelo e levar para casa”.
O que gostaram menos?	<b>Carolina</b> - “Eu gostei de tudo”; <b>Salvador</b> - “Eu não gostei de desenhar a cara da tristeza, porque fiquei triste”; <b>Manuela</b> - “Eu não sei”
Como se sentiram ao longo de todo o processo?	<b>Rui</b> - “Eu senti as emoções todas”; <b>Manuela</b> - “Eu senti muitas vezes o feliz”; <b>Verónica</b> - “Eu gostei muito”; <b>Salvador</b> - “Eu senti-me bem”; <b>Carolina</b> - “Senti a tristeza quando vi a menina no quadro, a raiva quando ouvi o livro da raivinha, feliz quando levei o balão para casa e medo quando fiz uma aranha”.

O que mudavam se realizássemos tudo de novo?	<b>Carolina</b> - “Eu não mudava nada”; <b>Salvador</b> - “Eu gostei dos jogos, queria mais jogos”; <b>Rui</b> - “Acho que nada”
Será importante falar sobre emoções?	<b>Manuela</b> - “Sim” <b>Salvador</b> - “É bom, para sabermos mais coisas”; <b>Rui</b> - “É bom sabermos o que sentimos”; <b>Carolina</b> - “Sim, assim posso ajudar os amigos quando estão tristes”; <b>Verónica</b> - “Sim, porque agora já sei os nomes melhor”.
Foi importante para vocês todos os trabalhos que desenvolvemos e porquê?	<b>Manuela</b> - “Sim, nunca tinha pitado com os dedos”; <b>Verónica</b> - “Eu gostei de pintar com as aguarelas”; <b>Carolina</b> - “Agora sei respirar melhor quando estou com raiva”; <b>Salvador</b> - “Aprendi muitas coisas novas”; <b>Carlos</b> - “Eu nunca tinha feito uma cara num balão”; <b>Rui</b> - “A garrafa da calma vai ajudar-me”
Quem me conseguem falar um bocadinho sobre alguma emoção?	<b>Carlos</b> - “Feliz é o que gosto mais, fico com um sorriso”; <b>Rui</b> - “A calma ajuda a raiva a ir embora”; <b>Verónica</b> - “A tristeza vai embora com beijinhos e abraçinhos”; <b>Salvador</b> - “As emoções é o que sentimos no coração e na cabeça”; <b>Manuela</b> - “Feliz é a melhor emoção, é quando estamos bem e a rir muito”. <b>Salvador</b> - “Eu agora vou dar os meus brinquedos ao Rodrigo para ele não ficar triste”; <b>Carlos</b> - “Quando a minha mãe tiver brava eu vou dizer para ela fazer a respiração montanha ou usar a minha garrafinha”; <b>Rui</b> - “Todas as emoções são importantes”; <b>Carolina</b> - “As emoções é o que está no nosso corpo”; <b>Verónica</b> - “É o que sentimos cá dentro”;
<b>Desenhos sobre o que gostaram mais de fazer:</b> Mapa das emoções: 2 crianças Garrafa da Calma: 11 crianças Balão da alegria: 3 crianças Massa de modelar: 2 crianças Alegria com a aguarela: 1 criança Outros desenhos: 3 crianças 2 crianças faltaram neste dia	

Apêndice IV- As justificações dos participantes no preenchimento do  
quadro das emoções

Crianças Dias		Verónica		Salvador		Carlos		Manuela		Rui		Carolina	
		E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J
10/05	M	Feliz	Não, sorria e encolhia os ombros	Feliz	Sim. “Fui o primeiro a chegar à escola”	Feliz	Não	Feliz	Não	Não sabia	Sim. “Estou a sentir muitas coisas ao mesmo tempo”	Feliz	Sim. “o fim de semana foi muito divertido”
	T	Feliz	Sim. “Porque gostei do dia”	Feliz	Sim. “Vou lançar uma maçã e bolachas”	Feliz	Sim. “Brinquei muito”	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Fiz uma grande construção com o Simão”	Feliz	Sim. “Depois da escola vou com a mamã às compras”
11/05	M	Feliz	Sim. “Porque sonhei com princesas”	Feliz	Sim. “O Rodrigo sentou ao pé de mim”	Feliz	Não.	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Porque me sinto bem”	Feliz	Sim. “Trouxe o meu vestido cor de rosa”
	T	Feliz	Sim. “O papa vem buscar-me hoje”	Feliz	Sim. “A mãe vem buscar-me”	Feliz	Sim. “Vou para casa”	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Vou ver a mana”	Feliz	Sim. “Porque hoje brinquei muito com a Madalena”
12/05	M	Feliz	Sim. Porque trouxe duas bandoletes	Medo	Sim. “Estava a chover muito quando fui para o carro”	Feliz	Não.	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Porque me sinto bem”	Feliz	Sim. “É dia de ginástica”
	T	Feliz	Sim. “Vou para casa”	Feliz	Sim. “Porque hoje vamos ficar para a areia”	Feliz	Sim. “O papai vem buscar o Cauê”	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Está quase na hora de ir embora”	Feliz	Sim. “Divertime muito hoje”
17/05	M	Feliz	Sim. “Foi o pai que me veio à escola.”	Feliz	Sim. “Brinquei muito no fim de semana”	Feliz	Sim. “Hoje vamos brincar à rua”	Feliz	Sim. “Trouxe uvas para o lanche”	Não sabia	Sim. “Estou triste e feliz”	Feliz	Sim. “Fui visitar os meus avós e já tinha muitas saudades”
	T	Feliz	Sim. “Porque gostei muito da história que tu lêste”	Feliz	Sim. “Porque fui eu o chefe hoje”.	Feliz	Sim. “Porque vou sentar ao pé do Rodrigo”	Feliz	Sim. “Porque brinquei muito”	Feliz	Sim. “Gostei de fazer os trabalhos”	Feliz	Sim. “Porque hoje vou embora mais cedo”

18/05	M	Triste	Sim. “Não dormi bem e tenho sono”	Feliz	Sim. “Fiz muitos jogos com a mãe e o pai ontem”	Feliz	Sim. “Porque eu gosto da escola”	Feliz	Sim. “A mãe deixou trazer esta pulseira”	Triste	Sim. “Queria ficar a dormir mais”	Feliz	Sim. “Porque hoje está sol e vamos brincar para a rua”
	T	Feliz	Sim. “Porque tive a pintar a minha formiga”	Feliz	Sim. “Porque fomos à biblioteca da outra escola”	Feliz	Sim. “Hoje fiz um avião com o Diego”	Triste	Sim. “A vivi não quis brincar comigo”	Feliz	Sim. “Porque gostei de ir à biblioteca da escola grande”	Feliz	Sim. “Porque ajudei a vitória a escrever o nome das formigas”
19/05	M	Feliz	Sim. “Porque a mãe deixou trazer esta roupa”	Feliz	Sim. “A mãe comprou uns ténis novos”	Feliz	Sim. “Porque com brincar com os amigos”	Feliz	Sim. “Hoje comi panquecas ao pequeno almoço e a mãe mandou para o lanche”	Feliz	Sim. “Porque sei como o meu coração está”	Feliz	Sim. “Hoje trouxe uma história para contar à tarde”
	T	Feliz	Sim. “Gostei de brincar com a Teresa”	Feliz	Sim. “Porque estou bem e tenho já fome”	Feliz	Sim. “Eu não sei bem, mas sinto assim, a sorrir”	Feliz	Sim. “Porque hoje é a avó que vem buscar”	Feliz	Sim. “Porque já sei muitas coisas sobre a floresta”	Feliz	Sim. “Descobri muitas coisas novas sobre formigas”
24/05	M	Feliz	Sim. “Porque trouxe a minha roupa favorita”	Feliz	Sim. “Fui à nataçãõ”	Feliz	Sim. “Eu gosto da escola”	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Fui passear com a mãe e com o pai na autocaravana”	Triste	Sim. “Queria ficar em casa com a mãe de férias”
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25/05	M	Feliz	Sim. “Trouxe a minha pulseira”	Feliz	Sim. “Hoje trouxe o livro do “Quadrado””	Feliz	Sim. “Porque com brincar com os amigos”	Zangada	Sim. “A mãe ralhou comigo”	Feliz	Sim. “Gostei do pequeno almoço que a mãe me fez”	Triste	Sim. “O meu peixe morreu”
	T	Feliz	Sim. “porque gostei de colar flores no papel grande”	Feliz	Sim. “Porque coleí muitas pedras na folha gigante”	Feliz	Sim. “Gostei de ir à floresta”	Feliz	Sim. “Gostei de ir apanhar flores amarelas à mata”	Feliz	Sim. “Gostei de ir a mapa e de usar a lupa para ver maior os bichos”	Feliz	Sim. “Ir à mata foi muito divertido e giro”
26/05	M	Feliz	Sim. “O pai disse que me ia comprar uma prenda”	Feliz	Sim. “Porque hoje dormi na cama do pai e da mãe”	Feliz	Não	Feliz	Não	Feliz	Sim. “Não queria ir à escola, o meu pai ficou em casa”	Feliz	Sim. “A mãe deixou trazer este anel das princesas.”

	T	Feliz	Sim. “Por causa dos bombeiros	Feliz	“Gostei muito de entrar no carro dos bombeiros”	Feliz	Sim. “Porque hoje ajudei o Rodrigo que estava a chorar muito”	Feliz	Sim. “Gostei de mandar água para a relva”	Feliz	Sim. “Gostei muito da visita dos bombeiros”	Feliz	Sim. “Gostei de falar com a senhora bombeira”
31/05	M	Feliz	Sim. “Amanhã é um dia especial, sabes qual é?”	Feliz	Sim. “Fui à Vieira e brinquei com as minhas primas”	Feliz	Sim. “Porque hoje é dia de música”	Feliz	Sim. “A mãe disse que ia comprar uma surpresa para me dar amanhã”	Feliz	Sim. “Sinto-me bem”	Feliz	Sim. “Estive na piscina da minha vizinha”
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
01/06	M	Feliz	Sim. “Hoje é o dia das crianças”	Feliz	Sim. ” Hoje é o dia dos meninos e das meninas”	Feliz	Sim. “É o nosso dia”	Feliz	Sim. “Hoje vou ver palhaços e dançar”	Feliz	Sim. “Porque hoje vamos fazer uma festa”	Feliz	Sim. “Porque é o Dia Mundial das Crianças
	T	Feliz	Sim. “Foi um dia diferente e muito bom”	Feliz	Sim. “Gostei muito da festa”	Feliz	Sim. “Me diverti muito”	Feliz	Sim. “Rir muito e dancei com os palhaços”	Feliz	Sim. “Gostei de comer os waffles e as pipocas”	Feliz	Sim. “Diverti-me muito”
02/06	M	Feliz	Sim. “Porque é dia de ginástica”	Feliz	Sim. “Porque estou bem disposto e contente”	Feliz	Sim. “Vou sentar ao pé do Simão e do Rodrigo”	Feliz	Sim. ” Trouxe mirtilos para o lanche”	Feliz	Sim. “Sonhei com a nossa festa de ontem”	Feliz	Sim. “Já falta pouco para ir para a escola grande”
	T	Feliz	Sim. “Gostei de andar no túnel na rua a fingir que era uma minhoca”	Feliz	Sim. “Porque para a semana vamos dizer aos outros meninos coisas sobre a floresta”	Feliz	Sim. “Porque já sei as duas músicas novas bem”	Feliz	Sim. “Porque vou à casa da avó hoje”	Feliz	Sim. “Gostei de escrever as letras para o convite para dar à outra sala”	Feliz	Sim. ”Gostei de ouvir a nova história do livro da sementinha,”

**Legenda:**

**E-** Emoção mencionada pela criança

**J-** Justificação dada pela criança em relação à emoção mencionada

**M-** Período da manhã

**T-** Período da tarde

**0-** Não observado

Apêndice V -Transcrição da entrevista feita à educadora responsável pelo grupo de crianças

Blocos	Objetivos	Questões Orientadas	Respostas do entrevistado
<p><b>A</b></p> <p>-Legitimação da entrevista</p> <p>-Questões éticas</p>	<p>-Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>-Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista</p> <p>- Solicitar autorização para a gravação da entrevista</p>	<p>- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação</p> <p>-Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista</p> <p>-Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista</p>	<p>T: Boa tarde, antes de mais perguntar se autoriza a gravação desta entrevista, apenas de áudio.</p> <p>E G: Sim, claro.</p> <p>T: Obrigada, desde já.</p> <p>Vamos então começar.</p> <p>O objetivo desta entrevista é perceber qual a sua opinião sobre a educação emocional sobre abordar as emoções no pré-escolar. Todo o desenrolar da entrevista será utilizado, apenas, para fins académicos, assegurando o anonimato e a confidencialidade da entrevista.</p>
<p><b>B</b></p> <p>-As emoções na Educação Pré-Escolar</p>	<p>-Compreender o valor que o entrevistado dá às emoções</p> <p>-Perceber a opinião do entrevistado sobre a educação emocional</p>	<p>- A partir de que idade considera importante abordar-se a temática das emoções? Porquê?</p>	<p>E G: Eu acho que devem ser exploradas desde muito cedo. Até antes das crianças entrarem na educação pré-escolar. Mesmo em contexto de creche já faz sentido, de alguma forma, trabalhar as emoções com as crianças. Cada vez mais, nós sabemos que as emoções são aquilo que mais as condiciona. Porque as crianças cada vez têm mais dificuldade em lidar com a contrariedade. Estão habituadas a que os pais não tenham muito tempo e que os pais vão respondendo que “Sim” a tudo, as crianças não sabem lidar com a contrariedade não sabem lidar com a frustração. Estão habituadas a que lhes digam quase sempre que sim e quando lhes dizem que não é um problema, ficam zangadas. Esta dificuldade em lidar com as emoções que as crianças revelam, e acho que revelam cada vez mais, é importante que quanto mais cedo se começa a trabalhar e fazer a criança pensar sobre o que ela sente, mais cedo ela vai, também, construir a sua personalidade, como trabalhar essas emoções, como as colocar cá para fora de uma forma adequada. Muitas vezes o problema não é elas não saberem as emoções, mas os comportamentos desajustados que elas têm para manifestar essas mesmas emoções. É isso que elas têm de aprender a ajustar os seus comportamentos aquilo que estão a sentir e como ultrapassar. E isto não é fácil,</p>

			<p>nem mesmo para nós adultos, mas quanto mais cedo isto se trabalhar, melhor.</p> <p>T: Obrigada, vamos à segunda pergunta.</p>
		<p>- Costuma abordar as emoções com os seus grupos? Porquê?</p>	<p>E G: Sim, normalmente todos os anos, às vezes num projeto específico só para, mas quando não fazemos um projeto específico para as emoções, elas são sempre muito trabalhas, tanto ao longo de todo o ano, como logo no início. Nesta altura quando as crianças estão a chegar estão a adaptar-se, é toda uma realidade que a maior parte delas ainda não conhece. E muitas estão a regressar depois de muito tempo em casa. Nessa altura é fundamental falar um bocadinho sobre as emoções, porque todas elas estão a vivenciar algumas emoções que elas desconhecem e essa é, normalmente a altura que mais se trabalhar, que há um trabalho mais intensivo sobre as emoções. Embora seja sempre necessário ao longo do ano ir realizando atividades sobre isso, também.</p> <p>T: Obrigada, vamos à terceira pergunta.</p>
		<p>- Sempre fez essa abordagem ou só o começou a fazer a partir de determinada altura? Conseguir lembrar-se das razões para começar a fazer essa abordagem?</p>	<p>E G: Essa abordagem sempre foi feita, de alguma maneira, porque eu acho que a partir de determinada altura eu sentia necessidade de dar uma maior intencionalidade. Aliás isso acontece em relação às emoções e em todos os temas em geral. A sensação que eu tenho, que nós enquanto educadores e quando somos educadores à muito tempo, eu acho que antes os educadores já faziam muitas coisas que não registavam, não eram feitas com a devida intencionalidade. Eles já as faziam, mas surgiam, assim parecendo de uma forma mais gratuita. Agora, eu sinto isso, enquanto profissional que de há uns anos, a esta parte, comecei a dar uma intencionalidade à minha atividade, aquilo que eu faço com as crianças, que se calhar antes não dava, daí eu estar mais despertar, mais atenta, o concretizar mais coisas.</p> <p>T: Sim e a sociedade também vai exigindo isso.</p> <p>E G: Exatamente, e tal como disse à bocadinho, as crianças cada vez mais este trabalho tem de ser intenso, em relação</p>

			<p>às emoções. Porque as crianças que nós temos agora, não são as mesmas crianças de há 10 anos, muito menos de há 2. Porque, as crianças com estes dois últimos anos mudaram muito e o trabalho sobre as emoções faz mais sentido agora do que nunca, depois destes confinamentos e destes dois anos que temos vindo a atravessar.</p> <p>T: Obrigada, vamos à próxima pergunta.</p>
		<p>- Após essa abordagem verifica alguma alteração? Pode dar um exemplo?</p>	<p>E G: Acho que normalmente as crianças ficam mais conscientes. Ficam mais conscientes daquilo que estão a sentir e de quando o seu comportamento não é ajustado aquilo que é suposto. Não só o que é suposto, é o que não vai contra a liberdade dos outros que estão à sua volta, que têm o direito de ter as suas emoções e de as mostrar. Acho que as crianças ficam, principalmente, mais conscientes. Elas vêm nos outros, nos pais, acabam por perceber melhor o porquê de determinadas reações e saber lidar melhor com isso. Se for um trabalho de continuidade, acho que sim, que as crianças, que se vê alterações significativas no comportamento delas.</p> <p>T: E lembra-se de alguma alteração que tenha verificado? Algum exemplo que fosse mais marcante.</p> <p>E G: Não estou agora a lembrar assim de nenhum em concreto, mas já tive casos flagrantes de crianças com fortes dificuldades. Tive uma criança que saiu, o ano passado ou no ano anterior, que tinha uma grande grande dificuldade em lidar com a contrariedade. Ele ficava num estado de frustração, ele é uma criança muito ativa, muito comunicativa e aquilo fechava-se completamente para toda a gente. Quando as coisas não corriam bem, quando ele não ganhava ele parecia que explodia. Então fechava-se e durante o dia não havia mais nada para ninguém, não falava com mais ninguém. Nesse ano trabalhámos o Monstro das Cores, os potes das emoções, onde ponhamos lá dentro o que lhes incomodava, que provocava medo, que os fazia ficar zangados, ia fazendo desenhos das coisas que sentiam e iam colocando dentro dos potes. Depois</p>

			<p>começaram a sentir essa necessidade, quando tinham pesadelos, quando acontecia alguma coisa na sala que eles achavam que estava errado e nessa criança foi muito visível como ela começou a lidar melhor com a contrariedade e com a frustração, mudando a sua forma de reagir. Acho que foi um bom exemplo de casos extremos, que era um caso extremo, de como o trabalho e o bom resultado que deu por se trabalhar as emoções, que este influenciou a sua maneira de ser. Tudo como um trabalho de psicólogo por trás, quando são estes casos extremos, é importante haver toda uma equipa que trabalha à volta e em articulação comigo. Mas, em casos mais simples, onde é mesmo para eles deixarem de serem tão egocêntricos a partilhar mais com o outro, a estar mais com o outro a deixar o outro fazer, nestes casos, estes projetos têm, normalmente, um impacto muito grande nos grupos.</p> <p>T: Obrigada pelo exemplo e pelas palavras, vamos então prosseguir.</p>
		<p>- Na sua opinião quais são as mais valias da abordagem das emoções em contexto de educação de infância?</p>	<p>E G: É possivelmente o maior conhecimento delas próprias e o despertar para a preocupação do outro, também.</p>
		<p>-Considera importante que as crianças reconheçam as suas emoções e as dos outros? Porquê?</p>	<p>E G: Sim claro, tanto nelas como nos outros, como já disse. É importante, também, perceber porque é que os outros estão a reagir de determinada maneira. É importante para a criança não ver só a sua perspetiva, é importante ela perceber porque é que o outro reage com o choro, porque aquilo o incomoda. O que me incomoda a mim pode não ser o que incomoda o outro que está ao lado e por isso é que são importantes as conversas. Uns têm medo de coisas simples, que para outros não faz impressão nenhuma e que para outro faz provocar o choro e para o ajudar. Para ajudar quando é preciso, reconhecendo a emoção do outro e não</p>

			<p>só as suas, é muito importante. Mais que a emoção saber o porquê, a justificação, perceber que determinado problema provocar certa reação na criança e no outro.</p> <p>T: Obrigada, já estamos quase a terminar, a pergunta seguinte é ...</p>
		<p>Acha que problemas de interação ou comportamentais estão relacionadas com o saber lidar ou não com as emoções? Porquê?</p>	<p>E G: Ah sim claro, quase todos. Os problemas comportamentais estão diretamente ligados às emoções.</p> <p>T: Muitas podem ter ainda o seu novelo enrolado.</p> <p>E G: Claro, muitas crianças ainda não têm maturidade para gerir tudo o que lhes está a acontecer. As crianças são um bocadinho umas tábuas rasas que se estão a construir. Tudo o que são estímulos novos e o que vem de fora é tudo novidade e são muitas coisas para elas, é difícil gerir e entender isto tudo e se forem arrumando tudo aos poucos vão apropriando-se das emoções. Mas se nos não fomos dando uma ajuda nesse sentido é muito difícil elas conseguirem lidar sozinhas com todo esse turbilhão que se vão enrolado na cabeça delas.</p> <p>T: Dai cada vez mais ser necessário que as emoções sejam exploradas desde cedo. Acha que a educação emocional deverá ter o mesmo peso que as outras áreas do conteúdo?</p> <p>E G: Sim e de certa forma já tem. Nós temos a formação pessoal e social, dentro das orientações curriculares, e dentro dessa área está precisamente essa construção da personalidade das emoções da criança e sobre toda essa parte emocional que a criança tem. Por isso de certa forma essa enfase já esta a ser dada, pelas orientações que temos para usar, as OCEPE, e pelo trabalho no terreno que vejo e tenho, acho que já se torna notório essa enfase.</p>
		<p>-Considera que a educação emocional deverá ser uma preocupação do educador também?</p> <p>-</p>	<p>E G: Ah sim, crianças com uma regulação emocional estável criam um ambiente em sala de aula muito rico e estável. O educador deverá estar sempre atento para ajudar as crianças a fazer esse trabalho e ajudar as suas crianças a autorregularem-se e a chegarem ao seu equilíbrio</p>

		favorecendo o ambiente educativo de uma sala de atividades. T: Vamos então para a última pergunta desta entrevista.
	Na sua opinião, quais são os requisitos que um educador deverá ter para realizar práticas de qualidade de educação emocional?	E G: Primeiro é a formação teórica, é importante que ao longo do tempo a gente faça formações, pois descobrem-se sempre novas formas de ir trabalhando as emoções. E tem sido uma área que tem atravessado muitas pesquisas, estudos e investigações e que tem feito que haja muita coisa nova que possamos utilizar em contexto de sala e vocês até trouxeram algumas delas, o pote da calma, a história da respiração e meditar um bocadinho e mais coisas de certeza. No outro dia, na escola fizemos o mindfulness e que eu até tenho estado em algumas formações disso e que é importante as crianças se sentirem a si próprias. E era uma coisa que há 10, 15 anos atrás não se falava, quando fiz a minha formação profissional e o complemento de formação não se falava sobre isso, falasse na psicologia da criança, mas não em educação emocional e regulação emocional e inteligência emocional. O facto de termos agora mais consciência é portanto fazermos formações e estarmos atentos a todos os sinais, alertar os pais também e fazer um trabalho junto das crianças e trabalhar para o grupo.
Questões Finais	-Questionar o entrevistado, no sentido de saber se pretende fazer alguma questão	T: Muito obrigada, eu não tenho mais questões. Quer colocar alguma questão, comentário ou tem alguma dúvida? E G: Não, penso que não.
Agradecimento e Validação da entrevista	-Agradecer a colaboração -Informar da transcrição da entrevista para validação (a posteriori)	T: Muito obrigada pela sua colaboração e posteriormente esta entrevista será transcrita e servirá como dados para a minha investigação.