



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

**Desenvolvimento de Competências
Socioemocionais na Educação Pré-Escolar:
a Literatura para a Infância como instrumento
pedagógico**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2023, Constança Sá Ribeiro



Constança Sá Ribeiro

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Educação Pré-Escolar:
a Literatura para a Infância como instrumento pedagógico

Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Doutor Pedro Balau Custódio

Trabalho realizado sob a coorientação da Prof. Doutora Sofia Margarida Correia Gonçalves

Junho de 2023

Agradecimentos

Agradeço,

aos queridos pais, por todo o apoio incondicional que deram ao longo da vida, mas, sobretudo, pelo auxílio que prestaram em todo o percurso académico.

à irmã, Madalena, por seres o sonho com que sempre sonhei.

aos tios João e Ana, pequeno Sonic e caçula Gustavo por terem não só dado teto, mas amor, afeto e carinho ao longo do tempo que partilhei convosco.

aos amigos/as de Coimbra, Sara, Babo, Esperança, Paulo, Tiago, Maria Alice, Félix, Bia, Sofia, Tatiana e Gonçalo pelas memórias eternas e felizes que levo destes cinco anos na cidade dos estudantes.

aos afilhados/as de praxe, Telma, André, Gui e Inês por me terem escolhido e por permitirem viver convosco esta aventura que é Coimbra e as suas tradições.

às madrinhas e ao padrinho praxe por todo o apoio e apontamentos dados ao longo destes anos.

aos amigos/as do ribatejo: Jordão, Pires, Rui, Alfaro, Jéssica, Catarina e Bruna, por todo o apoio e compreensão que tiveram comigo ao longo desta caminhada.

aos orientadores, Professor Pedro Balau Custódio e Professora Sofia Margarida Correia Gonçalves, pela disponibilidade, compreensão, dedicação, partilha de conhecimento, confiança e, principalmente, por jamais me terem deixado desamparada.

à ESEC, e aos/às professores/as que me inspiraram e ajudaram a pensar “fora da caixa”.

às crianças, profissionais de educação e em especial às educadoras cooperantes com as quais tive a honra de colaborar e tanto cresci profissionalmente.

a mim própria pela resiliência e dedicação que revelei ao longo deste percurso. Aprendi que sou capaz de ultrapassar todos os obstáculos.

aos avós que são os meus anjos da guarda e que nunca me deixaram desacreditar dos meus sonhos.

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Educação Pré-Escolar: a Literatura para a Infância como instrumento pedagógico

Este estudo destaca a importância da promoção das competências socioemocionais das crianças, utilizando como recurso fundamental a literatura para a infância. Com esse escopo, foi desenvolvido um projeto que integrou de forma sinérgica esses dois componentes, adotando a metodologia de trabalho por projeto como abordagem central. Ao longo do projeto, diversas áreas de conteúdo foram abordadas e implementadas estratégias baseadas nas Ciências, Tecnologia; Engenharia e Matemática (Science, Technology, Engineering and Mathematics - STEM).

O principal objetivo foi promover o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças na faixa etária pré-escolar, esta abordagem visa estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional e a construção de interações sociais positivas, preparando-as para enfrentar desafios e lidar com as complexidades emocionais ao longo da vida.

A literatura para a infância, vista como recurso facilitador, revela-se eficaz para estimular a imaginação, fomentar a empatia e promover a compreensão das emoções. Contribui, ainda, para um desenvolvimento holístico, fornecendo uma base sólida para a formação socioemocional, e encorajando as crianças a enfrentar desafios emocionais decorrentes do dia-a-dia, a estabelecer relacionamentos saudáveis e a promover o seu bem-estar geral.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, Literatura para a Infância, Educação Pré-Escolar

Development of Socioemotional Skills in Early Childhood Education: Children's Literature as a Pedagogical Tool

This study highlights the importance of promoting children's socioemotional skills, using literature for childhood as a key resource. With this scope, a project was developed that synergistically integrated these two components, adopting the project-based work methodology as the core approach. Throughout the project, several content areas were addressed and Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) - based strategies were implemented.

The main objective was to promote the development of socioemotional skills in pre-school age children. This approach aimed at stimulating cognitive and emotional development and building positive social interactions, preparing them to face challenges and deal with emotional complexities throughout life.

Literature for children as a facilitating resource proves to be effective in stimulating imagination, fostering empathy and promoting understanding of emotions. It contributes to holistic development by providing a solid foundation for social-emotional training and empowers children to face emotional challenges, establish healthy relationships and promotes their overall well-being.

Keywords: Socioemotional Skills, Children's Literature, Early Childhood Education

Sumário

1.	Introdução.....	1
2.	Considerações contextuais da investigação	4
2.1.	Impacto da pandemia (COVID-19) nas crianças a nível emocional	5
2.2.	Metodologia de trabalho por projeto na Educação Pré-Escolar	6
3.	Enquadramento teórico	9
3.1.	Desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar 10	
3.2.	Literatura para a infância na Educação Pré-Escolar.....	14
4.	Implementação do projeto de intervenção “robot das emoções”	18
4.1.	Contextualização do projeto	19
4.2.	Objetivos do projeto	20
4.3.	Metodologia.....	20
4.4.	Técnica de recolha de dados.....	22
4.5.	Caracterização do contexto educativo	23
4.6.	Caracterização da sala de atividades	24
4.7.	Caracterização do grupo	26
4.8.	Intervenção pedagógica.....	28
4.8.1.	Fase de lançamento	29
4.8.2.	Fase de desenvolvimento	33
4.8.2.1.	Estou feliz	35
4.8.2.2.	Estou zangado	37
4.8.2.3.	Estou com medo	38
4.8.2.4.	Estou triste	40
4.8.2.5.	Estou envergonhado	42

4.8.2.6.	Dinâmicas do projeto	44
4.8.3.	Fase de divulgação	48
4.8.3.1.	Filme das emoções.....	49
4.8.3.2.	Exposição do projeto “robot das emoções”	55
4.8.3.3.	Divulgação da exposição do projeto “robot das emoções” e do “filme das emoções”	56
5.	Considerações finais e recomendações para investigação adicional	58
5.1.	Considerações finais	59
5.2.	Perspetivas de investigação	61
6.	Bibliografia	64
7.	Anexos.....	71
	Fase de lançamento	72
	Fase de desenvolvimento	74
	Dinâmicas do projeto	85
	Fase da divulgação	87
8.	Apêndices.....	92
	Narrações Multimodais.....	93

Lista de abreviaturas

COVID-19 - Coronavírus disease 2019

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

SEL - Social and Emotional Learning

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics [Ciências, Tecnologia; Engenharia e Matemática]

Jl – Jardim de Infância

Lista de figuras

FIGURA 1- SALA DE ATIVIDADES	26
FIGURA 2- AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.....	31
FIGURA 3- REGISTO DO LANÇAMENTO.....	33
FIGURA 4- REGISTO DO "ESTOU FELIZ"	37
FIGURA 5- REGISTO DO "ESTOU ZANGADO"	38
FIGURA 6- REGISTO DO "ESTOU COM MEDO"	40
FIGURA 7- REGISTO DO "ESTOU TRISTE"	42
FIGURA 8- REGISTO DO "ESTOU ENVERGONHADO"	44
FIGURA 9- REGISTO DO "JOGO DAS CARAS E DAS EMOÇÕES"	45
FIGURA 10- EXEMPLO DO PELUCHE DO GASTÃO.....	47
FIGURA 11- REGISTO DO GASTÃO A IR PARA CASA DE UMA DAS CRIANÇAS.....	48
FIGURA 12- REGISTO DO TAPETE DO ROBOT	53
FIGURA 13- REGISTO DO FATO DO ROBOT	54
FIGURA 14- ESQUEMA DA FASE DE LANÇAMENTO.....	73
FIGURA 15- ESQUEMA DO "ESTOU FELIZ"	75
FIGURA 16- ESQUEMA DO "ESTOU ZANGADO".....	77
FIGURA 17- ESQUEMA DO "ESTOU COM MEDO"	79
FIGURA 18- ESQUEMA DO "ESTOU TRISTE"	81
FIGURA 19- ESQUEMA DO "ESTOU ENVERGONHADO"	84
FIGURA 20- ESQUEMA DO "JOGO DAS CARAS E DAS EMOÇÕES"	85
FIGURA 21- ESQUEMA DA DINÂMICA DO PELUCHE GASTÃO.....	86
FIGURA 22- ESQUEMA DO "GASTÃO ENTRA NA NOSSA CASA"	87
FIGURA 23- ESQUEMA DA REALIZAÇÃO DO TAPETE DO ROBOT.....	89
FIGURA 24- ESQUEMA DA REALIZAÇÃO DO FATO DO ROBOT	90
FIGURA 25- ESQUEMA DA EXPOSIÇÃO DO PROJETO "ROBOT DAS EMOÇÕES".....	91
FIGURA 26- PLANTA DA SALA DO ATELIER	94
FIGURA 27- "JOGO DAS EMOÇÕES E DAS CARAS"	96
FIGURA 28- PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES.....	100

Lista de tabelas

TABELA 1- PERFIL DO GRUPO DE ACORDO COM AS OCEPE.....	27
TABELA 2- FOTOGRAFIAS COM AS AFIRMAÇÕES DAS CRIANÇAS	31

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório descreve o processo de investigação desenvolvido no âmbito do estágio curricular na vertente de Educação Pré-Escolar, integrado na unidade curricular de Prática Educativa I, congregada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A finalidade é apresentar e analisar, de forma aprofundada e reflexiva, o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais num grupo de crianças em idade pré-escolar, empregando a literatura para a infância como ferramenta para desenvolver e promover essas competências.

É fundamental adotar uma educação que promova o desenvolvimento holístico da criança, estimulando a relação consigo mesma, com os outros e com o mundo que a rodeia. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na sua educação e, conseqüentemente, deve adotar estratégias que desenvolvam atitudes, valores e disposições que possibilitem uma resposta adequada às variadas situações que enfrentarão ao longo da sua vida. Estas questões tornaram-se ainda mais relevantes devido à situação pandémica da COVID-19 (de acordo com os dados da OMS, Organização Mundial de Saúde, a pandemia foi decretada entre março de 2020 e maio de 2023) (OMS, 2023). Neste arco temporal as crianças permaneceram em casa por longos períodos, sem contacto físico ou social, se excluirmos a família nuclear, com outras crianças ou com a sociedade em geral. Com o desconfinamento regressaram aos espaços escolares, mas com restrições, como o distanciamento social, que é especialmente complicado em contexto escolar, principalmente para crianças desta idade que necessitam muito do contacto físico. Além disso, a utilização obrigatória de máscaras impediu, por um longo período, a visualização integral dos rostos de todos os elementos da comunidade escolar, dificultando a leitura e interpretação das expressões faciais que são imprescindíveis nas relações sociais.

O interesse por esta temática emergiu durante o estágio curricular em Educação Pré-Escolar. Neste contexto, descrito supra, as crianças demonstraram interesse no tema das emoções, mas apresentaram dificuldades na autorregulação emocional e nas competências sociais, especialmente nas relações entre pares.

Este trabalho tem como objetivo descrever a intervenção realizada, sustentando-a numa fundamentação teórica adequada à temática desenvolvida. Pretende responder à questão-problema formulada à partida: "Como pode a literatura para a infância promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças em idade Pré-Escolar?"

Este documento está estruturado em quatro partes. A primeira, designada por "considerações contextuais da investigação", enquadra o desenvolvimento da investigação durante um período singular, a pandemia, e a utilização e libertação das máscaras. Descreve a abordagem de projeto desenvolvida seguindo os princípios da metodologia de trabalho por projeto.

A segunda parte, "enquadramento teórico", apresenta a fundamentação teórica relacionada com as competências socioemocionais e com a literatura para a infância.

A terceira parte, "implementação do projeto de intervenção robot das emoções", retrata o contexto, objetivos, metodologia, técnica de recolha de dados, sala, grupo e, por fim, analisa e reflete sobre a intervenção pedagógica realizada.

A quarta e última parte, "apresentação e discussão de dados", apresenta as conclusões finais, as perspetivas de investigação, as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

Os anexos estão organizados pelas fases do projeto, com recurso a esquemas, ilustrações, registos dos diálogos com crianças e evidências. Nos apêndices constam duas narrações multimodais referentes a dois momentos do projeto.

2. CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Impacto da pandemia (COVID-19) nas crianças a nível emocional

A pandemia COVID-19 teve um impacto emocional significativo nas crianças. O isolamento social, o distanciamento físico, o uso obrigatório de máscaras e a incerteza em relação ao futuro tiveram nas crianças um efeito negativo no bem-estar geral e, particularmente, emocional.

Durante os primeiros anos de vida, as crianças vivem um ritmo de crescimento e desenvolvimento incomparável, onde a necessidade de experiências, comunicação e interação é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, psicoafetivo e social. Contudo, durante o período de confinamento, essas experiências ficaram limitadas ao ambiente familiar, com uma rede de relações limitada e muitas vezes com os pais divididos entre as atividades laborais e a prestação de cuidados. Esta realidade limitou a oferta de experiências neste período crucial de desenvolvimento, afetando principalmente crianças de ambientes socioeconómicos desfavoráveis (Sousa, 2021). Como reitera Benavente (2022): “há evoluções que se vão fazendo ao longo do crescimento e do desenvolvimento, que decorrem da aprendizagem que é feita no contexto das relações com os outros, e que não puderam ser experienciadas” (*Expresso*, 2022).

As restrições impostas durante o confinamento acarretaram várias consequências para as crianças, tais como a ausência de rotinas e sentimentos de frustração, bem como uma informação insuficiente acerca da pandemia e do futuro. Além disso, “de acordo com pesquisas anteriores, é possível que surjam sentimentos de tristeza, insegurança, frustração e tédio, que são sinais precoces de ansiedade decorrentes de uma preocupação constante”. Além disso, podem surgir sintomas depressivos, manifestados através de estados de tristeza, mau humor ou falta de motivação (Meireles, 2020, 21).

Segundo os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em abril de 2020, 1.6 mil milhões de crianças no mundo não se encontravam a frequentar a escola devido à pandemia (Miks & McIlwaine, 2020). Com o encerramento das escolas por um longo período, ocorreu a diminuição da atividade física, conduzindo a um estilo de vida mais sedentário, horários de sono irregulares e mais tempo de ecrã (Rundle et al., 2020).

Embora o encerramento das escolas seja o impacto mais visível para as crianças, não é o único fator que as afeta. Quando combinado com os fatores de stress provenientes do isolamento, pode ter consequências como atraso no desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Robson, 2020).

Além disso, a exaustão dos pais resultou no aumento da incidência de perturbações de ansiedade e depressão, transmitindo emoções negativas às crianças. Assim, devemos ter em consideração “os resultados encontrados na população a nível de saúde mental, já em época de confinamento, é altamente provável que a saúde e o bem-estar mental das crianças também possam sofrer alterações” (Meireles, 2020, 21). Contudo, alguns pais consideraram o período de confinamento como tendo um impacto positivo, permitindo uma nova perspetiva sobre a sua criança e com isso uma oportunidade para reimaginar e fortalecer a relação entre pais e filhos (Sousa, 2021).

Existe uma grande necessidade de “investimento urgente na saúde mental das crianças (...); investir em serviços públicos de qualidade com integração e ampliação de intervenções baseadas em evidências nos setores de saúde, educação e proteção social (...); preparar pais, familiares, cuidadores e educadores para abordar o tema da saúde mental como parte da saúde integral (...) e quebrar o silêncio em torno da saúde mental, fomentar a cultura da escuta sem julgamentos (...) promovendo uma melhor compreensão da saúde mental” (UNICEF, 2021).

2.2. Metodologia de trabalho por projeto na Educação Pré-Escolar

Quando falamos de projeto entendemos que este se refere etimologicamente a um “plano para a realização de um ato” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, n.d.).

Em termos educativos a definição do conceito projeto deve ser entendido como “um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido” (Kinney, 2009, 38).

O “Método de Projetos” foi desenvolvido, pela primeira vez, em escolas do 1.º ciclo dos Estados Unidos da América, em 1918, por William Kilpatrick (1871-1965), discípulo de

John Dewey (1859-1952). Este método surge ligado a Movimentos de renovação do ensino, como o Movimento da “Progressive Education” nos Estados Unidos, e Movimento da “Educação Nova”, na Europa. Em Portugal, a metodologia de trabalho de projeto foi divulgada pela primeira vez em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa (1892-1958), na obra “Modernas Tendências de Educação” (Vasconcelos, 2012, 9).

O desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto passa por três etapas: fase de lançamento; fase de desenvolvimento e fase de conclusão. Inicia-se com a “fase de lançamento”. Nesta fase, procede à seleção do tema de interesse das crianças, momento crucial que origina o projeto. Esta mesma fase pode ser considerada como o “coração” do projeto, pois é neste momento que surgem as questões que o/a educador/a deverá registar. Após o levantamento das questões há que organizar o trabalho procedendo a um plano de ação, no qual, sob orientação do/a educador/a decidem que atividades vão realizar, quem, quando e como vão ser realizadas. A etapa seguinte consiste na “fase de desenvolvimento”, onde as crianças realizam as atividades planificadas e elaboram produtos. Por fim, o projeto está concluído na terceira fase, através da avaliação final com o objetivo de se verificar se os objetivos propostos foram cumpridos e, neste sentido, proceder-se à documentação das evidências que devem ser apresentadas à comunidade, de modo a documentar todo o processo desenvolvido ao longo do projeto (Ferreira, 2009, 145) (Vasconcelos, 2012, 17).

Assim, o trabalho de projeto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Ministério da Educação, 1998, 131).

Como podemos verificar nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) é reconhecida a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem (...) encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, 2016, 9). Por conseguinte, “é esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de

aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva, 2016, 31).

Assim podemos concluir, que a metodologia de trabalho por projeto assenta numa ideia ativa da criança, encarando-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, em que aprende a aprender. “Progressiva tomada de consciência da criança de como realiza o seu processo de aprendizagem (o que aprende, como aprende, como ultrapassa dificuldades). Permite-lhe tomar consciência de si como aprendiz e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo (gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência” (Silva, 2016, 105).

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar

Os conceitos de “competências sociais” e “competências emocionais” estão de tal modo correlacionados que, muitas vezes, a sua designação é apresentada em conjunto. Estes conceitos interagem com algumas noções que necessitam, igualmente, ser refletidas em termos teóricos.

Podemos definir que a competência social é “a capacidade de iniciar e manter relações sociais recíprocas e gratificantes”, envolvendo pensamentos, sentimentos, habilidades e comportamentos (Vale, 2012, 76).

A competência emocional é “uma capacidade essencial no que respeita ao controlo de impulsos é saber a diferença entre sentimentos e ações e aprender a tomar melhores decisões emocionais, controlando primeiro o impulso para agir, identificando em seguida as ações alternativas e as respetivas consequências antes de finalmente passar à ação” (Goleman, 2022, 274).

Neste contexto também considero imprescindível abordar o conceito de emoção “como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (Goleman, 2022, 302). Damásio, define emoção como “a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (...), resultando em alterações mentais adicionais” (Damásio, 1996, 145).

De acordo com Estrada (2011), existem dois grupos de emoções: “as emoções básicas consideradas inatas, sendo a base de todas as outras emoções, que são o medo, a raiva, a tristeza, e a alegria, e existem as emoções sociais, que são, por exemplo, a vergonha, a culpa, o desprezo, a inveja, o humor, a empatia, a simpatia e o ciúme” (Estrada, 2011, 33).

O medo tem como “objetivo e função principal (...) proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras” (Melo, 2005, 19).

A raiva tem como “objetivo (...) a persecução de um objetivo através da mobilização de uma grande quantidade de energia e esforços para o alcance desse objetivo. Na raiva há

uma tendência para a ação em frente, um movimento impulsionador no sentido de se conquistar o desejado” (Melo, 2005, 19).

A tristeza tem como “objetivo assinalar que um objetivo ou um estado que se desejava alcançar não foi atingido, ou funcionar como sinalizador da existência de algum problema que envolve o indivíduo” (Melo, 2005, 20).

A alegria tende a “favorecer uma maior abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam. Através das expressões de alegria as pessoas podem comunicar abertamente no relacionamento com os outros e alimentar uma maior aproximação. A alegria, por norma, recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade e tende a amortecer os efeitos do stress” (Melo, 2005, 21).

Assim, podemos definir a competência socioemocional como a “capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais de modo a realizar as tarefas do dia-a-dia com sucesso, tal como, aprender, formar relações, resolver problemas e adaptar-se às complexas circunstâncias de crescimento e desenvolvimento” (Weissberg et al., 1997, 2).

É de ressaltar a importância dada ao desenvolvimento das competências socioemocionais por parte da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que destaca “o papel e o impacto das competências socioemocionais que são cada vez mais críticos em economias e sociedades diversas e em mudança” (OCDE, 2018).

Deste modo, a organização reconhece que é fundamental promover a aquisição de competências socioemocionais desde a infância, em contextos formais, não formais ou informais, tais como o ambiente doméstico, contextos educativos e a comunidade em geral, através das interações com familiares, educadores e amigos. O desenvolvimento dessas competências é crucial tanto para o bem-estar pessoal quanto para o bem-estar coletivo. Ademais, é enfatizada a relevância dessas competências no século XXI, dada a sua capacidade de facilitar e agilizar a adaptação ao ambiente desafiador e complexo em que vivemos (OCDE, 2018).

Em virtude da crescente preocupação com o desenvolvimento destas mesmas competências surgiu a organização internacional CASEL, fundada em 1994. A missão da

organização é estabelecer a aprendizagem social e emocional como uma parte integrante da educação, desde a Educação Pré-Escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Neste sentido, os modelos denominados "SEL" - Social and Emotional Learning - fazem parte da sua estratégia de atuação que têm vindo a ganhar uma crescente relevância na educação em todo o mundo. Estes modelos têm por base atividades que visam promover gradualmente as competências necessárias para que os indivíduos possam adaptar-se a diferentes situações do quotidiano (Carvalho, 2019, 12).

A obra de Franco, intitulada *A gestão das emoções na sala de aula*, também constitui uma referência relevante para a integração do SEL no contexto educacional em Portugal. Este autor aborda a importância do desenvolvimento das competências emocionais das crianças e apresenta estratégias práticas para os/as educadores/as promoverem a gestão emocional das crianças em ambiente educativo. Salienta a necessidade de os/as educadores/as adquirirem competências que lhes permitam desenvolver as emoções em contexto de sala, criando um ambiente propício ao desenvolvimento emocional das crianças (Franco, 2007,131).

Outra referência valiosa nesta temática é o livro *As minhas emoções: Aprende a gostar das tuas emoções*, de Greenwood. Esta obra destina-se às crianças e tem como objetivo promover o conhecimento e a aceitação das emoções. Através de histórias e atividades, o livro explora diversas emoções e ajuda as crianças a compreendê-las e a lidar com elas de forma saudável. Quando se integram materiais como os sugeridos por este autor nas práticas pedagógicas, é possível fortalecer o desenvolvimento socioemocional das crianças (Greenwood, 2019, 5).

A promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças é de suma importância e, nesse contexto, destaca-se o programa "Anos Incríveis" desenvolvido nos Estados Unidos da América por Carolyn Webster-Stratton a partir de 1990. Este programa é reconhecido por combinar abordagens emocionais, cognitivas e comportamentais, visando trabalhar os comportamentos e emoções das crianças (Novais, 2018, 24).

O programa "Anos Incríveis" é abrangente, envolvendo todos os elementos no processo de desenvolvimento da criança. Ele inclui programas direcionados tanto para as próprias crianças, como também para educadores/professores e pais de crianças com idades entre

0 e 12 anos. Essa abordagem holística permite que todos os intervenientes estejam envolvidos e capacitados para auxiliar no desenvolvimento socioemocional das crianças (Novais, 2018, 24).

Para as crianças, o programa oferece estratégias e atividades que visam fortalecer suas competências emocionais, cognitivas e comportamentais. Isso inclui o desenvolvimento de competências como autorregulação, empatia, resolução de conflitos e competências de comunicação. Através de um ambiente de aprendizagem positivo e apoio emocional, as crianças são incentivadas a expressar suas emoções de maneira saudável e a lidar com os desafios quotidianos (Novais, 2018, 24).

As OCEPE, no que concerne às competências socioemocionais refere que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, 2016, 33). Assim, “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Silva, 2016, 33).

No entanto, podemos afirmar que nas OCEPE não consta, de forma inequívoca, o desenvolvimento de competências socioemocionais como componente transversal. Sendo apenas nomeado: “a construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania” (Silva, 2016, 34).

Assim, segundo Vale “é fundamental que os currículos destinados à educação pré-escolar contemplem o desenvolvimento das competências socioemocionais e que os educadores se consciencializem da sua importância vital e criem um ambiente propício à sua implementação” (Vale, 2009, 4).

Para a mesma autora, o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação pré-escolar é de extrema importância para as crianças por diversas razões: “1º porque é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens;

2º porque as crianças passam muito do seu tempo diário em contextos de atendimento à infância; 3º porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social” (Vale, 2009, 5).

Assim, “as políticas educativas nacionais devem, assim, assegurar que todos os educadores e professores conheçam os princípios do desenvolvimento socioemocional e que adquiram as competências necessárias para aplicar este conhecimento, integrando no currículo preparatório e na formação de professores, os princípios da educação social e emocional” (Vale & Morgado, 2022, 47).

3.2. Literatura para a infância na Educação Pré-Escolar

O termo literatura deriva do latim *litteratūra*, define-se como a “arte de compor obras em que a linguagem é usada esteticamente, procurando produzir emoções no recetor” (*Infopédia*, n.d.).

No passado, a tradição oral desempenhava um papel fundamental na transferência de conhecimento e educação das crianças. Contos, lendas, mitos, rimas e canções eram transmitidos de geração em geração como uma forma importante de ensinar e educar as crianças. Na ausência dos recursos de comunicação modernos, a tradição oral era a principal forma de transmitir histórias, conhecimentos e ensinamentos às crianças. Essas narrativas orais eram passadas de boca em boca, de avós para netos, de pais para filhos, e, atravessando gerações, constituíam a forma de preservar a cultura, os valores e a sabedoria das comunidades. Os contos, lendas, mitos, rimas e canções eram utilizados para ensinar lições morais, transmitir conhecimentos sobre a natureza, o universo, a sociedade e a vida quotidiana. Eles também eram usados para estimular a imaginação, a criatividade e o senso de identidade cultural nas crianças. E era nestes “momentos que lhe proporcionam prazer, emoção, suspense, alegria, dentre tantos outros sentimentos” (Santos & Molina, 2016, 1). Neste sentido podemos concluir que a tradição oral foi o primórdio da literatura para a infância.

Assim, em finais do século XVII, a literatura para a infância foi oficializada através da obra *Histórias ou contos dos tempos passados*, de Charles Perrault (1628-1703), publicado em

1697, estabelecendo um marco na história da literatura destinada às crianças “com características próprias, ligadas à ascensão da família burguesa, à reorganização da escola e à valorização da infância” (Santos & Molina, 2016, 4). Já no século XIX, a literatura para a infância adotou características românticas, com autores como os irmãos Grimm (Jacob 1785–1863 e Wilhelm 1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875), que apelavam à sensibilidade infantil, destacando temas como o sentido de família, a caridade e o nacionalismo. Nesse período, a literatura para a infância passou a ter um caráter pedagógico, transmitindo normas e valores, e proporcionando experiências às crianças (Santos & Molina, 2016, 6).

Até ao advento do século XIX as crianças não tinham obras escritas direcionadas especificamente para elas, sendo o conto tradicional um meio oral de transmissão de histórias (Pires, 2000, 13). No entanto, no final do século XIX e início do século XX, houve uma mudança na literatura para a infância com uma crescente preocupação com a educação das crianças e a qualidade dos livros destinados a elas. Essa mudança levou à adaptação dos contos tradicionais e ao surgimento de obras com maior qualidade literária, que abordavam questões sociais e críticas, abrindo caminho para uma nova forma de literatura para a infância, como conhecemos atualmente (Pires, 2000, 12).

Em Portugal, é possível identificar o surgimento da edição de obras destinadas a crianças na segunda metade do século XIX. Autores como Antero de Quental (1842-1891) e Guerra Junqueiro (1850-1923) contribuíram para o aparecimento de uma literatura para crianças (Rocha, 1984, 44). Os primeiros trinta anos do século XX foram promissores, pois surgiram escritores que produziram literatura de qualidade para crianças, valorizando aspetos estéticos e lúdicos nas suas obras (Rocha, 1984, 59). Nos anos 50, registou-se um notável aumento na produção de livros por autores nacionais (Rocha, 1984, 80). Durante as décadas de 60 e 70, aumentou “o número de obras onde sobressaem situações de humor e sátira” (Rocha, 1984, 91). No início da década de 80 “abundam os novos escritores, mantém-se a produção dos consagrados, tanto em texto como em imagem” (Rocha, 1984, 114). Nesta fase “o estatuto do escritor para crianças está a definir-se numa recusa do apodo de para-leitura atribuído a este setor durante anos anteriores e que tanto prejudicou o nível da edição nacional” (Rocha, 1984, 114).

O conceito de literatura para a infância tem sido alvo, por diferentes autores, de diversos questionamentos ao longo do tempo, que o definem com base em díspares pressupostos. Vários estudiosos se destacaram ao longo dos anos na investigação do universo da literatura infantojuvenil, refletindo sobre questões relacionadas com o próprio conceito, a sua origem e evolução. Uma pesquisa nessa área revela que existem discordâncias quanto à própria designação a ser utilizada para se referir a esse universo literário. Dentre todos os termos encontrados nesta pesquisa, pode-se citar a literatura para crianças, que vem do francês - *littérature pour les enfants*; a literatura para crianças e jovens, proveniente do espanhol *literatura para niños y jóvenes*; a literatura infantojuvenil, cuja expressão é adotada no Brasil; a literatura para a infância e a literatura infantil, ambas comuns no nosso país (Rodrigues, 2007, 3).

Em relação a esta última expressão, Gomes afirmaria que "o adjetivo infantil seria apropriado se as obras fossem escritas por crianças, assim como literatura juvenil, escrita por jovens" (Gomes, 1979, 11). Se analisarmos a expressão de acordo com a semântica, consideramos que a utilização de literatura para a infância seja aquela que mais objetivamente designa a literatura escrita por adultos para crianças. Também Barreto, considera que literatura para a infância é a expressão que "continua a ser a mais comum entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança" (Barreto, 2002, 305).

No que diz respeito às OCEPE, o livro é considerado "como instrumento fundamental (...). É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância" (Silva, 2016, 66).

É inequívoco que a literatura para a infância contribui para "o desenvolvimento emocional da criança, apresentando-lhe situações de tensão e conflito em que as personagens se envolvem e com as quais se debatem interiormente de forma emotiva (pela manifestação da tristeza, da raiva, do ciúme, da inveja, do medo), ou exteriorizando tais emoções em face do outro" (Mendes & Velosa, 2016, 14). Assim, o papel da literatura para a infância

é “enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (Mendes & Velosa, 2016, 15). Também deve ser salientada a importância da literatura para a infância em termos sociais, pois permite “distinguir o bem e o mal, adquirindo valores sociais e morais que serão determinantes na formação do seu mundo interior; por lhe permitir colocar-se simbolicamente no lugar do outro e entender melhor as suas experiências de vida, os seus problemas, as suas contingências; por permitir relacionar-se melhor com as outras crianças e com os adultos, aceitando e respeitando as diferenças, numa clara afirmação do espírito de cidadania” (Mendes & Velosa, 2016, 13). Deste modo, “para além de serem marcadas por valores estético-literários, socioculturais, morais e cívicos, as narrativas literárias são também um espaço de descoberta emocional que permite à criança organizar e vivenciar múltiplas emoções, promovendo o seu desenvolvimento, a sua maturidade e a sua capacidade relacional” (Mendes & Velosa, 2016, 16).

Quando falamos de literatura para a infância é necessário destacar o conceito de álbum. Em termos gerais, “o álbum, pela constante busca de sentido que promove, bem como pela quebra ou suspensão da linearidade, é um tipo de publicação cuja leitura assenta frequentemente numa tensão entre o leitor, as imagens e o texto, pautando-se por avanço e recurso sucessivos, resultantes da proposta de hipóteses interpretativas que estão sempre a ser sujeitas a avaliação e reformulação” (Ramos, 2007, 29). Assim, “a principal característica do álbum tem a ver com a forma como é realizada a conjugação das imagens com o texto linguístico, criando uma inter-relação, no sentido de interdependência, entre as duas linguagens presentes (palavra e imagem) que se articulam de forma muito cúmplice para, em conjunto, contarem uma história” (Ramos, 2007, 31).

4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “ROBOT DAS EMOÇÕES”

4.1. Contextualização do projeto

O projeto teve como ponto de partida a observação do comportamento de um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O objetivo teve como princípio analisar no grupo as diferentes emoções e como cada uma destas crianças lidava com essas emoções, consigo própria e com os outros. Dado que este projeto foi desenvolvido em contexto pandémico, em que passámos da utilização de máscaras para a sua não utilização, a identificação da expressão facial das emoções foi um fator importante a ter em conta.

Nesse sentido, a literatura para a infância tornou-se um recurso fundamental para explorar e dialogar sobre as várias emoções. Além disso, a literatura para a infância é um dos grandes interesses do grupo, uma vez que as crianças gostam muito de ouvir, contar, recontar e partilhar histórias que ouvem na sala ou em casa.

Assim, o projeto tem como questão-problema “Como pode a literatura para a infância promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças em idade Pré-Escolar?”.

Deste modo, é da maior pertinência explorar as competências socioemocionais no pré-escolar, uma vez que, com o desenvolvimento dessas competências se pretende a autorregulação do comportamento, que é um dos princípios que consta nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, em que a criança toma consciência de si como aprendiz. Logo o/a educador/a deve prestar apoio à criança para criar estratégias que ajudem a autorregular-se (Silva, 2016, 36).

O desenvolvimento dessa “consciência, iniciada na educação pré-escolar, irá ajudar a criança a enfrentar os desafios que se lhe vão ser colocados posteriormente e ao longo da vida” (Silva, 2016, 38).

Por fim, é também imprescindível explorar a curiosidade pela literatura para a infância no pré-escolar, pois essa mesma curiosidade e interesse “é importante [para] que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva, 2016, 71).

4.2. Objetivos do projeto

Os objetivos do projeto são consonantes com os princípios presentes nas OCEPE e têm como propósito orientar a intervenção pedagógica, com vista a promover o desenvolvimento das crianças ao longo do projeto (Silva, 2016).

Os objetivos do projeto são os seguintes:

- “Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.
- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais”.

4.3. Metodologia

A metodologia de investigação refere-se ao “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2012, 52).

A presente investigação foi conduzida através da adoção da metodologia qualitativa, a qual se concentra na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2012, 56).

Uma das principais vantagens da pesquisa qualitativa é a sua capacidade de fornecer uma compreensão aprofundada e rica do fenómeno em estudo. Ao explorar perspetivas

subjetivas e experiências dos participantes, a pesquisa qualitativa pode oferecer dados únicos e profundos que não podem ser quantificados ou medidos diretamente (Sá *et al.*, 2021, 67).

A investigação qualitativa adotada é de natureza indutiva e descritiva, pois o investigador/a desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados. Isso permite uma melhor compreensão das opiniões dos entrevistados e uma maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos, proporcionando uma visão mais precisa sobre o objeto de estudo (Sousa & Baptista, 2012, 56).

De acordo com Bogdan, a investigação qualitativa possui cinco características distintas. A primeira característica está relacionada com a observação direta, onde o investigador é o principal instrumento, a fonte direta de dados é o ambiente natural (Bogdan, 1994, 47). A segunda característica determina que a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados coletados são em forma de palavras ou imagens e não de números (Bogdan, 1994, 48). A terceira característica está ligada ao interesse do investigador no processo em si, em vez dos resultados ou produtos (Bogdan, 1994, 49). A quarta característica indica que os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, o processo de análise é semelhante a um funil, onde as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (Bogdan, 1994, 50). Por fim, a quinta característica destaca que, nesta abordagem, o significado é de importância vital, ou seja, os investigadores se interessam em compreender as perspetivas distintas que diferentes pessoas têm sobre um determinado tema ou situação (Bogdan, 1994, 50).

Em conclusão, a metodologia de investigação qualitativa é uma abordagem flexível e poderosa que permite explorar fenómenos complexos e subjetivos, através da compreensão dos comportamentos, atitudes e valores dos participantes envolvidos. Esta abordagem é descritiva, indutiva e enfatiza a importância do processo e do significado na análise de dados. Além disso, a pesquisa qualitativa pode gerar teorias e hipóteses iniciais, que podem ser testadas em estudos quantitativos posteriores (Bogdan, 1994, 50).

As técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa incluem entrevistas, observações e análise documental, permitindo assim obter dados ricos e diversificados

sobre o fenómeno em estudo. É importante mencionar que a escolha da metodologia adequada depende do objetivo da pesquisa, das questões de investigação e da natureza do fenómeno a ser investigado (Bogdan, 1994, 8).

Em resumo, a metodologia de investigação qualitativa é uma ferramenta valiosa para investigar e compreender a complexidade e a diversidade dos fenómenos sociais, a partir de dados únicos e profundos que podem ser utilizados para melhorar a compreensão e intervenção nos diversos contextos de investigação (Bogdan, 1994, 7).

4.4. Técnica de recolha de dados

A recolha de dados é uma parte fundamental do processo de investigação. Para garantir a validade e fiabilidade dos resultados, é essencial que sejam utilizadas técnicas e instrumentos de recolha adequados e eficazes. Assim, as técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2012, 70).

A investigação qualitativa é marcada por três grupos principais de técnicas de recolha de dados, conforme apontado por Sousa & Baptista: análise documental, observação e entrevista. Além dessas técnicas, a dinamização da intervenção educativa é utilizada como uma forma de recolher informações, em conjunto com a técnica de observação, no grupo de crianças em questão (Sousa & Baptista, 2012, 79).

Os instrumentos de recolha de dados foram notas de campo do que era observado, registo fotográfico, em vídeo e em áudio e a documentação pedagógica, utilizados para avaliar as propostas de atividades.

Em suma, a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados é essencial para garantir a qualidade e fiabilidade dos resultados de investigação. É importante selecionar técnicas e instrumentos adequados para com o estudo, com base nos objetivos e na questão-problema.

4.5. Caracterização do contexto educativo

Ao nível da caracterização do contexto educativo, a instituição tem capacidade para receber oitenta e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. É constituída por cinco educadores a trabalhar com os grupos de crianças, seis assistentes operacionais diretamente no apoio educativo, três assistentes operacionais para cozinha/limpeza, um técnico superior administrativo. Devido à pandemia foi necessário um reforço dos recursos humanos, nomeadamente, dois assistentes operacionais para o apoio educativo.

O seu horário de funcionamento é das 08.00h às 18.30h. As atividades dirigidas decorrem das 09.30h às 12.00h; higiene e almoço às 12.00h; atividades livres/dormitório das 12.30h às 14.30h; lanche das 15.00h às 15.30h; atividades dirigidas das 15.30h às 16.30h e atividades extracurriculares das 16.30h às 18.00h.

O edifício é antigo, no entanto está em bom estado de conservação. Estruturalmente está distribuído por quatro pisos. Na cave existe uma casa de banho para crianças e funcionários e a lavandaria; no rés-do-chão situa-se a cozinha; o salão, onde se realizam as refeições e que funciona também como sala polivalente que acolhe, entre outras, as aulas dança e de judo; duas casas de banho para crianças e funcionários respetivamente, o gabinete de receção da instituição e duas salas, em que uma delas, a sala dos caracóis, é reconvertida a dormitório e é onde se faz a receção das crianças pela manhã. No 1.º andar encontram-se duas salas, uma casa de banho para crianças e funcionários respetivamente, o gabinete de educadores e um atelier. O 2.º andar é constituído por um atelier onde também se realizam atividades, uma sala para funcionários, uma casa de banho para crianças e funcionários respetivamente, e duas salas de arrumos. O jardim-de-infância também possui um amplo espaço exterior, que apelidam de “quintal”, cujo acesso pode ser feito pelas rés-do-chão que inclui baloiços, escorregas, um barco e um camião de tamanho grande, casas para brincar, pneus e uma parede de escalada que as crianças podem explorar livremente.

O jardim-de-infância superintende a sua pedagogia, através da abordagem ao modelo curricular Reggio Emilia. Este modelo tem como uma das premissas o trabalho por projeto em que este promove o desenvolvimento intelectual, isto quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre as coisas que são importantes para elas

(Vasconcelos, 2012, 11). A envolvimento da família é reconhecida como algo fundamental, dado “o papel essencial e envolvimento íntimo dos pais na educação dos seus filhos” (Hewett, 2001, 1). A prática de ateliers, que visa proporcionar interações próximas entre o/a educador/a de infância e pequenos grupos de crianças, enquanto se realizam as aprendizagens e, deste modo, promover o desenvolvimento de curiosidades que as crianças demonstrem sobre determinada temática (Reggio Children, n.d.).

Na essência desta abordagem, a instituição utiliza o “Portfólio Individual” que procura envolver os diversos agentes educativos (crianças, educadores, famílias, comunidade e outros). Para além disso, existe toda uma série de documentação recolhida, tratada e discutida em equipa, respeitante ao processo de aprendizagem das crianças, bem como reuniões de partilha e reflexão de práticas, igualmente em trabalho cooperativo.

O jardim-de-infância promove o envolvimento das famílias das crianças no dia-a-dia da instituição, uma vez que, “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (Mata & Pedro, 2021, 10). Por este motivo, as próprias paredes do jardim-de-infância contêm a exposição das atividades das crianças, sempre acompanhados da respetiva documentação, que permite às famílias ter conhecimento das descobertas e aprendizagens realizadas quotidianamente pelas crianças.

4.6. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades do grupo é um espaço que deve ser cuidadosamente planeado e organizado, para que as crianças possam explorar e desenvolver as suas competências de maneira segura e divertida.

A presente sala de atividades é um exemplo de espaço que cumpre com esse objetivo. Com uma área ampla e bem iluminada, o espaço oferece diversas oportunidades para que as crianças interajam entre si e explorem diferentes tipos de atividades e materiais.

Uma das principais características dessa sala é a diversidade de materiais disponíveis para as crianças. De acordo com a descrição, os materiais estão sempre ao alcance das crianças e são selecionados com muito cuidado, a fim de oferecer diferentes tipos de estímulos e desafios. Essa abordagem é muito importante, pois permite que as crianças tenham a oportunidade de explorar diferentes tipos de atividades e desenvolver competências variadas.

Outro aspeto interessante da sala de atividades descrita é a sua disposição. A disposição dos diferentes espaços foi definida pelas próprias crianças, o que demonstra o envolvimento e o protagonismo das mesmas na construção do ambiente em que se encontram. Essa abordagem é muito positiva, pois permite que as crianças tenham uma maior autonomia e se sintam mais à vontade no espaço em que se encontram.

A descrição da sala de atividades também apresenta diferentes espaços de atividades, como o "espaço dos livros", o "espaço da natureza" e o "espaço da casinha". Cada um desses espaços foi criado com uma finalidade específica e oferece diferentes oportunidades para que as crianças possam explorar e desenvolver competências variadas. Por exemplo, o espaço dos livros pode ser utilizado para estimular a leitura e a imaginação das crianças, enquanto o espaço da natureza pode ser utilizado para estimular o interesse pelas ciências naturais e pela exploração do mundo ao redor.

Por fim, é importante destacar que a sala de atividades descrita também possui uma série de regras definidas em conjunto pelas crianças e pela educadora. Essas regras são importantes para garantir a segurança e o bem-estar das crianças, além de promover o desenvolvimento de valores como o respeito e a cooperação.

Em conclusão, a sala de atividades descrita é um exemplo de espaço cuidadosamente planeado e organizado para oferecer às crianças um ambiente seguro e estimulante. Com uma disposição pensada para atender às necessidades e interesses das crianças, além de materiais diversificados e regras bem definidas, essa sala é um ambiente ideal para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Assim, o ambiente educativo é visto “como o 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” (Silva, 2016, 5).



Figura 1- Sala de atividades

4.7. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 19 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos, que apresentavam características bastante distintas e enriquecedoras para a prática pedagógica.

O grupo era composto por 11 crianças do sexo masculino e 8 do sexo feminino, formando um grupo heterogéneo em termos de género e idade. A maioria das crianças e respetivas famílias são de nacionalidade portuguesa, mas também inclui crianças de nacionalidade brasileira, além de ascendência ucraniana, holandesa e italiana. Esta diversidade cultural é um ponto positivo para o enriquecimento das experiências e aprendizagens no grupo, uma vez que permite que as crianças possam partilhar conhecimentos e vivências de diferentes culturas.

Outro ponto importante a destacar é que na sala não há crianças com necessidades educativas específicas indicadas.

O grupo caracteriza-se por ser bastante comunicativo, dinâmico, proativo e com uma grande disposição para aprender. As crianças demonstraram sempre grande entusiasmo em relação às atividades propostas, evidenciando interesse em atividades de exploração de histórias, domínio da expressão plástica e jogos. É notável o interesse das crianças em aprender e a sua vontade de participar ativamente nas atividades propostas, o que torna a prática pedagógica extremamente enriquecedora.

Em suma, o grupo composto por 19 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos, apresenta características bastante distintas e enriquecedoras para a prática pedagógica. A diversidade cultural, o entusiasmo e a vontade de aprender das crianças tornam o

ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das crianças. Assim, podemos concluir que “o grupo beneficia da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva, 2016, 16).

A partir das OCEPE podemos desenhar o perfil do grupo de acordo com as áreas e conteúdo referentes no documento.

Tabela 1- Perfil do grupo de acordo com as OCEPE

Área de Formação Pessoal e Social	<u>Construção da identidade e da autoestima</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. 		
	<u>Convivência democrática e cidadania</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. 		
Área de Expressão e Comunicação	<u>Educação Física</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. 		
	<u>Educação Artística</u>	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa. 	
		Teatro	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização 	
		Música	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). - Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais). 	
		Dança	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. - Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações. 	
	<u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>	Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. 	
		Prazer e motivação para ler e escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. 	

	<u>Matemática</u>	Números e Operações	- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).
		Organização e Tratamento de Dados	- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos).
		Geometria e Medida	- Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-lo.
Área do Conhecimento do Mundo	<u>Abordagem às Ciências</u>	Conhecimento do mundo físico e natural	- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas. - Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles. - Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

4.8. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica realizada com um grupo de crianças em idade pré-escolar foi dividida em três fases: Fase de Lançamento, Fase de Desenvolvimento e Fase de Divulgação. Cada fase teve objetivos específicos e contribuiu para o sucesso do projeto "Robot das Emoções".

Na fase de lançamento, foi entregue aos pais e encarregados de educação das crianças a autorização para participação no projeto. Nesta fase, também se iniciou a exploração do projeto com a apresentação do livro "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções", de Aurélie Chien Chow Chine (2018). O objetivo era familiarizar as crianças com as emoções e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e descontraído.

Na fase de desenvolvimento, o projeto "Robot das Emoções" foi desenvolvido com a exploração das diversas emoções abordadas no livro. As crianças participaram em atividades lúdicas que visavam promover a compreensão das emoções e a sua expressão de forma saudável. O envolvimento das crianças foi elevado e a sua participação foi fundamental para o sucesso do projeto.

A fase de divulgação ocorreu com a exposição e o visionamento do filme do projeto intitulado "Robot das Emoções". A exposição foi organizada de forma cronológica, desde o início do projeto até à apresentação final da exposição e do filme. A apresentação da exposição foi um momento bastante significativo para as crianças e suas famílias. Foi possível observar o sentimento de orgulho que as crianças tinham pelo trabalho que desempenharam e compreender a importância que o projeto teve para elas e para as suas famílias.

O projeto "Robot das Emoções" foi um sucesso graças à implementação das três fases: fase de lançamento, fase de desenvolvimento e fase de divulgação. Cada fase teve um papel importante na promoção da compreensão das emoções de forma saudável e positiva. A participação das crianças e das suas famílias foi crucial para o sucesso do projeto. A exposição e o visionamento do filme permitiram às crianças partilhar com as suas famílias todo o processo de aprendizagem e crescimento que tiveram ao longo do projeto.

Assim, o projeto desenvolvido enfatiza que “as crianças possuem quatro características congénitas, (...) chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum (...) a curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competência também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objetivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências. A reciprocidade também é uma característica presente nos humanos. Por fim, a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objetivo de transmitir essa experiência aos outros” (Vasconcelos, 2012, 9).

4.8.1. Fase de lançamento

O estudo das emoções tem se tornado cada vez mais relevante na educação de infância. Com o objetivo de desenvolver as competências socioemocionais das crianças, foram

realizadas atividades que envolviam a análise de expressões faciais e a leitura do livro "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções" de Aurélie Chien Chow Chine.

Primeiramente foi solicitada a autorização dos/as Encarregados/as de Educação das crianças para a participação no projeto. Posteriormente foram registadas fotografias das crianças realizando variadas expressões faciais.

Neste sentido, na primeira atividade que foi a indutora do projeto, escondeu-se um meia num jogo mais usado pelas crianças, de modo a encontrarem a meia com os elementos indutores do projeto, isto é, fotografias de todas as crianças da sala a realizarem variadas expressões faciais representativas de uma determinada emoção. O que permitiu às crianças identificar emoções em outros indivíduos e desenvolver a sua capacidade empática que segundo Baron-Cohen & Wheelwright é "a capacidade de identificar emoções e pensamentos de outra pessoa, respondendo a eles com uma emoção apropriada" (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, 1). Como também desenvolver a sua capacidade de partilhar emoções pois, a partilha de emoções positivas entre as crianças pode ter um efeito positivo no seu desenvolvimento socioemocional, uma vez que, a expressão de emoções positivas promove a criação de ambientes mais amigáveis e empáticos, nos quais as crianças se sentem seguras para expressar e regular as suas próprias emoções.

As crianças encontraram a meia juntamente com o livro "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções" de Aurélie Chien Chow Chine. Em seguida, foi realizada uma análise da capa do livro em grande grupo. As crianças constataram que as expressões faciais da personagem principal eram semelhantes às que estavam nas fotografias das várias crianças do grupo. Esse facto gerou uma conexão emocional imediata entre as crianças e a personagem. Segundo Goleman, a conexão emocional é fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças (Goleman, 2022,125).

O livro começa por perguntar "O que é uma emoção?" e essa mesma questão foi colocada ao grupo de crianças para elas darem a sua opinião. As crianças responderam que emoção é um sentimento que pode ser feliz, triste, zangado, entre outros. Posteriormente, foi feita a leitura da definição de emoção que constava no livro. As crianças mostraram-se muito interessadas e participativas durante toda a leitura.

Em resumo, a atividade realizada com o início do livro "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções" contribuiu para o desenvolvimento socioemocional das crianças, estimulando a conexão emocional, a identificação de emoções em outras pessoas e a partilha de emoções positivas.



Autorização

Caro/a Encarregado de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a sua permissão para recolher registos fotográficos do seu/sua educando/a no âmbito do estágio curricular contemplado no plano de estudos do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Estes registos têm como único propósito coligir evidências didáticas do projeto.

Deste modo, comprometo-me a salvaguardar os direitos de imagem do/a seu/sua educando/a ocultando o seu rosto.

Atenciosamente,
Constança Ribeiro

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Motivação

Este projeto assume como ponto de partida a observação do comportamento das crianças relativamente a diferentes emoções e, conseqüentemente, como agem, para consigo mesmas e para com os outros, perante essa mesma emoção.

Deste modo, pretendo articular o desenvolvimento de competências socioemocionais e o autoconhecimento através da robótica e da literatura para a infância.

A escolha da robótica emerge neste projeto com o objetivo de desenvolver diferentes capacidades nas crianças. Nomeadamente, a orientação espacial e a visualização espacial das crianças.

O título do projeto, "Robot das Emoções", revela essa articulação da robótica com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Objetivos

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.





Figura 2- Autorização para a participação no projeto

Tabela 2- Fotografias com as afirmações das crianças

		
"Feliz"	"Feliz"	"Feliz"
		
"Feliz"	"Feliz"	"Feliz"

		
"Bravo"	"Bravo"	"Feliz"
		
"Triste"	"Zangada"	"Feliz"
		
"Triste"	"Medo"	"Engraçada"
		
"Feliz"	"Feliz"	"Brava"



Figura 3- Registo do lançamento

4.8.2. Fase de desenvolvimento

Com o feedback positivo na fase de lançamento, prosseguiu-se para a fase de desenvolvimento do projeto que teve como escopo a exploração das emoções pelas crianças. O projeto teve a participação ativa das crianças na escolha das emoções a serem exploradas em grande grupo, bem como na definição da forma de documentar a exploração. Durante o processo surgiram várias dinâmicas criadas pelas próprias crianças, incluindo o jogo das emoções e das caras e o Gastão vai a nossa casa. Além disso, o projeto contou com a implementação de um elemento palpável, o peluche Gastão (que construí eu própria), e a ideia de realizar um filme e exposição para documentar e compartilhar o processo de aprendizagem.

Assim, a exploração das emoções foi conduzida pelas crianças em grande grupo, permitindo que elas expressassem as suas emoções e compartilhassem as suas experiências. Durante as sessões de exploração, as crianças foram incentivadas a utilizar uma linguagem emocional adequada à sua idade, bem como a expressar suas emoções de maneira respeitosa e empática. Deste modo, é reconhecida a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, 2016, 9).

Durante o projeto, as crianças criaram várias dinâmicas, incluindo o jogo das emoções e das caras, que consistia em organizar as fotografias que foram encontradas na meia e organizá-las numa tabela. Além disso, as crianças também criaram a dinâmica “O Gastão vai a nossa casa”, em que todas as semanas o peluche do Gastão ia passar um fim de semana a casa de cada criança. Quando ia para casa da criança levava uma mensagem positiva e voltava de casa, no início da semana, com outra mensagem e partilhavam o que tinham feito com o peluche ao grande grupo. Assim, “as iniciativas das crianças (...) tornam-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças (...), facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Silva, 2016, 11).

A partir da história, surgiu a ideia de criar um elemento palpável do projeto. Assim, foi criado o peluche Gastão, que contava com as várias expressões faciais associadas a uma emoção, bem como as cores correspondentes. Este elemento passou a ser utilizado como uma ferramenta para facilitar a exploração das emoções pelas crianças, bem como vincular a conexão com a personagem principal.

Ao longo do projeto, surgiu a ideia de produzir um filme e uma exposição para documentar o processo de exploração das emoções pelas crianças. A exposição foi

organizada para mostrar aos pais e familiares das crianças o que havia sido realizado, e o filme que contou com uma narrativa elaborada pelas crianças, bem como todo o seu processo de produção. Assim, o processo de documentar é de extrema importância pois passa pelo processo de “recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa” (Silva, 2016, 106).

Em suma, esta fase do projeto demonstrou a importância de dar voz às crianças no processo educativo, permitindo que elas participassem ativamente na definição dos objetivos e da forma como o processo de aprendizagem era conduzido. Além disso, a exploração das emoções pelas crianças foi uma forma eficaz de promover a empatia e a compreensão emocional, capacidades fundamentais para o desenvolvimento socioemocional na educação pré-escolar. A criação de dinâmicas pelas próprias crianças, como jogo das emoções e das caras bem como “o Gastão vai a nossa casa” e a realização do filme e da exposição foram ferramentas importantes para aprofundar o processo de aprendizagem e envolver as famílias no projeto.

4.8.2.1. Estou feliz

Nesta etapa do projeto, a primeira emoção escolhida pelo grupo de crianças foi a felicidade. Como forma de explorar o tema, questionei as crianças sobre o que as deixava felizes, com o intuito de compreender melhor como essa emoção se manifestava em suas vidas, tal como promover a regulação emocional pois, “as crianças necessitam perceber as suas emoções, bem como as dos seus pares, para poderem comunicar os seus sentimentos” (Vale, 2012, 303).

Para enriquecer a discussão, foi lida a história "estou feliz", em que o Gastão acordou bem disposto porque não tinha escola e por isso podia fazer as atividades que mais gostava, mas percebeu que nem toda a gente á sua volta estava tão feliz quanto ele, então decidiu partilhar a sua felicidade através do movimento respiratório para a partilha da felicidade que consistia em fechar os olhos e imaginar que se está cheio de estrelinhas de felicidade de todas as cores, seguidamente inspirava pelo nariz, enchendo a barriga de ar,

posteriormente prendia a respiração e virava várias vezes a parte superior do corpo (a cabeça e os braços da esquerda para a direita e depois da direita para a esquerda), imaginando que se está a distribuir estrelinhas de felicidade, por fim expirava calmamente pela boca baixando os braços ao longo do corpo. De seguida, o Gastão reparou que à sua volta precisavam de ajuda, a avó precisava de encontrar os óculos e a mãe precisava de um miminho. A história acaba com o facto de o Gastão reconhecer que era muito mais feliz quando partilhava a sua felicidade com quem mais ama (Chine, 2018, 36-43).

As crianças puderam recontar a história e expressar suas opiniões sobre as diferentes formas de demonstrar a felicidade. A atividade de recontar deve “proporcionar, com um carácter regular, atividades que conduzam a criança a refletir sobre a língua materna (jogos fonológicos, debater o significado de palavras e de passagens de livros, de adivinhas, de provérbios, recontar e parafrasear passagens de histórias, etc.)” (Sim-Sim, 2008, 68).

Em seguida, foi proposto o jogo de adivinhar os sorrisos, com fotografias tiradas no âmbito do projeto. Os sorrisos das crianças foram recortados e trazidos para a sala para, em grande grupo, adivinharem de quem era o sorriso de cada criança. Essa atividade veio no seguimento do feedback positivo recebido em relação à atividade de encontrar as fotografias, realizada no lançamento do projeto. Esta atividade tem como intuito desenvolver a perceção emocional, isto é “a capacidade de identificação das emoções em si próprio e nos outros de uma forma clara e precisa através não só da fala, mas também de expressões faciais e corporais, desenhos e comportamentos” (Silva, 2011, 68).

Por fim, para documentar a exploração do "estou feliz", as crianças decidiram registar a exploração através do recorte e colagem de revistas, além de desenharem o Gastão feliz e escreverem a palavra "feliz", com a ajuda do/a adulto/a. É importante salientar a importância de “adquirir um maior controle (...) força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (subir e descer escadas, trepar, encaixar, recortar)” (Silva, 2016, 36). É também importante destacar as interações com a escrita, que foram realizadas por vontade das crianças, essas “interações com o escrito, apesar de surgirem de modo contextualizado e natural, resultam de uma prática intencional de interação com a linguagem escrita. Esta

intencionalidade transparece nas oportunidades que cria ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos” (Mata, 2008, 14).

Estas atividades foram fundamentais para que as crianças pudessem expressar suas percepções sobre a emoção de felicidade e como ela se manifesta em suas vidas.

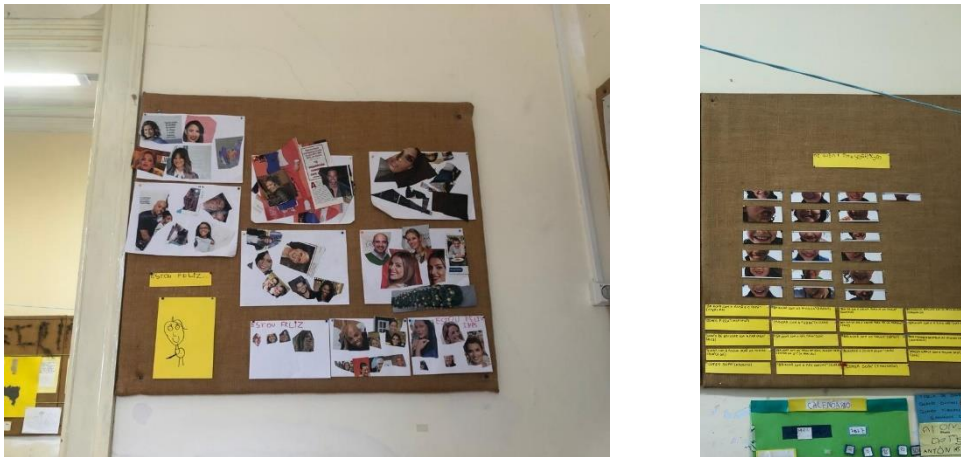


Figura 4- Registo do "estou feliz"

4.8.2.2. Estou zangado

A segunda emoção selecionada para exploração pelas crianças foi a zanga. Nesse sentido, o recurso do "novo da zanga" usou-se como uma estratégia para as crianças compartilharem o que as deixava zangadas.

A leitura da história do "estou zangado" foi uma atividade realizada com as crianças para fomentar a reflexão e discussão sobre a emoção em análise. A história conta a experiência do personagem Gastão, que se sente zangado em diferentes situações do seu dia a dia, como ir para a escola a pé, tomar banho e não poder fazer brincadeiras de crescidos. No entanto, Gastão aprende a controlar a sua zanga por meio do movimento respiratório para mandar embora a nuvem da raiva que consiste em visualizar uma nuvem de raiva acima da cabeça, respirar fundo e liberar a raiva com um movimento de ombros e mãos.

Após a leitura da história, as crianças recontaram a história, o que permitiu que elas demonstrassem compreensão sobre o tema. Como reitera Vygotsky: "a narrativa é uma forma de expressão importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional das

crianças, pois permite que elas articulem ideias e construam significados” (Vygotsky, 2007, 85).

Para documentar a exploração da emoção da raiva, foram realizadas atividades de recorte e colagem com o "novelo da zanga", o desenho do Gastão zangado e a escrita da palavra "zangado" pelas crianças com a ajuda do/a adulto/a. Segundo Bruner, “a expressão artística é uma forma de linguagem simbólica que permite às crianças representarem ideias e emoções de forma não verbal, além de estimular a criatividade e a imaginação” Bruner (2002, 30).

Dessa forma, a utilização de estratégias lúdicas, como o "novelo da zanga" e a leitura da história do "estou zangado", e a realização de atividades de expressão artística permitiram que as crianças explorassem a emoção da zanga de forma reflexiva e construtiva. Além disso, essa abordagem está alinhada com a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, que defende a importância do envolvimento ativo da criança no processo educacional (Vygotsky, 2007, 88).



Figura 5- Registo do "estou zangado"

4.8.2.3. Estou com medo

O medo é uma emoção que faz parte do nosso dia a dia e pode surgir em diversas situações, sejam elas reais ou imaginárias. Neste sentido, a terceira emoção a ser escolhida pelas crianças a ser explorada foi o medo. Durante a sessão, as crianças

partilharam de que tinham medo, o que permitiu uma reflexão coletiva sobre esta emoção permitindo uma maior compreensão das suas emoções, bem como a possibilidade de encontrar estratégias para lidar com elas. Assim, de acordo com Vale, “(...) a partilha e, sobretudo, um enfoque nos sentimentos e comportamentos, transmite, assim, uma orientação pró-social e construtivista do mundo” (Vale, 2012, 287).

Para a exploração ser mais lúdica com a emoção do medo, foi lida a história “estou com medo”, em que o personagem Gastão não gosta da noite, pois tem medo do escuro. Para ultrapassar o seu medo, Gastão utiliza a sua armadura da coragem e faz um movimento respiratório para controlar o medo, que consiste em fechar os olhos, inspirar e colocar as mãos sobre a cabeça, imaginar uma forte armadura a protegê-lo, reter o ar e desenhar a armadura de coragem com as mãos da cabeça aos pés, já produzido pela armadura, expirar com força pela boca e vencer o medo. Quando terminou o movimento respiratório para controlar o medo, Gastão adormeceu tranquilamente e de manhã acordou muito feliz por ter vencido o seu medo (Chine, 2018, 45-53).

As crianças identificaram-se com o medo da personagem e demonstraram interesse na estratégia utilizada por ele para lidar com o medo. De seguida as crianças recontaram a história de Gastão, demonstrando não só compreensão da emoção do personagem, mas também uma maior conscientização dos seus próprios medos. Relativamente ao reconto oral, “é importante na medida em que contribui para a estruturação mental do pensamento narrativo e criativo das crianças em idade Pré-Escolar” (Silva, 2013, 7).

Como documentação da exploração da emoção do medo, as crianças decidiram desenhar a sua própria "armadura da coragem". Nessa atividade, as crianças desenharam a armadura individualmente, mostrando a sua própria interpretação e representação do objeto. As cores, formas e símbolos utilizados pelos pequenos demonstraram a diversidade de formas de expressão e criatividade presentes no grupo. Pois, é importante “além de experimentar, executar e criar, que as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)” (Silva, 2016, 49).

Após a atividade individual, as crianças decidiram fazer em grupo uma "armadura da coragem". Cada criança desenhava uma parte da armadura, desde o elmo até as botas, e

depois o desenho foi contornado em um acetato para ser projetado e contornado pelas crianças no papel cenário. Durante a atividade, as crianças cooperaram e trabalharam juntas para criar um único objeto, no qual cada uma teve a oportunidade de contribuir com a sua própria parte. Assim, “as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva, 2016, 25).

Por fim, todos pintaram em grande grupo a armadura com tinta, consolidando a atividade em equipa. A atividade não apenas permitiu que as crianças expressassem suas emoções e medos, mas também promoveu a criatividade e cooperação em equipa, ajudando as crianças a desenvolver competências sociais importantes para a sua vida futura.



Figura 6- Registo do "estou com medo"

4.8.2.4. Estou triste

A quarta emoção selecionada para exploração pelas crianças foi a tristeza. Durante essa fase, elas partilharam o que as deixava tristes, e muitas delas se identificaram com as histórias das outras crianças. Essa partilha foi fundamental para que o grupo entendesse melhor as suas emoções e aprendessem a lidar com elas de forma saudável.

Após a atividade de partilha das causas que deixam as crianças tristes, procedeu-se à história "estou triste" para que as crianças pudessem compreender que é normal sentir tristeza em alguns momentos da vida e que existem estratégias para lidar com essa emoção. Durante a leitura, as crianças demonstraram grande interesse e empatia pela história, identificando-se com a situação vivida por Gastão. Aprendendo com a história, as crianças puderam refletir sobre suas próprias emoções e sobre como poderiam lidar com a tristeza. O movimento respiratório ensinado na história foi um grande sucesso entre as crianças, que experimentaram o exercício e se sentiram mais leves e tranquilas após a prática. Com a história, as crianças aprenderam que é possível controlar as emoções, e isso as ajudou a lidar melhor com os momentos de tristeza e frustração (Chine, 2018, 25-33).

As crianças recontaram a história com entusiasmo, dando ênfase aos momentos em que Gastão ficou triste e à forma como ele superou essa tristeza. Elas identificaram-se com as emoções do personagem e entenderam que é normal ficar triste em determinadas situações. Além disso, as crianças demonstraram interesse no "movimento respiratório para mandar embora a nuvem da tristeza" e o repetiram várias vezes. Esta estratégia presente na história está relacionada com a prática de *mindfulness*, que é considerada "uma técnica que visa cultivar a calma e a atenção quanto à respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos" (Perestrelo, 2018, 19).

Durante essa fase, algumas crianças enfrentaram conflitos que tinham com as restantes crianças do grupo, como não saber compartilhar brinquedos ou serem excluídas das brincadeiras. Esses episódios fizeram com que elas se identificassem ainda mais com a história de Gastão e a estratégia que ele utilizou para lidar com a tristeza. Com isso, o projeto promoveu um ambiente de reconciliação entre as crianças, incentivando-as a utilizar formas de superar conflitos e valorizar a amizade. Pois, "a resolução de conflitos é uma forma de promover a solução dos mesmos em vez da sua cessação sem uma reflexão ou diálogo" (Bernardo, 2017, 29).

As crianças decidiram documentar a exploração da tristeza com desenhos e pinturas em aguarela, expressando suas emoções através das cores e das formas. Essa atividade foi uma forma de permitir que as crianças compartilhassem suas emoções de uma forma criativa e divertida.

Em resumo, a exploração da tristeza foi uma oportunidade importante para que as crianças aprendessem a lidar com suas emoções de forma saudável e compreendessem que todos nós passamos por momentos tristes na vida. A história do Gastão e o movimento respiratório para mandar embora a nuvem da tristeza foram ferramentas valiosas para ajudar as crianças a lidar com suas emoções e a se sentirem melhor. As pinturas em aguarela foram uma forma criativa e divertida de documentar essa jornada emocional.



Figura 7- Registo do "estou triste"

4.8.2.5. Estou envergonhado

A quinta e última emoção selecionada para exploração pelas crianças foi a vergonha. As crianças mostraram interesse em compreender em que situações essa emoção pode surgir e como lidar com ela. Para ajudar as crianças a entenderem melhor a vergonha, a estagiária, a educadora e a auxiliar deram exemplos de situações em que já se sentiram envergonhadas. As crianças também partilharam as suas próprias experiências, principalmente relacionadas com situações em que se sentiam expostas.

Para complementar essa exploração, foi lida a história "estou envergonhado". A história conta a experiência do Gastão, que se sente envergonhado em seu aniversário, quando é o centro das atenções. Para superar essa emoção, o Gastão usa as estratégias que envolvem imaginar-se como um grande tigre e o movimento respiratório para superar a timidez. As crianças demonstraram grande empatia pela história, identificando-se com as

situações em que o Gastão se sentia envergonhado e sentindo alegria ao ver que ele conseguiu superar a timidez (Chine, 2018, 65-73).

As crianças identificaram-se com as situações em que o Gastão se sentiu envergonhado e sentiram alegria ao ver que ele conseguiu superar a timidez. A estratégia usada pelo Gastão despertou o interesse das crianças, que compartilharam quais animais as faziam sentir mais fortes, como o leão, o urso, o leopardo e a chita. Este interesse das crianças pelas estratégias do Gastão só demonstra a capacidade de regulação emocional. Assim, “compreende-se que a necessidade de regular as emoções é fundamental, primeiro pelos benefícios que a regulação traz para o indivíduo (...), e segundo pelas consequências negativas que a sua não regulação pode ter para o próprio indivíduo e para os outros que o rodeiam” (Diamond & Aspinwall, 2003, 139).

Para documentar essa exploração sobre a emoção da vergonha, as crianças decidiram criar máscaras dos animais que lhes transmitiam mais força. Essa atividade foi uma forma criativa e divertida de mostrar o que aprenderam sobre a vergonha e como lidar com essa emoção.

Em suma, a exploração da emoção da vergonha permitiu às crianças identificarem e compreenderem melhor essa emoção, bem como aprenderem estratégias para lidar com ela de forma mais positiva. A história do Gastão e a atividade de criação de máscaras foram formas eficazes de promover a empatia, a criatividade e a expressão emocional nas crianças. Dessa forma, a abordagem sensível e lúdica desse tema foi fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem competências socioemocionais importantes, que as auxiliarão a lidar com situações semelhantes no futuro.



Figura 8- Registo do "estou envergonhado"

4.8.2.6. Dinâmicas do projeto

Ao longo do projeto foram desenvolvidas várias dinâmicas para explorar as diversas emoções com as crianças. No início do projeto, um grupo de crianças criou um jogo chamado "O jogo das caras e das emoções". O objetivo do jogo era organizar as fotografias encontradas no lançamento do projeto por emoção. Além disso, tive a ideia de criar um elemento gráfico, um peluche do personagem do livro, Gastão, com elementos amovíveis em velcro para que as crianças pudessem mudar as expressões faciais do peluche e associá-las às diferentes emoções. As crianças também criaram a dinâmica "O Gastão entra na nossa casa", onde o peluche era levado para casa de uma das crianças durante o fim de semana e trazia uma mensagem positiva que era partilhada com o grupo quando regressavam ao Jardim de Infância.

4.8.2.6.1. "O jogo das caras e das emoções"

No seguimento da documentação do lançamento do projeto, uma criança decidiu organizar as fotografias das várias crianças do grupo por categorias. Essa iniciativa foi percebida por um grupo de crianças que se mostrou interessado em ajudar. Segundo as Orientações Curriculares, devemos considerar "as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo", bem como, estimular

“iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, 2016, 12).

Deste modo, as crianças criaram várias categorias de emoções e organizaram num papel, promovendo a expressão e compreensão emocional. Como sugestão, perguntei se gostariam de transpor esse mesmo jogo para um papel cenário de maiores dimensões, promovendo a sua exploração através de uma atividade mais elaborada. As crianças concordaram e em grupo elaboraram o jogo estabelecendo as regras, o título e as categorias. De acordo com as Orientações Curriculares, "o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças" (Silva, 2016, 44).

Desta forma, foi criado “O jogo das caras e das emoções”, que permitiu às crianças explorar as diferentes emoções e compreender a sua expressão facial.

Em suma, a iniciativa das crianças na organização das fotografias por categorias, o envolvimento do grupo na criação do jogo e a minha intervenção na sua elaboração, demonstram a importância de uma intervenção educativa centrada nas necessidades, interesses e motivações das crianças, promovendo o seu desenvolvimento holístico.



Figura 9- Registo do "jogo das caras e das emoções"

4.8.2.6.2. O peluche – Gastão

No âmbito do projeto desenvolvido, houve uma sugestão da educadora cooperante para que fosse implementado um elemento físico da personagem principal do livro. Em resposta a essa sugestão, criei um peluche da personagem principal, o Gastão.

O peluche tinha a particularidade de ter expressões faciais e cores das crinas amovíveis, o que permitia explorar diferentes emoções com as crianças. Por exemplo, antes da leitura da história, era possível explorar a emoção e proceder à colagem das expressões faciais associadas e da cor da crina correspondente.

As crianças demonstraram um grande apego pelo peluche e estabeleceram uma excelente relação com ele. O Gastão tornou-se um elemento constante nas brincadeiras desenvolvidas em contexto de sala, proporcionando um ambiente de aprendizagem descontraído e lúdico.

O uso do peluche do Gastão como elemento físico de apoio às atividades desenvolvidas no projeto foi uma excelente estratégia para explorar as emoções com as crianças. Através deste recurso, foi possível estabelecer uma ligação afetiva entre as crianças e o peluche, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Segundo Serrão & Carvalho, os “materiais adequados ao desenvolvimento (...) da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo, assim, o desenvolvimento, cognitivo, socioafetivo, moral e o motor” (Serrão & Carvalho, 2011, 5). O peluche do Gastão é um exemplo disso, tendo sido uma ferramenta pedagógica bastante útil no desenvolvimento das atividades com as crianças.



Figura 10- Exemplo do peluche do Gastão

4.8.2.6.3. “O Gastão entra na nossa casa”

Através da implementação de elementos físicos no contexto educativo, como o peluche Gastão, é possível promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de uma forma mais lúdica e envolvente. No caso específico do Gastão, a sua versatilidade permitiu que as crianças pudessem explorar diferentes emoções e expressões faciais de forma prática e tangível. Neste sentido, no seguimento da implementação do peluche Gastão, uma das crianças sugeriu levar o peluche para casa quando algo importante se sucedesse na semana e as restantes crianças do grupo concordaram.

Para dar continuidade a esta ideia, elaborámos em grande grupo a planificação da dinâmica de “O Gastão entra na nossa casa”. Cada criança levava o peluche para casa quando acontecesse algo na semana que para elas fosse relevante e partilhavam com o grupo a sua experiência com o Gastão durante o fim de semana. Este momento permitiu-lhes partilhar o que fizeram e brincaram, bem como trazer uma mensagem positiva de casa. Esta dinâmica foi muito positiva, uma vez que estabeleceu um grande vínculo com o peluche Gastão e promoveu o envolvimento da família no projeto. Assim quanto ao envolvimento da família “a criação de (...) projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem” (Mata & Pedro, 2021, 16).

Em suma, é importante reconhecer o valor da implementação de elementos físicos no contexto educativo, como o peluche Gastão, que permitiu a criação de uma dinâmica muito positiva de partilha e envolvimento da família no projeto. Esta estratégia, quando bem implementada, pode ser uma excelente ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.



Figura 11- Registo do Gastão a ir para casa de uma das crianças

4.8.3. Fase de divulgação

No âmbito do projeto desenvolvido, a fase final foi dedicada à sua divulgação. As crianças, em conjunto, decidiram criar um filme sobre o Gastão, personagem principal do livro, e realizar uma exposição do projeto.

Durante a elaboração do filme, as crianças debateram a possibilidade de ter um elemento que se mexesse, dado que chegaram à conclusão de que os unicórnios não existiam. Neste sentido, sugeri a utilização de um robot, *SuperDoc da Clementoni*. Deste modo, o papel do/a educador/a “disponibilizar diferentes suportes tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do jardim de infância” (Silva, 2016, 94).

Assim, juntos, elaboraram a narrativa do filme, criaram os elementos que seriam usados no tapete do robot, construíram o fato do robot a partir de materiais recicláveis, gravaram o áudio e o filme, que posteriormente foi por mim editado.

A fase final culminou com a montagem da exposição, na qual as crianças escolheram a disposição das diferentes emoções exploradas durante o projeto. Foi também apresentado o filme às famílias, que puderam apreciar o resultado do projeto.

Através desta fase, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar com as suas famílias as suas aprendizagens e desenvolvimentos emocionais, bem como de promover o envolvimento da comunidade na educação pré-escolar. Assim, verificámos a existência de uma “partilha entre pais e filhos de experiências educativas positivas” (Mata & Pedro, 2021, 12).

Em suma, a divulgação do projeto foi um momento muito importante e significativo para as crianças. Elas puderam mostrar todo o seu trabalho e aprendizagem aos seus pais e familiares, e ficaram muito orgulhosas do que conseguiram realizar juntas. O projeto permitiu-lhes explorar e compreender melhor as suas emoções e sentimentos, e desenvolveram-se não só a nível emocional, mas também a nível social, cognitivo e criativo.

4.8.3.1. Filme das emoções

4.8.3.1.1. Narrativa do filme

No seguimento da divulgação do projeto desenvolvido, as crianças em grande grupo decidiram produzir um filme sobre a personagem principal do livro utilizado ao longo do projeto - o Gastão. Esta foi uma fase muito aguardada pelas crianças, que demonstraram grande entusiasmo e empenho em criar uma história que retratasse as emoções exploradas ao longo do projeto.

A atividade de escrita da narrativa para o filme foi muito interessante de se realizar. As crianças demonstraram um bom encadeamento de ideias e de ações, mantendo um fio condutor para organizar a história. Esta atividade foi bastante importante pois desenvolve a “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” (Silva, 2016, 66).

Foi possível verificar o envolvimento e a troca de opiniões e contribuições das crianças, que respeitavam a opinião uns dos outros e trabalhavam colaborativamente para ter uma história que agradasse a todo o grupo e que se revessem nela. Nesta atividade verificou-se a promoção da “interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes” (Silva, 2016, 87).

Com o Gastão como personagem principal, as crianças decidiram retratar as emoções que exploraram durante o projeto, proporcionando uma experiência enriquecedora e significativa para elas. Ao longo do processo, as crianças puderam expressar suas ideias e sentimentos, além de trabalhar capacidades importantes como a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas.

A atividade de criação da narrativa para o filme foi uma oportunidade para as crianças exercitarem capacidades importantes para o seu desenvolvimento, como a comunicação, a colaboração e a criatividade. Além disso, foi possível observar o respeito mútuo entre as crianças e a valorização da opinião de cada um, o que contribui para a construção de um ambiente saudável e acolhedor.

O resultado foi uma narrativa que retratou de forma significativa as emoções exploradas durante o projeto e que permitiu às crianças partilhar com suas famílias suas aprendizagens.

4.8.3.1.2. SuperDoc – Gastão

Durante o processo de elaboração do filme, as crianças se depararam com uma questão: “como representar o Gastão de forma interessante e animada?”. Após algumas tentativas e reflexões, chegaram à conclusão de que os unicórnios, que antes haviam sido considerados como uma possibilidade, não existiam na realidade e, portanto, não poderiam ser utilizados no filme. Entretanto, as crianças ainda queriam um elemento que se movesse e desse vida à personagem. Foi então que sugeri a utilização de um robot e apresentei o *SuperDoc da Clementoni* como uma possibilidade. O grupo gostou da ideia e decidiram que seria o robot escolhido para representar o Gastão no filme.

O robot SuperDoc é um recurso que integra um conjunto de materiais de apoio para a elaboração de atividades, como dois mapas em forma de puzzle que as crianças podem montar, além de cartões azuis para o modo Jogo e cartões vermelhos para o modo Educacional. Ele pode ser utilizado em três modos de programação: Livre, Educacional e Jogo. O destaque do SuperDoc é que pode interpretar quatro personagens diferentes, permitindo que as crianças vistam as roupas de cartão e o transformem em dragão, mágico, fada e cavaleiro. Cada personagem tem sua própria personalidade e missão a cumprir. Com seus grandes olhos brilhantes, o SuperDoc introduz os conceitos básicos de programação de maneira criativa, gradual e divertida, oferecendo uma experiência educativa completa (Clementoni PT, n.d.).

O recurso à robótica abre caminhos para a implementação da abordagem STEM (Ciência; Tecnologia; Engenharia e Matemática). Segundo Menezes, “o acrónimo STEM tem a função de identificar as quatro áreas presentes, mas também de as articular de uma forma estratégica, de forma a potenciar e direcionar o ensino e a aprendizagem no sentido da integração dos saberes das várias áreas” (Menezes, 2018, 14). Assim, “a abordagem STEM na Educação de Infância deve centrar-se na criança e no projeto ou problema que existe como base da atividade. A resolução de problemas fornece às crianças a oportunidade de mobilizarem as suas capacidades no decorrer do processo de investigação, tais como o raciocínio, questionamento, representação e justificação das suas ideias e comunicação dos resultados” (MacDonald *et al.*, 2020, 1).

A elaboração do tapete e do fato para o robot SuperDoc foi uma atividade que demandou bastante empenho e criatividade por parte das crianças. O tapete precisava ser elaborado com bastante atenção, de modo que permitisse a movimentação adequada do robot durante a gravação do filme. As crianças pensaram em cada detalhe e, em grande grupo, selecionaram os elementos que deveriam constar no tapete para que a história ficasse bem estruturada.

Além disso, as crianças também se dedicaram à elaboração do fato do robot, utilizando materiais de desperdício para torná-lo mais sustentável. Foi uma oportunidade para que as crianças aprendessem sobre a importância da reciclagem e da reutilização de materiais, ao mesmo tempo em que exercitavam sua criatividade.

A elaboração do tapete e do fato para o robot foi uma atividade que proporcionou às crianças a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e competências adquiridos durante o projeto, além de exercitar a colaboração e a criatividade em equipa. A atividade também estimulou a consciência ambiental, mostrando às crianças a importância da reciclagem e do uso consciente dos recursos naturais.

Deste modo, desenvolveram-se competências tecnológicas. De acordo com as OCEPE “a compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora, mas também produtora, alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (Silva, 2016, 93). Como também promoveu a consciência ambiental das crianças levando à “consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Silva, 2016, 90).

4.8.3.1.2.1. Tapete

A elaboração de um filme pelas crianças é um processo que envolve muita criatividade e planeamento. E para que esse processo ocorra de forma eficiente, foi necessária uma organização prévia. Nesse sentido, as crianças elaboraram um tapete específico para o filme.

Para a organização dos elementos no tapete, foram criadas trinta e cinco quadrículas. Dessas, apenas seis foram destinadas aos elementos do filme. As crianças tiveram de usar a criatividade e o trabalho em equipa para distribuir os elementos de forma que fizessem sentido na narrativa do filme.

Para a elaboração dos desenhos, as crianças dividiram-se em pequenos grupos. Alguns ficaram responsáveis pelo desenho dos elementos, enquanto outros escreviam os nomes de cada um deles com a ajuda do adulto. Essa divisão de tarefas permitiu que as crianças trabalhassem em conjunto e contribuíssem com suas competências individuais para o projeto.

Finalmente, após a elaboração dos desenhos, foi feita uma distribuição em grande grupo para estipular quais seriam os sítios mais apropriados para cada elemento no tapete. Essa

etapa foi importante para garantir que o cenário estivesse coerente e organizado para a gravação do filme.

Em resumo, o processo de elaboração do tapete foi uma oportunidade para as crianças trabalharem em equipa, usarem a criatividade e desenvolverem competências de organização e planeamento. Além disso, foi uma forma divertida de envolver as crianças na produção de um filme e incentivá-las a usar a imaginação. Com esta atividade verifica-se, indubitavelmente, que a criança é “o principal agente da sua aprendizagem, [tendo] oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, 2016, 9).



Figura 12- Registo do tapete do robot

4.8.3.1.2.2. Fato

A elaboração do fato para o robot foi uma das atividades realizadas pelas crianças no âmbito da elaboração do filme. Em grande grupo, foram estipulados os materiais que seriam utilizados e como seria realizado o corpo do robot. As crianças estavam ansiosas para colocar em prática as ideias que tinham discutido em conjunto. Primeiro, fizeram uma lista dos materiais necessários para a elaboração do fato, como cartolina, arame colorido e tinta. Em seguida, discutiram como seria o corpo do robot e que materiais seriam mais apropriados para cada parte.

Foi decidido que a crina e o chifre seriam feitos com arame colorido, que permitiria dar uma textura mais realista ao fato do robot. As crianças dividiram-se em grupos para se

dedicar em diferentes partes do fato, enquanto outras colaboraram na elaboração das ideias. A cauda também foi feita com arame colorido.

A elaboração do resto do corpo do robot foi feita com cartolina. Cada criança pintou uma parte do corpo com as cores que achou mais apropriadas, utilizando tinta e as suas próprias mãos. Foi uma experiência divertida e gratificante para todos os envolvidos, pois todos puderam deixar a sua marca no fato do robot com uma dedada colorida. Assim, “os materiais de uso utilitário ou reutilizáveis”, para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva, 2016, 49).

No final, o resultado foi incrível. O fato do robot ficou lindo e muito original. As crianças ficaram orgulhosas do trabalho realizado em conjunto e estavam ansiosas para ver o robot vestido com o seu novo fato. Foi uma experiência de aprendizagem que não só ensinou às crianças sobre a importância da reciclagem e da criatividade, mas também sobre a importância do trabalho em equipa e da cooperação. Assim, é importante a “explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Silva, 2016, 49).



Figura 13- Registo do fato do robot

4.8.3.1.3. Gravação do “filme das emoções”

Durante o processo de elaboração do filme, as crianças tiveram de passar por diversas etapas, dentre elas a gravação do áudio e do vídeo. Cada uma dessas etapas foi realizada em pequenos grupos, permitindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar ativamente na produção do filme.

A primeira etapa da gravação do filme foi a gravação do áudio. As crianças dividiram-se em pequenos grupos e, individualmente, cada uma dizia uma frase da narrativa. Dessa forma, todas as crianças puderam participar ativamente na produção do áudio, exercitando a sua capacidade de expressão oral. Pois “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, 2016, 60).

A gravação do vídeo foi, também, realizada em pequenos grupos. Cada criança programou o robot para se deslocar de um elemento para outro, conforme a narrativa previamente elaborada pelo grupo. Esta etapa foi importante para estimular o raciocínio lógico das crianças, bem como a sua capacidade de programação.

Por fim, o filme foi editado, juntando-se os áudios da história com a junção dos vídeos gravados pelos grupos. Essa etapa permitiu que as crianças observassem o resultado do trabalho em equipa e do esforço conjunto realizado durante todo o processo.

A gravação do filme foi uma atividade bastante enriquecedora para as crianças, que puderam exercitar diversas capacidades, como a expressão oral, a programação e a criatividade. Além disso, o trabalho em equipa foi fundamental para que todas as etapas fossem realizadas com sucesso, permitindo que as crianças aprendessem a importância da colaboração e do diálogo na realização de projetos em grupo.

4.8.3.2. Exposição do projeto “robot das emoções”

As crianças decidiram criar uma exposição do projeto, com o objetivo de compartilhar com as suas famílias o processo de aprendizagem e as atividades que realizaram. O principal intuito da exposição era mostrar o que as crianças aprenderam ao longo do projeto, bem como como se divertiram durante o processo.

A exposição foi organizada de acordo com a ordem do projeto, desde o lançamento até às várias emoções exploradas. Cada fase do projeto foi apresentada num suporte, que incluía fotos, desenhos, materiais utilizados e um pequeno texto explicativo. Assim, “a exposição deve ser um espaço de aprendizagem, atribuindo aos alunos responsabilidades sobre a escolha do material, local, organização e até do destino dos trabalhos, de maneira que a exposição também fosse uma atividade do processo educativo” (Siebert, 2019, 34).

As crianças demonstraram grande entusiasmo na elaboração da exposição do projeto. Sabiam que seria uma oportunidade única de mostrar aos seus pais e familiares o que aprenderam e o quão divertido foi o processo. Por isso, organizaram a exposição de forma muito cuidadosa.

Para finalizar a exposição, as crianças acrescentaram uma folha e uma caneta para que os pais pudessem deixar um comentário sobre o que mais gostaram de ver. Foi uma forma de incentivar a participação e o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

A exposição refletiu o orgulho que as crianças sentiram em relação ao projeto. Elas estavam entusiasmadas em mostrar aos pais/familiares todo o processo de aprendizagem e as descobertas que fizeram ao longo do caminho. Foi incrível ver a confiança e a autoestima que as crianças demonstraram durante a elaboração da exposição.

Em resumo, a preparação da exposição foi uma demonstração do impacto positivo que o projeto teve nas crianças. Elas apropriaram-se do processo de aprendizagem e demonstraram muito orgulho e dedicação em compartilhar o seu percurso com as respetivas famílias.

4.8.3.3. Divulgação da exposição do projeto “robot das emoções” e do “filme das emoções”

O projeto do "robot das emoções" culminou na elaboração de uma exposição que permitiu às crianças partilhar com as suas famílias todo o processo de aprendizagem. A exposição estava organizada de forma cronológica, desde o início do projeto até à apresentação final do tapete e do filme.

Ao longo do projeto, “todos os trabalhos realizados foram descritos no jornal diário, e expostos no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com outros (crianças, família, equipa) as concretizações e aprendizagens do grupo” (Vasconcelos, 2012, 77).

A apresentação da exposição foi um momento bastante significativo para as crianças e suas famílias. Foi possível observar o sentimento de orgulho que as crianças tinham pelo trabalho que desempenharam e compreender a importância que o projeto teve para elas e para as suas famílias. Na exposição, os pais tiveram a oportunidade de expressar comentários sobre a exposição e sobre o projeto como um todo. Um dos comentários mais frequentes foi que os filhos ganharam uma maior consciência das emoções que sentiam em várias situações e começaram a verbalizar o que sentiam.

Com a exposição e o filme, foi possível verificar o compromisso das famílias e das crianças com o projeto. Os pais mostraram-se disponíveis desde o início para autorizar o registo fotográfico das crianças e mostraram-se interessados e curiosos ao longo das atividades que eram expostas na sala. Em relação ao filme, tanto os pais como as crianças demonstraram estar bastante orgulhosos e contentes com o resultado.

A exposição do "robot das emoções" foi um sucesso e permitiu às crianças partilhar com as suas famílias todo o processo de aprendizagem e crescimento que tiveram ao longo do projeto. O sentimento de orgulho demonstrado pelas crianças e a participação ativa das famílias demonstraram o impacto positivo que o projeto teve não só nas crianças, mas também nas suas famílias. A exposição foi um momento de aprendizagem, partilha e união que certamente ficará marcado na memória de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO ADICIONAL

5.1. Considerações finais

O presente relatório final teve como objetivo explorar a utilização da literatura para a infância como dispositivo pedagógico para o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação pré-escolar. As motivações pessoais que deram suporte a este estudo baseiam-se num particular interesse pelas temáticas das emoções e da literatura para a infância. Pretendeu-se compreender se o livro infantil pode ser considerado um recurso eficaz para explorar as emoções com crianças, desde cedo, promovendo competências socioemocionais.

Em primeiro lugar, é importante reforçar a pertinência do tema das emoções na educação pré-escolar. As emoções estão presentes ao longo de toda a vida e, portanto, é crucial explorar com as crianças desde cedo conceitos relacionados à educação emocional. O desenvolvimento das competências socioemocionais na primeira infância tem um impacto significativo no bem-estar e no desenvolvimento global da criança (Vale, 2012, 300).

Neste contexto, a coleção "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções", de Aurélie Chien Chow Chine, apresenta-se como uma ferramenta de intervenção promissora. Através das suas diversas histórias, esta coleção tem o potencial de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, auxiliando-as a identificar, compreender e expressar suas emoções de forma saudável.

É importante considerar o impacto da pandemia nas crianças, não apenas em termos emocionais, mas também no reconhecimento facial das emoções. A utilização do livro infantil pode ser uma estratégia para abordar esse desafio, uma vez que as histórias e ilustrações fornecem exemplos visuais que ajudam as crianças a reconhecer as expressões faciais associadas a diferentes emoções.

Outro elemento relevante a ser abordado é a incorporação da abordagem STEM na intervenção pedagógica. Através da exploração do robot *SuperDoc da Clementoni*, foi possível enriquecer ainda mais a experiência das crianças, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla e abrangente sobre o tema através de um recurso novo para elas.

É fundamental reconhecer o papel ativo e colaborativo das próprias crianças no processo de desenvolvimento socioemocional. Ao serem elas as personagens principais nas atividades propostas, permitindo que expressassem as suas opiniões, compartilhassem experiências e trabalhassem em conjunto, promoveu-se um ambiente de aprendizagem participativo, no qual as crianças tiveram a oportunidade de se tornarem protagonistas do seu próprio desenvolvimento socioemocional.

Nesse contexto, a metodologia de trabalho por projeto desempenhou um papel crucial. Ao adotar esta abordagem, as crianças foram convidadas a explorar um tema específico de interesse, como as emoções, de forma mais profunda e significativa. Elas participaram ativamente na definição de objetivos, na elaboração de perguntas e na planificação das atividades a serem desenvolvidas. Dessa forma, as crianças foram incentivadas a exercerem sua autonomia, a tomar decisões e a assumir responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem (Silva, 2016, 17).

A relação entre a educadora estagiária e as crianças desempenhou um papel fundamental nesse processo. Assim, “a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Silva, 2016, 11). É necessário que a educadora seja sensível às necessidades emocionais das crianças, criando um ambiente seguro e acolhedor que favoreça a expressão e a gestão adequada das emoções. O estabelecimento de um vínculo afetivo positivo entre a educadora e as crianças contribui para o desenvolvimento socioemocional saudável.

Em suma, este relatório final procurou explorar o potencial da literatura para a infância como dispositivo pedagógico para a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação pré-escolar. A coleção "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções", aliado a intervenções adequadas, demonstrou ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças. Além disso, a abordagem STEM enriqueceu a intervenção, oferecendo uma compreensão mais ampla e diferente. A relação entre a educadora estagiária e as crianças, bem como o papel ativo e colaborativo das crianças, são elementos essenciais no processo de desenvolvimento socioemocional.

Por fim, a realização deste projeto representa a concretização de um sonho de infância. Através deste relatório final, pude contribuir para a compreensão da importância da literatura para a infância como um dispositivo pedagógico eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar.

5.2. Perspetivas de investigação

Após concluir a investigação proposta, torna-se pertinente considerar outras abordagens que permitam dar continuidade a este estudo. No contexto da Educação Pré-Escolar, a temática das emoções mantém-se relevante, tornando-se importante continuar a explorar o tema desde a mais tenra idade. Além das cinco histórias analisadas na coleção "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções", de Aurélie Chien Chow Chine, existem ainda três histórias não abordadas: "estou a sentir-me culpado", "estou com ciúmes" e "estou cheio de energia". Este trabalho visa destacar algumas possibilidades para a continuidade desta investigação, propondo atividades como a roda das emoções e o uso do robot *SuperDoc da Clementoni* em conjunto com as histórias não analisadas, bem como a exploração de novos recursos e a realização de ações de formação para os encarregados de educação e a comunidade em geral, com o objetivo de promover uma maior consciência social sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na infância.

A coleção "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções" revelou-se uma ferramenta pedagógica valiosa no trabalho com as emoções na educação pré-escolar. No entanto, a continuidade desta investigação pode envolver a exploração das três histórias restantes da coleção, proporcionando às crianças uma maior diversidade de experiências emocionais. A história "estou a sentir-me culpado" poderia ser explorada para ajudar as crianças a compreender e lidar com a culpa de forma saudável. Da mesma forma, a história "estou com ciúmes" permitiria abordar esse sentimento complexo e desenvolver habilidades de resolução de conflitos e empatia. Já a história "estou cheio de energia" proporcionaria uma oportunidade para explorar as emoções associadas à energia e ao entusiasmo, estimulando a criatividade e o envolvimento ativo das crianças.

Para desenvolver ainda mais o projeto podia-se seguir da roda das emoções proposta na coleção. A roda das emoções é uma ferramenta visual que auxilia as crianças na

identificação e expressão das suas emoções. Ao girar a roda, as crianças podem identificar a emoção que estão a sentir e, em seguida, compartilhar suas experiências e discutir formas saudáveis de lidar com essas emoções. Essa atividade promove a consciência emocional e a comunicação efetiva, fortalecendo o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Além disso, uma possibilidade interessante seria a utilização do robot *SuperDoc da Clementoni* como um recurso complementar. O robot pode interagir com as histórias não abordadas, proporcionando uma experiência interativa e lúdica para as crianças. Com o uso do robot, as crianças podem explorar as emoções dos personagens, participar de atividades práticas relacionadas às histórias e até mesmo criar um novo tapete temático para estimular a imaginação e a expressão criativa.

Por fim, é fundamental considerar a importância de envolver os encarregados de educação e a comunidade no processo de desenvolvimento socioemocional das crianças. A realização de ações de formação voltadas para os encarregados de educação e demais membros da comunidade proporcionaria uma maior conscientização sobre a importância da promoção das competências socioemocionais na infância. Essas ações podem abordar temas como o reconhecimento e a gestão emocional, estratégias de apoio às crianças em situações emocionais desafiadoras e a importância da empatia e da resolução pacífica de conflitos. Dessa forma, a comunidade em geral estará envolvida e comprometida com o desenvolvimento holístico das crianças, criando um ambiente favorável à promoção das competências socioemocionais.

A continuidade desta investigação em Educação Pré-Escolar na temática das emoções apresenta várias possibilidades para a ampliação e aprofundamento do trabalho realizado. A exploração das três histórias não abordadas na coleção "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções", a implementação da roda das emoções e o uso do robot *SuperDoc da Clementoni* com atividades complementares são caminhos promissores para enriquecer a experiência das crianças e aprofundar seu desenvolvimento socioemocional. Além disso, a realização de ações de formação para os/as encarregados/as de educação e a comunidade contribuiria para a conscientização e a participação ativa de todos os envolvidos na promoção das competências socioemocionais na infância. Ao explorar esses novos caminhos, seria possível oferecer uma maior diversidade de recursos e

estratégias, enriquecendo ainda mais a prática educativa e contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças na Educação Pré-Escolar.

6. BIBLIOGRAFIA

“A saúde mental das crianças foi muito afetada pela pandemia e faltam respostas para as ajudar, lamentam psicólogos” (2022, March 3). *Expresso*. Retrieved April 3, 2023, from <https://expresso.pt/coronavirus/dois-anos-de-pandemia/2022-03-03-a-saude-mental-das-criancas-foi-muito-afetada-pela-pandemia-e-faltam-respostas-para-as-ajudar-lamentam-psicologos>

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). “The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences” (2nd ed., Vol. 34). *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Campo das Letras.

Bernardo, S. C. M. (2017). *Gerir conflitos e promover a autonomia em Educação Pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bruner, J. S. (2002). *Atos de significação*. ArtMed.

Carvalho, Á. d. (2019). *Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Direção-Geral da Saúde.

Chine, A. C. C. (2018). *As Emoções do Gastão* (1st ed.). Nuvem De Letras.

Clementoni PT. (n.d.). *Super Doc – Clementoni PT*. Clementoni PT. Retrieved May 11, 2023, from <https://pt.clementoni.com/products/super-doc>

Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Companhia das Letras.

Diamond, L., & Aspinwall, L. (2003). *Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes*. Motivation and Emotion.

Dicionário da Língua Portuguesa - Porto Editora. (n.d.). *projeto | Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Infopedia. Retrieved February 23, 2023, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projeto>

Dicionário da Língua Portuguesa - Porto Editora. (n.d.). *literatura | Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Infopedia. Retrieved April 11, 2023, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literatura>

Estrada, R. (2011). *Era uma vez: Emoções, Defesas e Fantasias*. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Ferreira, C. A. (2009). "A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores". 143-158. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43-1, DOI:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7

Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian

Goleman, D. (2022). *Inteligência emocional* (29ª ed.). Temas e Debates.

Gomes, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres e Abreu Lda.

Greenwood, E. (2019). *As minhas emoções: Aprende a gostar das tuas emoções*. (1.ª ed.). Porto Editora.

Hewett, V. M. (2001). "Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education" (2nd ed., Vol. 29). *Early Childhood Education Journal*.

Kinney, L. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças* (M. F. Lopes, Trans.). Artmed.

MacDonald, A., Huser, C., Sikder, S., & Danaia, L. (2020). "Effective Early Childhood STEM Education: Findings from the Little Scientists Evaluation". *Early Childhood Education Journal*.

Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). "O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar". *Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal*.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Meireles, C. M. (2020). *Crescer em pandemia: implicações do confinamento no ajustamento socioemocional das crianças e jovens*. Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.

Mendes, T., & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar* (2nd ed., Vol. 27). Pro-Posições.

Menezes, M. P. P. C. A. (2018). *STEM na aprendizagem da tabela periódica: Um trabalho com alunos do 9.º ano*. Universidade de Lisboa.

Miks, J., & McIlwaine, J. (2020, April 20). *Keeping the world's children learning through COVID-19*. UNICEF. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Novais, B. D. (2018). *Anos Incríveis no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

OCDE. (2018). *Better understanding - our youth's social and emotional development*. OECD. Retrieved April 4, 2023, from <https://www.oecd.org/education/ceri/Better%20understanding%20our%20youth's%20social%20and%20emotional%20development%202018.pdf>

OMS. (2023, May 5). *OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde*.

PAHO. Retrieved May 30, 2023, from <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>.

Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação: Dou-me conta que existo* (2nd ed.). Edições Mahatma.

Pires, M. L. B. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil*. Universidade Aberta.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Editorial Caminho.

Reggio Children. (n.d.). *Atelier*. Reggio Children. Retrieved April 25, 2023, from <https://www.reggiochildren.it/atelier/>

Robson, D. (2020, June 4). *How Covid-19 is changing the world's children*. BBC. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.bbc.com/future/article/20200603-how-covid-19-is-changing-the-worlds-children>

Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

Rodrigues, C. M. F. d. C. R. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica* (2nd ed., Vol. 10). Visão Global.

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., & Kinsey, E. W. (2020, April 18). *COVID-19 Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children*. NCBI. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7440663/>

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1st ed., Vol. 2). Universidade de Aveiro.

Santos, J. D. d., & Molina, A. A. (2016). "Literatura infantil e educação: contar histórias e formar leitores" (3rd ed., Vol. 10). *Revista Travessias*.

Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). "O que dizem os educadores de infância sobre o jogo". *Revista Ibero-americana de Educação*.

Siebert, E. (2019). *Exposição de trabalhos escolares: aspectos processuais e reflexivos na escola e no museu*. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Silva, C. A. (2011). *Estudo de competências emocionais e a sua correlação com o auto-conceito*. Universidade Fernando Pessoa.

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

Silva, I. M. R. (2013). *O reconto oral e a autoria na Educação Pré-Escolar - Um estudo de caso*. Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Sousa, C. (2021, May 2). *Correction to the article "The Impact of Confinement on Children and Adolescents"*, Published on Acta Med Port 2021 Apr;34(4):245-246. | *Acta Médica Portuguesa*. Retrieved April 3, 2023, from <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/16383>

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2012). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*. Pactor.

UNICEF. (2021, October 4). *Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg' – UNICEF*. UNICEF. Retrieved April 3, 2023, from <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>

Vale, V. M. S. d. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Escola Superior de Educação.

Vale, V. M. S. d., & Morgado, C. (2022). *Educação Social e Emocional em Portugal e a Formação de Professores*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Vale, V. M. S. d. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).

Vygotsky, L. S. (2007). *Formação Social Da Mente*, Martins Fontes.

Weissberg, R. P., Elias, M. J., & Zins, J. E. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

7. ANEXOS

Fase de lançamento

Afirmações das crianças

O que é uma emoção?

AM: “As caras que fizeram são emoções”

I: “As emoções são aquilo que nos faz chorar, gritar e nos faz feliz”

CA: “Uma emoção é quando estamos tristes, felizes e zangados”

H: “Uma emoção acho que é triste, feliz e zangado”

M: “As emoções são as coisas que nós sentimos, tristes, felizes, zangados e amuados”

G: “É uma coisa bem divertida”

CL: “É uma coisa que gostamos muito”

MR: “As emoções são o que nós sentimos bem divertido”

AS: “Quando está triste fica azul”

AS: “Quando está feliz fica amarelo”

AMA: “O zangado fica vermelho”

AL: “Para mim quando estou feliz é quando fico de todas as cores”

MN: “O unicórnio fica feliz como nós”

H: “Eu sinto emoções boas e más”

Esquema: fase de lançamento



A criança encontrou a meia e verificou o conteúdo

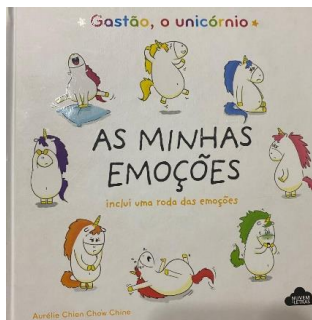


Analisámos em grande grupo o conteúdo da meia. As crianças perceberam que dentro da meia estavam fotografias deles com diferentes expressões faciais



As crianças imitaram as expressões faciais da fotografia em grande grupo e à medida que iam imitando diziam de que modo parecia estar a criança

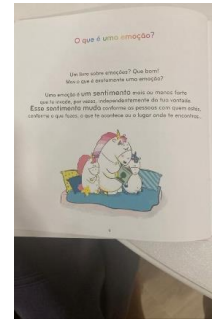
Ex. Feliz, triste, zangada, etc.



No seguimento da exploração aperceberam-se que faltava a meia par. Por baixo da meia estava um livro "As Emoções do Gastão - As Minhas Emoções"



As crianças relacionaram o livro com as fotografias, pois concluíram que as expressões faciais da capa eram semelhantes às das fotografias



Procedemos à leitura do livro em grande grupo. Analisámos a questão proposta no livro "O que é uma emoção?". As crianças exprimiram as suas opiniões, e por fim lemos a definição que constava no livro



Para registar a exploração as crianças decidiram fazer desenhos



Por fim, afixámos as evidências da exploração. Com as definições de emoção, a análise das fotografias, nome do projeto dado pelas crianças, o desenho da personagem do livro e os desenhos das crianças

Figura 14- Esquema da fase de lançamento

Fase de desenvolvimento

Estou feliz

Afirmações: crianças

O que te deixa feliz?

M: "Ir á escola; brincar com os meus amigos"

L: "Brincar com o mano"

AM: "Brincar com os amigos; fazer ideias e estar no JI"

G: "Dia de sol e calor para ir na praia"

CA: "Um dia de sol e calor para ir no parque"

A: "Brincar com os manos"

GA: "Fazer graça com a minha família"

I: "Acampar e comer sushi"

MR: "Brincar com a minha mãe"

FM: "Comer sopa"

FP: "Brincar com a mamã e com o papá"

CL: "Brincar com o meu coelho"

Recontar a história

M: "O Gastão partilhou as suas estrelinhas de felicidade"

G: "As estrelinhas da felicidade"

AM: "Estiveram a espalhar a felicidade"

M: "Esteve a fazer a sua família feliz"

AM: "Eu ajudo a minha mãe em casa"

G: "Arrumo os brinquedos"

FP: "Dou beijinhos á mamã e ao papá"

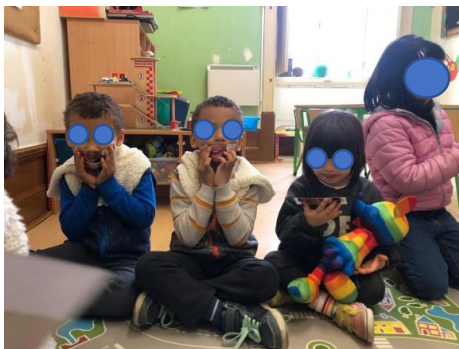
Esquema: estou feliz



Em grande grupo as crianças escolheram como primeira emoção a felicidade e partilharam o que é que as deixava felizes



Procedemos com a leitura da história "Estou feliz". Quando terminada a leitura da história as crianças deram a sua opinião, recontaram a história e partilharam o que faziam para fazer os outros felizes



De seguida, foi proposto um jogo em que as crianças tinham de adivinhar quem era a criança pelo sorriso



Por fim, as crianças quiseram registar a exploração fazendo recortes e colagens

Figura 15- Esquema do "estou feliz"

Estou zangado

Afirmações: crianças

O que te deixa zangado?

AM: *“Fico zangado quando o meu pai não me deixa comer gelado”*

MC: *“Quando a mamã e o papá não me deixam mexer no computador eu fico muito zangada”*

CA: *“Fico muito bravo quando tenho que lavar os dentes”*

M: *“Fico zangada quando a minha mãe não dá colo”*

I: *“Fico zangada quando a mãe não me deixa ver vídeos”*

A: *“Fico zangado quando tenho de ir para casa”*

AL: *“Fico zangada quando não me deixam brincar”*

MR: *“Quando não me deixam comer arroz fico muito zangada”*

FM: *“Deixa-me zangado chorar”*

AS: *“Quando alguém me bate”*

FP: *“Quando alguém bate em mim”*

H: *“Quando destroem as minhas construções”*

Recontar a história

AS: *“Quando estamos zangados devemos respirar fundo como o Gastão”*

H: *“Ele fica zangado para tomar banho”*

AM: *“Ele gosta de colo e quando não dão fica zangado”*

I: *“Ele faz birra como as crianças pequenas”*

Esquema: estou zangado



Em grande grupo as crianças escolheram como segunda emoção a zanga e partilharam o que é que as deixava zangadas através do novelo da zanga



Antes de passar á leitura uma das crianças com a colaboração do grupo enfeitou o peluche do Gastão. De seguida Procedemos com a leitura da história "Estou zangado". Quando terminada a leitura da história as crianças deram a sua opinião e recontaram a história



As crianças quiseram registar a exploração fazendo recortes e colagens



Por fim, afixámos as evidências da exploração

Figura 16- Esquema do "estou zangado"

Estou com medo

Afirmações: crianças

Do que tens medo?

M: "Eu tenho medo de ratazanas"

AM: "Medo da água"

I; AS; MR; MA: “Eu tenho do escuro”

GA: “Eu tenho medo de estátuas”

AMA; H: “Eu não tenho medo de nada”

CA: “Medo de ondas”

FM: “Eu tenho medo de vampiros de noite”

CL: “Medo de fantasmas”

FP: “Eu tenho de grufalões”

Recontar a história

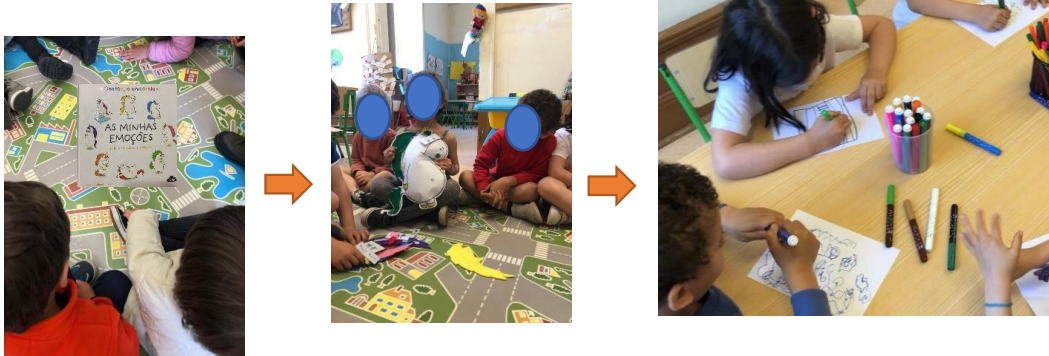
AS: “Ele tem medo do escuro”

M: “O Gastão respira para se acalmar”

CL: “Ele tem uma armadura gira”

FM: “Ele deixa de ter medo e fica feliz”

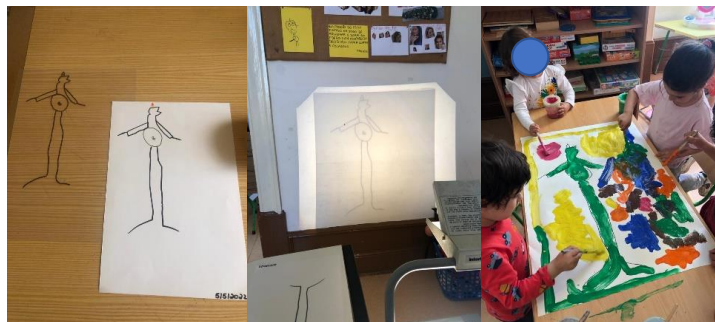
Esquema: estou com medo



Em grande grupo as crianças escolheram como terceira emoção o medo e partilharam o que é que as deixava com medo

Antes de passar á leitura uma das crianças com a colaboração do grupo enfeitou o peluche do Gastão. De seguida Procedemos com a leitura da história "Estou com medo". Quando terminada a leitura da história as crianças deram a sua opinião e recontaram a história

As crianças quiseram registar a exploração fazendo o desenho da sua armadura da coragem



Durante o registo da exploração uma das crianças sugeriu realizar uma armadura da coragem da sala para afixar. As restantes crianças gostaram da ideia e colaboraram na realização da armadura. De seguida, o desenho realizado foi projetado e as crianças contornaram o desenho para papel cenário. Posteriormente pintaram com tinta em pequenos grupos



Por fim, afixámos as evidências da exploração

Figura 17- Esquema do "estou com medo"

Estou triste

Afirmações: crianças

O que te deixa triste?

AS: *“Uma coisa que me deixou muito triste foi o meu tio e as minhas bisas irem para o céu”*

CA: *“No meu aniversário quando o mano me empurrou da trotinete fiquei triste”*

M: *“Fico triste quando os meus amigos não querem brincar comigo”*

AL: *“Fico triste quando as pessoas não querem ser minhas amigas”*

FM: *“Fico triste quando me magoou sozinho”*

MR: *“Fico triste quando como carne”*

I: *“Fico triste quando a mãe fica triste”*

MC: *“Fico triste quando vejo vídeos tristes”*

Recontar a história

CA: *“O Gastão ficou triste porque os amigos não brincaram com ele”*

M: *“Ele ficou triste porque não gosta de estar sozinho”*

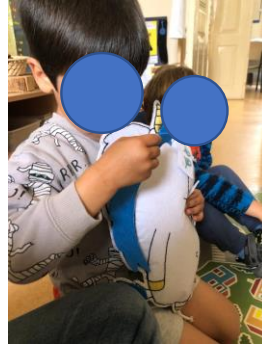
AS: *“Ele mandou a tristeza embora”*

AL: *“Ele depois de estar triste ficou feliz”*

Esquema: estou triste



Em grande grupo as crianças escolheram como quarta emoção a tristeza e partilharam o que é que as deixava tristes



Antes de passar á leitura uma das crianças com a colaboração do grupo enfeitou o peluche do Gastão. De seguida Procedemos com a leitura da história “Estou triste”. Quando terminada a leitura da história as crianças deram a sua opinião e recontaram a história



As crianças quiseram registar a exploração fazendo desenhos



Por fim, afixámos as evidências da exploração

Figura 18- Esquema do "estou triste"

Estou envergonhado

Afirmações: adultos

O que me deixa envergonhada?

CR: “Quando tenho de falar com muitas pessoas

E: “Quando estou ao pé de muitas pessoas”

O: “Quando me elogiam”

Afirmações: crianças

O que te deixa envergonhado/a?

AS: “Quando estou com adultos que não conheço”

I: “Cantar para muita gente”

AMA: “Beijinhos a estranhos”

MC: “Fazer chichi em público”

M: “Dançar para as pessoas”

FM: “Ficar com as amigas da avó”

FP: “Dizerem que sou fofinho”

AL: “Pedir coisas no supermercado”

L: “Brincar com os amigos do mano”

A: “Quando me cantam os parabéns como o Gastão”

Recontar a história

AL: “O Gastão fazia anos”

M: “Ele ficou envergonhado quando cantaram os parabéns”

AS: “E ficou confuso quando viu os amigos”

I: “Ele usou a máscara do tigre e ficou feliz”

FM: “E teve uma festa de anos feliz”

Afirmações: crianças

Que animal escolhias para enfrentar a vergonha?

MC: "Eu era um leão"

L: "Chita"

AL: "Ursa"

FM: "Dinossauro"

AS: "Cão grande"

I: "Girafa"

AMA: "Tigre"

FP: "Cobra"

A: "Macaco"

Esquema: estou envergonhado



Em grande grupo as crianças escolheram como quinta emoção a vergonha e questionaram o que era a vergonha. As adultas presentes partilharam as situações que as deixava envergonhadas e posteriormente as crianças partilharam as delas



Antes de passar á leitura uma das crianças com a colaboração do grupo enfeitou o peluche do Gastão. De seguida Procedemos com a leitura da história "Estou envergonhado". Quando terminada a leitura da história as crianças deram a sua opinião e recontaram a história



As crianças quiseram registar a exploração fazendo uma máscara



Por fim, afixámos as evidências da exploração

Figura 19- Esquema do "estou envergonhado"

Dinâmicas do projeto

“O jogo das caras e das emoções”

Explicação do jogo

AS: “Temos de procurar as caras das emoções para pôr na tabela”

Regras do jogo

M: “Não fazer batota”

AM: “Não pôr nos sítios errados”

Esquema: “jogo das caras e das emoções”

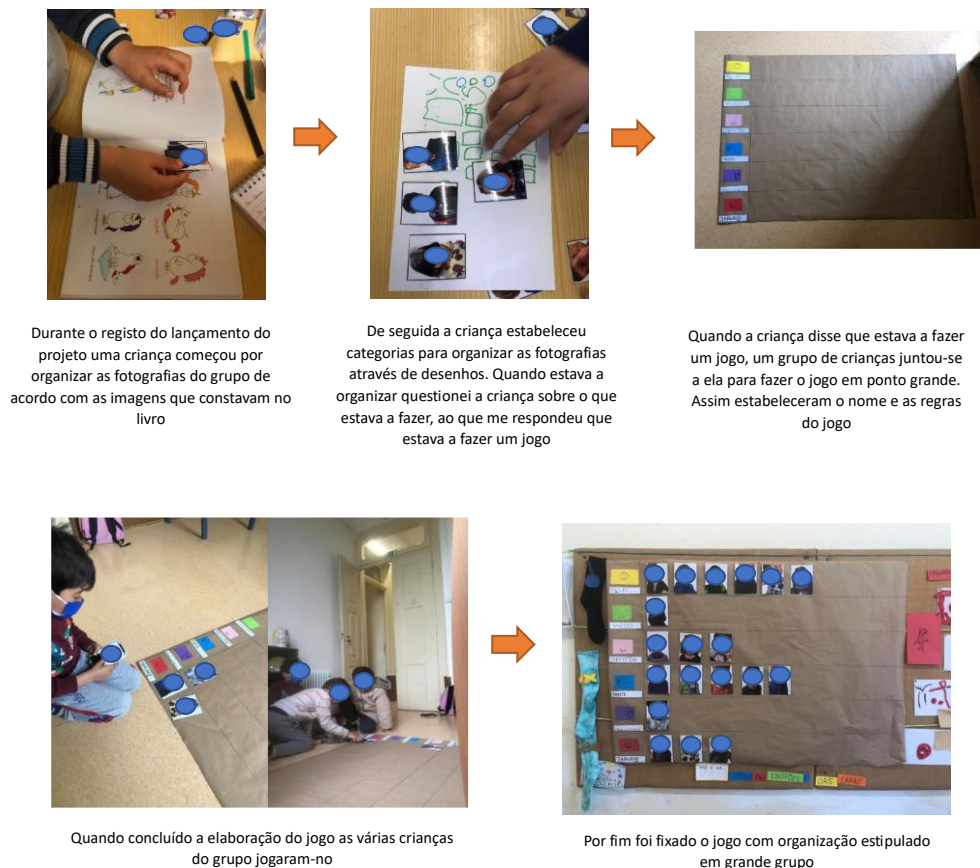
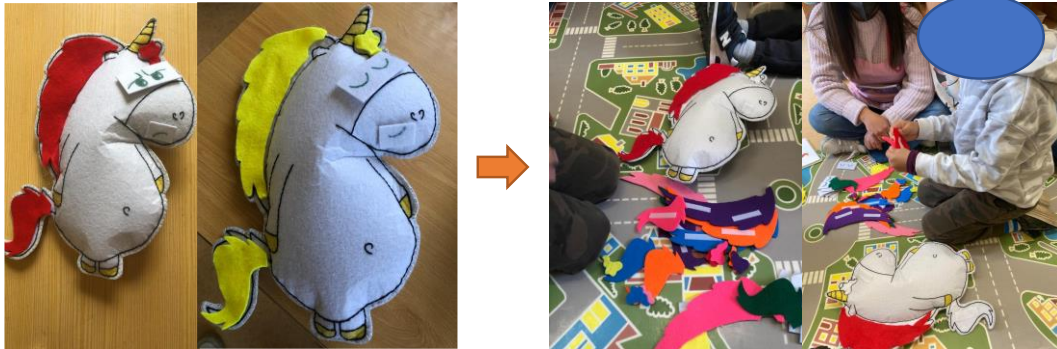


Figura 20- Esquema do "jogo das caras e das emoções"

Peluche – Gastão

Esquema: peluche – Gastão



No âmbito do projeto foi sugerido pela educadora cooperante um elemento físico da personagem principal do livro. Nesse sentido foi criado um peluche com elementos em velcro para serem alterados de acordo com a emoção a ser explorada

Assim antes da leitura da história uma criança com o auxílio do restante do grupo enfeitava o peluche de acordo com a emoção a ser explorada naquele dia

Figura 21- Esquema da dinâmica do peluche Gastão

“O Gastão entra na nossa casa”

Explicação da dinâmica

M: “Fica em casa de cada menino, passa o dia com ele, e conta a sua experiência aos outros”

I: “Durante o fim de semana e depois volta”

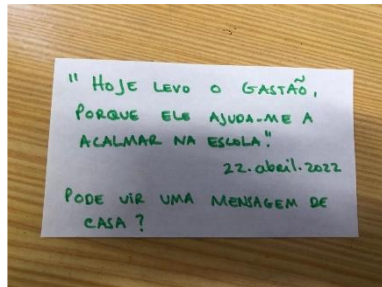
Exemplo de uma partilha de uma criança

Então o que é que fizeste com o Gastão este fim de semana?

H: “Brinquei com ele aos pokémons e aos Legos”

H: "Ele também dormiu comigo e ajudou-me quando estava zangado porque eu ficava a abraçá-lo e acalmava-me"

Esquema: "O Gastão entra na nossa casa"



A dinâmica partir de um acontecimento marcante para a criança e que ela desejava partilhar com a família. Nesse sentido era escrito uma mensagem positiva para levar para casa e explicitava se a família uma outra mensagem positiva

Assim a criança enfeitava o peluche de acordo com a cor pretendesse bem como as expressões faciais

Figura 22- Esquema do "Gastão Entra na Nossa Casa"

Fase da divulgação

Filme das emoções

Narrativa

"Era uma vez um unicórnio de seu nome Gastão que fazia anos num belo dia de verão. Ele e a sua família de unicórnios tinham um poder mágico, as suas crinas mudavam de cor consoante a emoção que sentiam.

Durante a sua festa o Gastão não se sentia muito bem, estava muito envergonhado por ser o centro das atenções. A mãe do Gastão falou com ele e disse-lhe que ele era muito corajoso e que conseguia enfrentar a vergonha, então o Gastão vestiu o seu fato de tigre e ultrapassou a vergonha que tinha e isso deixou-o muito feliz.

Na festa apareceu uma bruxa e o Gastão ficou com muito medo, mas a mamã falou com ele para que fizesse o exercício de respiração e pudesse-se acalmar. O Gastão para ultrapassar o medo pôs a sua armadura da coragem e enfrentou o seu medo de bruxas.

Durante a festa o Gastão brincou com a sua prima Arcoíris e ela não lhe emprestou um carrinho o que o deixou muito zangado. A mamã do Gastão disse para ele se acalmar e fez o movimento respiratório com ele. Assim o Gastão acalmou-se e conseguiu falar calmamente com a sua prima que acabou por lhe emprestar o carrinho e fizeram muitas brincadeiras.

O Gastão estava muito feliz na sua festa de aniversário estava rodeado da sua família e amigos, tinha as suas comidas preferidas. Estava a ser um dia incrível!

Mas ficou triste quando no final da festa os seus convidados estavam a ir embora pois ele cria brincar mais. Então a mamã e o papá falaram com ele e disseram que quando ele quisesse os pais voltavam a convidar os seus amigos a voltar lá casa para uma festa de pizza.

Assim, o Gastão teve um grande dia cheio de emoções e principalmente conseguiu superar e lidar com todas elas e ser feliz!”

Gravação do filme

Afirmações das crianças: gravação do filme

O que é que mais gostas-te do projeto “robot das emoções”?

AM: “Eu gostei mais do envergonhado e de fazer o fato para o robot”

AS: “Eu gostei de fazer a crina do robot e de fazer o fato”

M: “Gostei de fazer o filme e também quando pintámos aquilo com o pincel”

I: “Eu gostei muito o tapete do robot aqui porque todos em conjunto conseguimos um tapete fantástico”

CA: “Eu gostei de fazer o fato do robot”

GA: “Gostei de fazer a exposição e de meter o dedinho no fato do robot”

MC; A; AL; L: “Gostei de pintar o robot”

AMA: “Gostei de ver a história do Gastão e ver o peluche Gastão”

H: “Gostei de tudinho e fazer o fato

FM; FP: “Eu gostei do zangado e de brincar com o robot”

Tapete do robot

Esquema: tapete do robot



Em grande grupo as crianças decidiram quais eram os elementos que queriam que constassem no tapete e desenharam-nos



Enquanto umas desenhavam outras escreveram um nome dos elementos



Por fim foi estipulado em grande grupo a organização dos elementos no tapete e colados

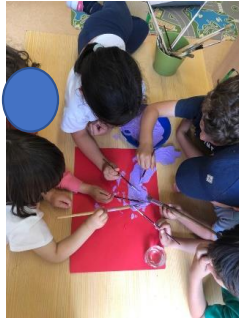
Figura 23- Esquema da realização do tapete do robot

Fato do robot

Esquema do fato do robot



Para a realização do fato uma das crianças sugeriu a utilização de materiais de desperdício de casa. O resto do grupo concordou com a sugestão dada e trouxeram materiais de desperdício de casa



Em grande grupo decidiu-se a cor que iríamos pintar o fato do robot que foi desenhado de acordo com os restantes fatos que constavam previamente na caixa



Para fazer crina as crianças optaram por utilizar materiais que constavam previamente na sala de uma atividade anterior. Esses materiais eram arames maleáveis



Como técnica para fazer a crina as crianças entrelaçaram os vários arames com diversas cores



Em grande grupo uma criança sugeriu dar um toque mais personalizado ao facto do robot através da marca do dedo de cada criança do grupo. As restantes acharam uma boa ideia então escolhemos as várias cores e procedemos á marca do dedo

Figura 24- Esquema da realização do fato do robot

Exposição do projeto “robot das emoções”

Convite da exposição para as famílias das crianças



Esquema: exposição do projeto “robot das emoções”

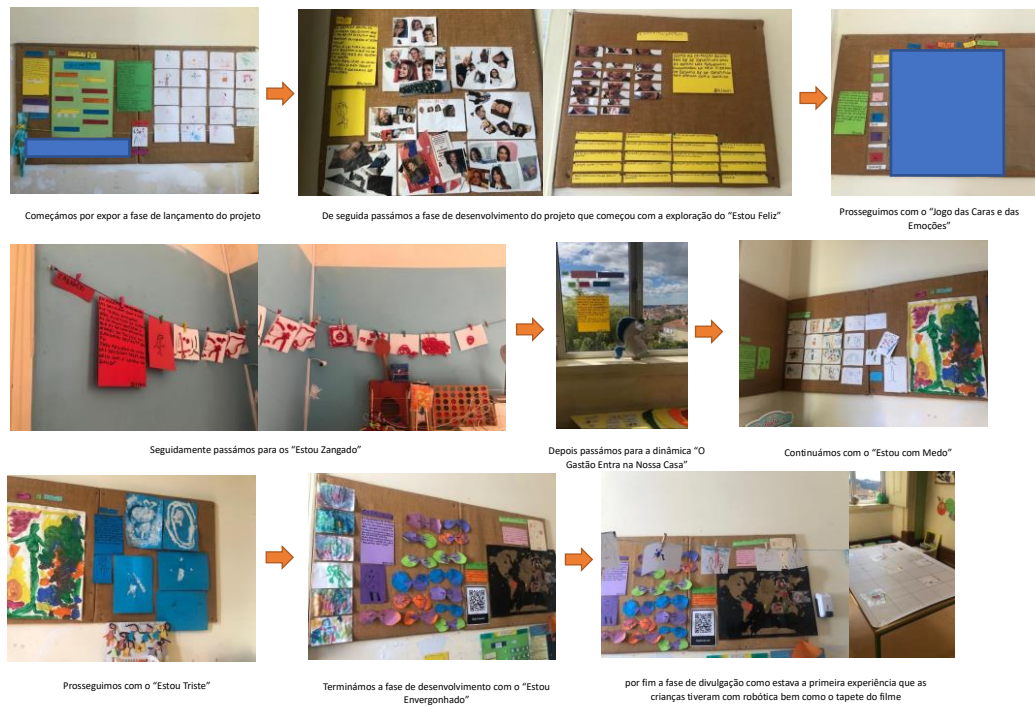


Figura 25- Esquema da exposição do projeto "robot das emoções"

8. APÊNDICES

Narrações Multimodais

Narração Multimodal

Sessão narrada pela Educadora Estagiária A

Narração Multimodal 1 – Sessão de 8 de abril de 2022

Contexto: Ensino Formal

País: Portugal

Atividade Profissional: Educadora Estagiária

Narradora: Educadora Estagiária A

Contexto de Ensino: Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

Sala: Heterogénea

Faixa Etária: 3/6 anos

Ano Letivo: 2021/2022

Tópico: Organização e Tratamento de Dados

Sessão nº1 (8/4/2022)

Tempo Total da sessão: 3min 13 seg

Hora de Início: 10h 23 min

Hora do Fim: 10h 29 min 13 seg

Informações Contextuais:

Trata-se de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentam a Educação Pré-Escolar. O grupo é constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A sala de atividades da intervenção é o *atelier*. Apresenta

uma mesa, várias cadeiras, um móvel de arrumação, uma estante com tintas e uma mesa com um computador fixo.

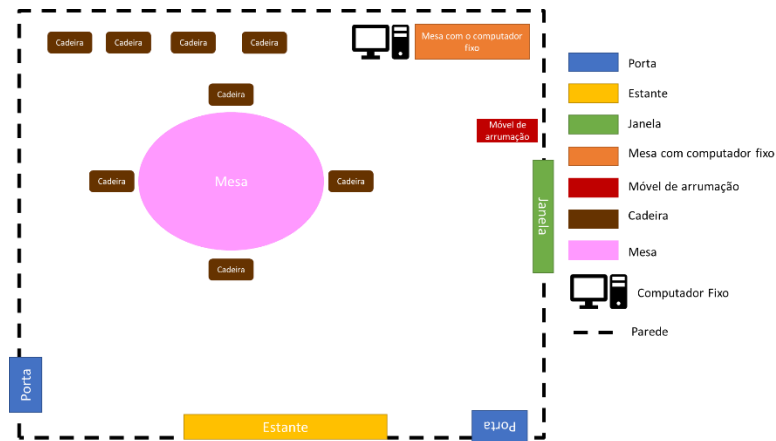


Figura 26- Planta da sala do atelier

De modo geral, o grupo apresenta um nível de conhecimentos regular face às suas idades. É importante salientar que na sala não existem crianças com necessidades educativas específicas identificadas. O grupo é conhecido por ser bastante comunicativo, dinâmico, proativo e demonstra grande vontade de aprender. As crianças têm sempre mostrado um entusiasmo notável em relação às atividades propostas, revelando interesse em explorar histórias, expressão plástica e jogos. É evidente o interesse das crianças em aprender e sua vontade de participar ativamente nas atividades propostas, o que torna a prática pedagógica extremamente enriquecedora.

Resumindo, o grupo é composto por 19 crianças, com idades entre 3 e 6 anos, e apresenta características distintas e enriquecedoras para a prática pedagógica. A diversidade cultural, o entusiasmo e a vontade de aprender das crianças criam um ambiente de aprendizagem propício ao seu desenvolvimento. A presente narração descreve uma intervenção que se enquadra na prática da Educadora Estagiária A que narra a presente narração. A Educadora Estagiária é do sexo feminino com 21 anos. Esta intervenção desenrola-se no seguimento da elaboração de um jogo criado por um grupo de crianças da sala que consiste na organização das fotografias de todas as crianças numa tabela consoante a emoção que apresentam na fotografia.

Narração Sintética da Sessão

No âmbito do lançamento do projeto desenvolvido com grupo de crianças, surgiu a ideia por parte de uma criança de criar um jogo com base nas fotografias encontradas no lançamento. Esse jogo consistia na organização das imagens em uma tabela com diferentes categorias de emoções.

As crianças, entusiasmadas com a proposta, formaram pequenos grupos ou participaram individualmente no jogo. Dirigiram-se ao atelier, onde encontravam-se as fotografias que tinham de organizar na tabela de consoante as categorias de emoções estabelecidas em grande grupo. A Educadora Estagiária A assumiu o papel de mediar o jogo, auxiliando as crianças na compreensão e interpretação das expressões faciais representadas nas imagens.

Através desta atividade lúdica, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades de identificação e leitura de expressões faciais. Ao analisarem as fotografias, elas eram desafiadas a associar cada imagem a uma emoção específica, exercitando sua capacidade de compreensão emocional. A interação com a Educadora Estagiária A permitia que as crianças expressassem suas opiniões, compartilhassem suas observações e explicassem o motivo de associarem determinada emoção a uma determinada expressão facial.

Ao longo do jogo, a Educadora Estagiária A pôde perceber a incrível capacidade das crianças do grupo em identificar e diferenciar as diversas expressões faciais representadas nas fotografias. Elas demonstraram sensibilidade para captar subtilezas, reconhecer alegria, tristeza, zanga, vergonha e outras emoções nos rostos retratados. Através das interações com as crianças, a Educadora Estagiária A também conseguiu identificar quais aspetos que necessitavam de uma maior atenção e desenvolvimento, a fim de fornecer um suporte ainda mais eficaz em futuras atividades.

O jogo elaborado pelas crianças proporcionou um ambiente lúdico e enriquecedor para a exploração e compreensão das expressões faciais. Através dessa atividade, elas puderam desenvolver suas capacidades de percepção emocional e aprender a interpretar as emoções transmitidas por diferentes rostos. Além disso, a participação da Educadora Estagiária A como mediadora contribuiu para uma interação significativa e estimulante.

O jogo permitiu que as crianças exercitassem sua criatividade, trabalhassem em grupo e individualmente, e compartilhassem suas perspectivas e interpretações. Foi uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para a Educadora Estagiária A, que pôde identificar o progresso individual de cada. Esta atividade certamente contribuiu para o desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo.



Figura 27- "Jogo das Emoções e das Caras"

Narração do Episódio

O episódio a ser narrado é a execução do jogo com uma criança do sexo masculino de 3 anos de idade individualmente com a Educadora Estagiária A.

Episódio – Jogo com uma criança individualmente

Hora de Início: 10h 23 min

Hora do Fim: 10h 26 min 13 seg

A criança demonstrou interesse em jogar individualmente com a Educadora Estagiária A. Nesse sentido dirigiram-se à sala do atelier para proceder à execução do jogo.

Criança F: Olha Constança, a MC está a chorar!

Educadora Estagiária A: A MC está a chorar?

Criança F: Tá a chorar!

Educadora Estagiária A: Está a chora! Então achas que a MC está como?

Criança F: (Compasso de espera) Está zangada!

Educadora Estagiária A: Está zangada! Então (vamos) queres pôr a fotografia da MC aqui?
(no zangado)

Criança F: Sim!

Educadora Estagiária A: Então vá, tiras a fotografia e pões aqui!

(A criança pega na fotografia e dirige-se para o zangado)

Educadora Estagiária A: Isso! Agora podes meter aqui se quiseres!

(A criança coloca no sítio certo)

Educadora Estagiária A: Muito bem! Boa, boa!

Educadora Estagiária A: E a criança A?

Criança F: A criança A está a fazer uma careta!

Educadora Estagiária A: Está a fazer uma careta a criança A! Queres pôr ao pé da criança C e da criança AL? Ou queres deixar aí?

Criança F: Hum! Quero deixar aqui!

Educadora Estagiária A: Ok!

Criança F: (A criança aponta para uma criança no feliz) E aqui?

Educadora Estagiária A: A criança AF achas que está triste?

Criança F: Está contente!

Educadora Estagiária A: Está contente! Sim!

Criança F: E está triste! (Aponta para criança que está no triste)

Educadora Estagiária A: Está triste! A criança FM está triste ou está a fazer careta?

Criança F: Está triste

Educadora Estagiária A: E a criança AS está feliz?

Criança F: Não está zangado!

Educadora Estagiária A: Pois está zangado! E a criança G?

Criança F: Está com os olhos fechados!

Educadora Estagiária A: Está com os olhos fechados! Muito bem! E a criança C?

Criança F: Hihhi!

Educadora Estagiária A: Está triste?

Criança F: Hum Não sei!

Educadora Estagiária A: Achas que está feliz? Está a fazer caretas?

Criança F: Sim!

Educadora Estagiária A: Continua o pé da criança AL?

Criança F: (Abana a cabeça dizendo que sim)

Educadora Estagiária A: Ok! E a criança H está feliz?

Criança F: Não, está triste!

Educadora Estagiária A: Está triste! Ok! E a criança F está com medo?

Criança F: Não, está contente!

Educadora Estagiária A: Está muito contente! Olha vamos ver

Educadora Estagiária A: Olha vamos ver, quantos meninos é que estão aqui no zangado?

Oh vem aqui ajudar-me que eu não sei!

Criança F: Estão 3

Educadora Estagiária A: Estão 3! E no envergonhado?

Criança F: Não sei! Olha aqui!

Educadora Estagiária A: Onde é que estão mais meninos?

Criança F: No feliz!

Educadora Estagiária A: É estão mais meninos felizes! Boa!

Narração Multimodal

Sessão narrada pela Educadora Estagiária A

Narração Multimodal 2 – Sessão de 22 de junho de 2022

Contexto: Ensino Formal

País: Portugal

Atividade Profissional: Educadora Estagiária

Narradora: Educadora Estagiária A

Contexto de Ensino: Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação

Sala: Heterogénea

Faixa Etária: 3/6 anos

Ano Letivo: 2021/2022

Tópico: Comunicação Oral

Sessão nº2 (22/6/2022)

Tempo Total da sessão: 3min 02 seg

Hora de Início: 10h 49min

Hora do Fim: 10h 52 min 02 seg

Informações Contextuais:

Trata-se de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentam a Educação Pré-Escolar. O grupo é constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A sala de atividades da intervenção é a sala dos peixes.

Apresenta uma mesa de atividades, vários móveis de arrumação e estantes e um tapete para as crianças se sentarem.

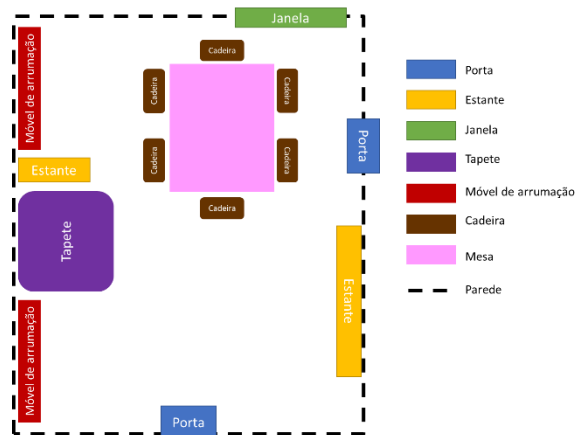


Figura 28- Planta da sala de atividades

De modo geral, o grupo apresenta um nível de conhecimentos regular face às suas idades. É importante salientar que na sala não existem crianças com necessidades educativas específicas identificadas. O grupo é conhecido por ser bastante comunicativo, dinâmico, proativo e demonstra grande vontade de aprender. As crianças têm sempre mostrado um entusiasmo notável em relação às atividades propostas, revelando interesse em explorar histórias, expressão plástica e jogos. É evidente o interesse das crianças em aprender e sua vontade de participar ativamente nas atividades propostas, o que torna a prática pedagógica extremamente enriquecedora.

Resumindo, o grupo é composto por 19 crianças, com idades entre 3 e 6 anos, e apresenta características distintas e enriquecedoras para a prática pedagógica. A diversidade cultural, o entusiasmo e a vontade de aprender das crianças criam um ambiente de aprendizagem propício ao seu desenvolvimento. A presente narração descreve uma intervenção que se enquadra na prática da Educadora Estagiária A que narra a presente narração. A Educadora Estagiária é do sexo feminino com 21 anos. Esta intervenção desenrola-se no seguimento da elaboração de um jogo criado por um grupo de crianças

da sala que consiste na organização das fotografias de todas as crianças numa tabela consoante a emoção que apresentam na fotografia.

Narração Sintética da Sessão

No âmbito da conclusão do projeto, em que as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes emoções, surgiu a necessidade de realizar uma intervenção para refletir sobre as opiniões compartilhadas pelas crianças em relação a essas emoções. Durante essa partilha, as crianças chegaram à conclusão de que a maioria das emoções escolhidas eram negativas. Além disso, compartilharam estratégias pessoais para superar essas emoções e recuperar a calma e a felicidade.

Durante a partilha de experiências, as crianças expressaram suas opiniões em relação às diferentes emoções exploradas ao longo do projeto. Em que chegaram à conclusão de que a maioria das emoções exploradas eram negativas, como tristeza, zanga, medo e vergonha. Essa descoberta levou a uma reflexão coletiva sobre o impacto dessas emoções na vida quotidiana e nas interações sociais.

No entanto, essa reflexão não se limitou apenas à identificação das emoções negativas. As crianças também compartilharam suas estratégias pessoais para superar essas emoções e restaurar a tranquilidade e a felicidade nas suas vidas. Algumas mencionaram atividades como comer gelado e apanhar sol. Outras destacaram a importância de conversar com um adulto de confiança, expressar seus sentimentos.

Essa partilha de estratégias foi enriquecedora, pois permitiu que as crianças aprendessem umas com as outras, descobrissem novas abordagens e percebessem que não estão sozinhas ao enfrentar emoções negativas. Além disso, elas puderam compreender que lidar com as emoções faz parte do crescimento emocional e que é possível encontrar caminhos para superá-las.

Narração do Episódio

O episódio a ser narrado é partilha de 9 crianças, 3 do sexo feminino com idades compreendidas entre 3 e os 6 anos, e 6 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sobre as conclusões do projeto desenvolvido.

Episódio – Partilha das Crianças quanto à Conclusão do Projeto

Hora de Início: 10h 49min

Hora do Fim: 10h 52 min 02 seg

Em grande grupo sentados no tapete as crianças partilharam as suas opiniões relativamente às emoções exploradas no âmbito do projeto.

Educadora Estagiária: Ao longo do projeto ainda se lembram de quais foram as histórias do Gastão que nós lemos foi qual?

Criança AS: O triste!

Educadora Estagiária: O triste! Boa!

Criança I: O zangado!

Educadora Estagiária: O zangado!

Criança I: O feliz!

Educadora Estagiária: O feliz!

Criança AM: O medo!

Educadora Estagiária: O medo!

Criança G: O bravo! Não, o zangado!

Educadora Estagiária: O zangado! Sim! Falta uma!

Criança CA: O envergonhado!

Educadora Estagiária: O envergonhado! Foram 5!

Criança MA: E triste?!

Educadora Estagiária: E triste! Muito bem! E então queria perguntar-vos o seguinte no feliz nós dissemos o que nos deixava felizes e o triste, queria perguntar-vos, o que é que vocês fazem quando vocês estão tristes para deixarem de estar tristes?

Criança I: (A minha mãe) Eu faço uma coisa que me deixe feliz!

Educadora Estagiária: Fazes uma coisa que te deixe feliz! Boa! E os outros? O que é que vocês fazem quando estão tristes para ficarem felizes?

Criança H: Olha ela tinha dito que faz coisas que ela gosta!

Educadora Estagiária: Sim! Sim! A criança I disse eu estava a perguntar também a vocês!

Educadora Estagiária: A criança I disse que o que deixava feliz era fazer coisas que ela gostava

Criança H: Quais são as coisas?

Educadora Estagiária: A criança H quer saber quais é que são as coisas que te deixam feliz, um exemplo

Criança I: Isso já são muitas coisas

Educadora Estagiária: Então diz lá uma?

Criança I: Se estiver triste em algum sítio a minha mãe pode comprar gelado! Que eu gosto de gelado!

Educadora Estagiária: Um gelado! Ok!

Educadora Estagiária: E tu criança H, quando estás triste, o que é que tu fazes para ficares bem?

Criança H: Comer gelado na praia! E deitar numa espreguiçadeira a beber um sumo ao sol!

Educadora Estagiária: Boa! Criança A, quando estás triste o que é que fazes para ficares feliz?

Criança A: Não sei!

Educadora Estagiária: Não queres dizer? Não há problema!

Educadora Estagiária: Quem quer falar?

Criança AS: O meu pai quando faz um sorriso eu fico feliz!

Educadora Estagiária: É que bom!

Criança MC: Fico feliz quando vou ao futebol

Educadora Estagiária: Que bom!

