

O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional através da literatura infantil

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Fonseca

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel Barros Cardoso

Coorientadoras: Professora Doutora Teresa Mendes e Mestre Rosalina Correia

Portalegre, janeiro de 2023

Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional no jardim de infância através da literatura infantil

Relatório Final de Prática Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica do Professor Doutor Luís Miguel Barros Cardoso, Professora Doutora Teresa Mendes e Mestre Rosalina Correia.

Ana Patrícia Soares Fonseca

Portalegre, janeiro de 2023

Agradecimentos

Chegou ao fim mais um ciclo, que me fez crescer muito a nível pessoal e profissional. Chegou o momento de concretizar um sonho que já me acompanha há muito tempo, uma profissão que me faz sentir realmente feliz e realizada: o sonho de ser Educadora de Infância. E com o fechar deste ciclo é hora de agradecer a todas as pessoas que me têm acompanhado o meu percurso e que me têm encorajado.

Em primeiro lugar, um especial agradecimento **à minha mãe**, a mulher da minha vida, pela guerreira magnífica que tem sido ao longo da minha existência, pela educação que me deu, pelos conselhos, pela força, determinação e persistência que sempre estiveram nas suas sábias palavras ao longo do meu percurso de aprendizagem. E essencialmente por ser um modelo a seguir e por me ter ajudado a tornar-me na mulher que hoje sou. Obrigada!

Um obrigado **à minha família** (irmãos e padrasto), por todas as palavras de incentivo, força e amizade que sempre permaneceram.

Ao meu namorado, um dos meus maiores pilares, pela força, encorajamento, cumplicidade, compreensão, paciência, dedicação e por todo o amor incondicional que sempre depositou em mim ao longo destes anos todos. Agradeço-te do fundo do meu coração por sempre acreditares em mim e nas minhas capacidades, e por me reergueres sempre que me ia abaixo.

À minha melhor amiga (Sara Santos), para além de ter sido o meu par pedagógico foi a melhor e a mais fiel companheira do meu percurso académico. Devo-te um agradecimento muito especial por todas as palavras de apoio, segurança e incentivo que sempre me transmitiste e que ainda hoje continuas a transmitir. Portalegre ofereceu-me não só uma amiga, mas também uma irmã para a vida.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Luís Cardoso e Professora Mestre Rosalina Correia, pela disponibilidade, colaboração, profissionalismo, dedicação e ensinamentos que foram fulcrais para a concretização e finalização deste relatório.

Devo um especial agradecimento à **Professora Doutora Teresa Mendes**, pela amizade, companheirismo, força, cumplicidade, orientação que sempre emitiu.

Agradeço-lhe por ter aceitado ser a minha primeira orientadora e por toda a dedicação e carinho que expressou para que conseguisse concluir este relatório. Obrigada!

Aos/Às Professores/as da ESECS-IPP, por terem contribuindo para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

Às educadoras cooperantes, agradeço por me terem acolhido nas vossas salas e por terem partilhado as suas experiências e saberes. Todos estes conselhos permitiram que evoluísse durante toda a prática pedagógica.

Às minhas crianças, obrigada por me terem ensinado tanto, por todos os sorrisos, os melhores bons dias, brincadeiras, gargalhadas e afetos. Obrigada por terem marcado o meu início de percurso como Educadora de Infância, o que me fez apaixonar cada vez mais por esta profissão. Obrigada, pequenos!

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer **ao meu filho** pela força que tem feito crescer em mim nos últimos meses e por me fazer tornar numa melhor pessoa. Obrigada por me teres escolhido como mãe, e prometo-te que farei de tudo para não te arrependeres.

A todos, o meu mais profundo obrigada!

Resumo

O presente relatório apresenta uma reflexão e descrição do trabalho de Investigação-Ação nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, realizado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-escolar.

Nestes contextos educativos, desenvolveu-se um estudo centrado na relação entre o Desenvolvimento socioemocional e a Literatura Infantil, em que se abordaram as quatro emoções bases (Alegria, Tristeza, Raiva e medo) de forma a promover o desenvolvimento socioemocional da criança e despertar a reflexão dos seus diferentes estados emocionais e dos outros, recorrendo à Literatura Infantil.

Em contexto de Creche, as crianças elaboraram atividades focadas essencialmente nas emoções Alegria e Tristeza, tendo sido valorizado o brincar no meio exterior e estimulado o sentido exploratório sensorial das crianças.

Já em contexto de Educação Pré-Escolar, as atividades e tarefas desenvolvidas contribuíram para a sensibilização à leitura com valor estético e para o reconhecimento e autorregulação das quatro emoções base por parte das crianças.

Palavras-chave: Educação de Infância; Emoções; Desenvolvimento socioemocional Literatura Infantil.

Abstract

This report presents a reflection and description of the Action-Research work in the contexts of Nursery and Kindergarten, carried out within the scope of the Practice and Supervised Intervention of the Master's Degree in Preschool Education.

A study was developed in these educational contexts, centered on the relationship between Socio-Emotional Development and Children's Literature, in which the four basic emotions (Happiness, Sadness, Anger and Fear) were addressed in order to promote the socio-emotional development of the child and awaken the child's reflection of their different emotional states and those of others, using Children's Literature.

In the Nursery context, the children elaborated activities focused essentially on the emotions of Joy and Sadness, and playing outside was valued and stimulated the children's sensorial exploratory sense.

In the Pre-School Education context, the developed activities and tasks contributed to the awareness of reading with aesthetic value and to the recognition and self-regulation of the four basic emotions by the children.

Keywords: Childhood Education; Emotions; Socio-emotional development; Children's Literature.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

ATL - Atividades de Ocupação de Tempos Livres

IA – Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento de Escola Moderna

LI- Literatura Infantil

DQP- Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

PISC- Prática e intervenção Supervisionada em Creche

PISJI- Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

NEE- Necessidades Educativas Especial

JJ- Jardim de infância

Abreviaturas:

S.p. – Sem página

C - Criança

Ed. E. – Educadora de Infância Estagiária

Ed. C. - Educadora de Infância Cooperante

Todas as fotografias incluídas neste trabalho foram realizadas pela autora.

Índice

Introdução	13
Parte I-Enquadramento teórico	15
Capítulo I- Educação de Infância em Portugal: Contexto de desenvolvimento de competências.....	15
1.1- A Creche.....	16
1.2- A Educação Pré-Escolar	19
Capítulo II - O desenvolvimento socioemocional no Jardim de Infância.....	24
2.1- Emoções	24
2.2- O desenvolvimento socioemocional	26
2.3- A importância das emoções para o desenvolvimento infantil	29
Capítulo III- Literacia Emergente e Literatura Infantil no jardim de infância. 31	31
3.1- Literacia emergente: A importância do contacto precoce com os livros	31
3.2- As potencialidades da Literatura Infantil no Jardim de Infância	34
3.3- A Literatura Infantil e o desenvolvimento socioemocional: o livro álbum como promotor desse desenvolvimento	36
Parte II- Projeto de Investigação-Ação	38
Capítulo I- Percurso e contexto	38
1.1- Justificação/fundamentação da metodologia utilizada.....	38
1.2- Instrumentos de recolha de dados utilizados na componente de investigação e análise e discussão dos dados.....	42
Capítulo II - Contexto educativo: Creche.....	45
2.1- Caracterização do contexto	45
2.2- Caracterização da sala de atividades	47
2.3- Caracterização do grupo	49

Capítulo III- Contexto educativo: Educação Pré-escolar	52
3.1- Caracterização do contexto	52
3.2- Caracterização da sala.....	54
3.3- Caracterização do grupo	57
Capítulo IV- Ação em contexto.....	59
4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche	59
4.2 Análise e discussão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância.....	67
Capítulo V- Reflexão global da Prática de Intervenção Supervisionada	98
5.1. - Contexto de Creche.....	98
5.2. - Contexto de Jardim de Infância	102
Capítulo VI- Análise dos dados das entrevistas	108
5.1 Entrevista à Educadora Cooperante	108
5.2 Entrevistas às crianças.....	110
Considerações finais	114
Referências bibliográficas.....	117
ANEXOS	126

Índice de figuras

Figura 1-Estratégia do uso da capa mágica para contar a história.....	62
Figura 2- Estratégia do uso da capa mágica para contar a história.....	63
Figura 3- Decorrer da atividade.....	64
Figura 4- Decorrer da atividade.....	66
Figura 5-Estratégia utilizada para reforçar a atenção das crianças no conto oral.....	69
Figura 6- Representações da emoção tristeza.....	71
Figura 7- Representações da emoção raiva.	71
Figura 8-Pintura de corações das emoções, ao gosto das crianças.....	72
Figura 9- Recurso utilizado para a atividade.....	73
Figura 10-Seleção das imagens consoante as emoções, alegria, tristeza, medo e raiva.	74
Figura 11-Capa do livro: O Cuquedo e um amor que mete medo.....	75
Figura 12- Dramatização da história O Cuquedo e um amor que mete medo.....	77
Figura 13- Construção das personagens da história.	78
Figura 14- Resultados da construção do Cuquedo e da Cuqueda.....	78
Figura 15-Capa do livro A volta ao mundo com a Sara e a Ana.....	79
Figura 16-Leitura do capítulo referente às emoções.	81
Figura 17-Exploração sensorial das crianças ao capítulo.....	81
Figura 18-Carimbos com as emoções.....	81
Figura 19-Pintura de carimbos ao monstro da história consoante a emoção expressada por cada criança.	82
Figura 21-Alguns resultados finais da atividade.	82
Figura 20-Elaboração do cenário do habitat do monstro.....	82
Figura 22-Capa do livro Onde vivem os monstros.....	83
Figura 23-Leitura e exploração do livro	85
Figura 24-Construção do pictograma.	87
Figura 25-Construção do pictograma.	87
Figura 26-Discussão de ideias sobre o livro dos medos.....	88
Figura 27-Marionete do Oliver Button.....	90
Figura 28-Capa do livro Oliver Button é uma menina.	90
Figura 29-Leitura e exploração da história.....	90
Figura 30-Demonstração do bullying através da folha de papel.	93

Figura 31-Desenvolvimento do jogo - Relógio dos afetos.....	95
Figura 32-Dança ao som da música do projeto galo gordo É bom ter amigos.....	96
Figura 33- Construção do cartaz de promoção de comportamentos a adotar para uma boa relação com os colegas.	97
Figura 34-Resultado final.	97

Índice de tabelas

Tabela 1- Plano das rotinas diárias do grupo 2A.....	50
Tabela 2- Plano das rotinas diárias da sala 2.....	58
Tabela 3- Transcrição de um excerto da entrevista	111
Tabela 4- Transcrição de um excerto da entrevista	113

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição das crianças da sala consoante o sexo e a idade	57
Gráfico 2: Distribuição das emoções das crianças às imagens.....	73

Introdução

O presente relatório intitulado “O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional no jardim de infância através da literatura infantil”, emerge no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre e tem como objetivo apresentar, descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e de Jardim de Infância.

A ação da prática pedagógica realizada nestes contextos baseou-se numa perspetiva de Investigação-Ação (IA). O projeto de IA começou por um período de observação e recolha de informação, de forma a conhecermos o grupo, os intervenientes educativos e o contexto. Para facilitar esta recolha de informação, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, que foram uma mais-valia na tomada de decisões. Após a análise dos dados recolhidos, e tendo em conta as características e interesses do grupo de crianças, circunscrevemos um conjunto de objetivos a desenvolver e, seguidamente, elaborámos um conjunto de atividades, que permitiram aprendizagens significativas e a participação ativa das crianças.

Ao longo da nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) tivemos o cuidado e a atenção de promover aprendizagens significativas, de acordo com os interesses e necessidades da criança.

O projeto de IA que desenvolvemos sobre esta temática baseou-se no nosso interesse pessoal, mas também profissional, uma vez que queríamos compreender as conceções das crianças relativamente às emoções e a importância da Literatura Infantil (IA) como forma de contribuição para o desenvolvimento socioemocional da criança.

Tendo em conta esta a temática deste relatório, surgiu a seguinte questão de partida: De que forma a literatura para a infância, em geral, e os livros álbuns, em particular, permitem o desenvolvimento socioemocional da criança? Neste sentido, delineámos os seguintes objetivos educativos que viriam a sustentar todo o projeto:

- Compreender a importância das emoções no desenvolvimento socioemocional da criança, através da literatura infantil;
- Perceber a relevância da leitura no jardim de infância e as suas vantagens enquanto recurso para a educação socioemocional;

- Reconhecer e valorizar a qualidade estética e literária dos álbuns ilustrados e a sua relevância no desenvolvimento socioemocional da criança;
- Conceber atividades/estratégias que promovam o desenvolvimento socioemocional através dos álbuns ilustrados;
- Verificar a que ponto as estratégias implementadas proporcionam o desenvolvimento socioemocional da criança.

No que diz respeito à organização deste relatório, este encontra-se dividido em duas partes primordiais. A primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico, no qual damos ênfase à Educação de Infância em Portugal: Contexto de desenvolvimento de competências. Em seguida, evidenciamos também o desenvolvimento socioemocional no Jardim de Infância e a Literacia Emergente, e Literatura Infantil no jardim de infância, analisando os conceitos mais relevantes.

A segunda parte deste relatório refere-se ao projeto de IA. Nesta parte, elaborámos uma descrição teórica da metodologia utilizada para a elaboração do projeto (Técnicas e instrumentos de recolha de dados), bem como, a caracterização do estabelecimento educativo, sala de atividades e do grupo nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar. Ainda nesta parte, refletimos e analisámos as atividades desenvolvidas em ambos os contextos no âmbito da temática do relatório e expusemos uma reflexão geral sobre a ação desenvolvida em cada contexto. Por fim, apresentámos a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas.

Finalizámos este relatório com as Considerações Finais, refletindo sobre o nosso estudo e salientando os resultados mais significativos. Em seguida, apresentámos as referências bibliográficas e os anexos que considerámos mais relevante no nosso projeto de IA.

Parte I-Enquadramento teórico

Capítulo I- Educação de Infância em Portugal: Contexto de desenvolvimento de competências

Neste capítulo, vamos abordar a Educação de Infância em Portugal, que inclui duas vertentes pedagógicas: a Creche e o Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar). A Educação de Infância é vista como a primeira etapa do processo educativo da criança e, por isso, tem um papel fundamental na formação do seu desenvolvimento holístico dado que, através deste contexto educativo a criança desenvolve competências fundamentais para o seu desenvolvimento.

A Educação de Infância proporciona às crianças experiências e vivências que lhes permitem a sua formação integral, porque através delas a criança interpreta e compreende o mundo envolvente, permitindo-lhe o desenvolvimento de competências a nível sócioemocional, cognitivo, pensamento crítico e reflexivo, autonomia, competências físicas, éticas e culturais, entre outros, tal como afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (p.10).

Os dois contextos compreendidos na Educação de Infância, Creche e Jardim de Infância, possuem apontamentos legais e curriculares específicos referente às estratégias de uma educação de qualidade para crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos.

1.1- A Creche

A Creche acolhe crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de idade e tem desempenhado um papel importantíssimo no desenvolvimento holístico da criança. Na verdade, é pertinente que todas as crianças tenham acesso à Creche, uma vez que está centrada no desenvolvimento integral da criança, dado que através dos contextos sociais e físicos a criança constrói ligações/interações com adultos e com as outras crianças, permitindo construir oportunidades de aprendizagem fulcrais para o seu desenvolvimento.

A Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, alterada pela Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro, tem como objetivo ajustar as normas reguladoras de funcionamento da Creche, articulando a gestão de qualidade e segurança da Creche. Os objetivos estabelecidos por esta Portaria são os seguintes:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
 - b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
 - c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
 - d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
 - e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
 - f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.
- (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4º.)

Ainda com base no mesmo documento legal, destacamos um conjunto de atividades e serviços prestados pela Creche:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;

- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5.º)

Relativamente ao currículo em Creche, este foca-se essencialmente nas múltiplas oportunidades de exploração e no brincar que permitem a ampliação do repertório da criança. É importante existir uma educadora efetiva numa sala de Creche, porque uma criança é capaz de iniciar o seu processo de competencialização antes dos 3 anos, e para isso é necessário um profissional com a formação na área de educação para a auxiliar e estimular, elaborando projetos pedagógicos com os objetivos pré-definidos pela mesma de acordo com as necessidades e interesses da criança, tal como defende Azevedo et al. (2018, cit. por Post; Hohman, 2003) “(...) todas as experiências das crianças dos 0 aos 3 anos são potencialmente significativas para o seu desenvolvimento. As crianças aprendem quando brincam e é justamente neste espaço de liberdade, preenchido pelos seus interesses e motivações, que a aprendizagem se torna significativa e, consequentemente, favorecedora de desenvolvimento (p. 339)”.

Nesta perspetiva, o currículo em Creche destaca principalmente o cuidar e o educar. Todo este processo é influenciado pelas atividades diárias, a própria rotina diária, as necessidades básicas e o ratio criança-adulto. A Creche não é só um espaço que presta cuidados, mas um espaço que educa e que permite o processo de aprendizagem da criança e o seu bem-estar. Portugal (2017) defende que cuidar significa estar atento às necessidades e singularidades de cada criança, compreender o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, entender as suas necessidades de movimentos, de relação, de exploração, de forma a permitir-lhe desenvolver-se psicológica e fisicamente. Já o processo educar procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, com sentimentos positivos em relação o meio social.

É importante salientar que a Creche deve atender às necessidades e interesses das crianças, nomeadamente, as necessidades físicas (alimentação, movimento, higiene e descanso); necessidades emocionais (vínculos afetivos); as necessidades de segurança (clareza, referências, restrições e confiança); as necessidades de reconhecimento e de afirmação (aceitação, acolhido, escutado e respeitado); a necessidade de se sentir

competente (alcançar objetivos e encontrar desafios); as necessidades de significados e valores (vínculo com os outros e com o mundo) (Portugal, 2011).

As rotinas na valência de Creche são fulcrais para o desenvolvimento de competências na aprendizagem da criança, uma vez que os educadores constroem uma rotina baseada nos cuidados básicos e em atividades lúdicas, que permitem às crianças terem uma noção do tempo e do espaço, tal como referem Post & Hohmann (2004) “(...) os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo (...)” (p.15). Desta forma, a Creche é entendida como uma instituição educativa que possibilita à criança vivenciar experiências de carácter físico, cognitivo, social e afetivo que contribuem para a construção do seu conhecimento e da sua identidade, permitindo o seu desenvolvimento.

Relativamente aos modelos pedagógicos em Creche, devem dar respostas às particularidades e necessidades das crianças, decorrendo de forma continua e holística. Segundo Portugal, Carvalho e Bento (2016), existem três finalidades educativas para a Creche:

1. Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva;
2. Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
3. Desenvolvimento de competência social e comunicacional.

As autoras (2016) realçam que o **desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva** está relacionado com um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença; sentido de confiança e competência, bases da autonomia. O **desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório** implica um sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência. Por fim, a **competência social e comunicacional** está associada desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo), e ainda à vontade e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.

Em suma, assim como defende Ferreira (2018, cit por. McCartney 2004) “(...) a qualidade dos serviços prestados na primeira infância, nomeadamente em creche, tem

influência em diferentes esferas da vida da criança, quer ao nível cognitivo, quer ao nível da aquisição de competências sociais” (...) (p.18). Esta associação está refletida nos momentos de cuidados básicos prestados às crianças, como a alimentação, a higiene, o descanso, como também nas atividades diárias que são propostas e a própria rotina que apresentam uma intencionalidade educativa. Portanto, o cuidar e educar são caracterizados como elementos indissociáveis, que contribuem para o bem-estar da criança.

1.2- A Educação Pré-Escolar

Educação Pré-Escolar (EPE) destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos). Tal como é referido na Lei-Quadro - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE é considerada:

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

À semelhança do contexto Creche, a EPE rege-se por documentos legais que definem o contexto educativo e que são decisivos para o desempenho profissional dos educadores de infância. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é um desses documentos e nele são definidos os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas com meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei-Quadro nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

A partir dos objetivos definidos pela Lei-Quadro nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º, constatamos que o mesmo defende a educação para a cidadania, fomentando o respeito pela culturalidade, de forma, que sejam adquiridos valores sociais. O documento legal ainda destaca a importância da igualdade de oportunidades para todas as crianças, proporcionando-lhes bem-estar e segurança e o incentivo à participação da família no percurso pedagógico da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são outro documento legal fulcral, sendo direccionado para o apoio a educadores de infância e futuros profissionais de educação. Este documento fundamenta-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e (...) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5).

As OCEPE estão estruturadas em três capítulos: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Relativamente às Áreas de Conteúdo, estas compõem-se em três: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Este documento centra-se em quatro fundamentos e princípios orientadores, a saber:

1. **O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança:** As relações e as interações que a criança estabelece com os adultos e outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos do meio envolvente contribuem para o desenvolvimento holístico da criança. (Silva et al., 2016, p. 8);

2. **Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo:** O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem considera encará-la como um sujeito e agente em todo o processo educativo, isto significa que a partir das suas experiências e a valorização dos seus saberes e competências, a criança pode desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p. 9);

3. **Exigência de resposta a todas as crianças:** O acesso à educação é um direito de todas as crianças, o qual deve ser vinculado à igualdade de oportunidades. Independentemente das suas diferenças (nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual do membro da família, diferenças a nível motor, cognitivo ou sensorial) todas as crianças têm de participar na vida do grupo, de forma, que seja privilegiada a diversidade como um meio promotor de experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (Silva et al., 2016, p. 9);

4. **Construção articulada do saber:** O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Este processo de aprendizagem atua de forma holística. O brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que permite o desenvolvimento holístico da criança em todas as áreas. (Silva et al., 2016, p. 10)

Os profissionais de educação que se orientam por estes princípios educativos têm de estar atentos às crianças e refletir sobre a sua prática, de forma a melhorar a qualidade educativa. Posto isto, é importante que seja realizado o processo de observação e registo de forma a recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas. Segundo as OCEPE “(...) as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p.11). Este processo permite avaliar os progressos do desenvolvimento de cada criança.

O/A educador/a tem um papel importante no processo de construção da aprendizagem das crianças. Tem a função de potencializar oportunidades que desenvolvam as competências das crianças, como também atender às suas necessidades, articulando-as de forma transversal e interdisciplinar com as áreas de conteúdo. O/A educador/a na sua prática pedagógica terá de proporcionar momentos de brincadeira, visto que através do brincar a criança não só desenvolve as competências emocionais, cognitivas, motoras e sociais, como também, segundo as OCEPE:

(...) desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva et al., 2016, p. 11)

Destinando-se a apoiar a ação refletiva do/a educador/a na prática educativa, as OCEPE não integram um programa obrigatório/oficial a cumprir, porém, constituem uma referência para os/as educadores construírem um currículo, adaptando-o ao contexto e às características das crianças. Para a construção e gestão de um currículo é necessário que o/a educador/a obtenha um conhecimento do contexto e das crianças. Este conhecimento é possível ser recolhido através dos registos diários, dos documentos produzidos do dia-a-dia e o contacto com a família, desta forma, segundo as OCEPE:

(...) o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar o seu processo de aprendizagem. (Silva et al., 2016, p. 13)

Também de acordo com o pensamento de Marchão (2012) “Anuímos a ideia de currículo como projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes –educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem (pp. 38-39)”, desta forma, privilegia-se um currículo concentrado em atividades planeadas de carácter amplo, flexível, integrador e participado que potencializam a aprendizagem, desenvolvimento e o bem-estar da criança.

Relativamente aos modelos curriculares/pedagógicos para a Educação de Infância, Formosinho (2013) afirma que formam um sistema educacional compreensivo que é caracterizado por combinar os fundamentos e a ação diária, a teoria e a prática. O autor (2013) realça ainda que “Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com as organização do espaço e do tempo escolar” (p.16) de forma a melhorar o contexto educativo e o processo ensino-aprendizagem da criança.

Marchão (2010), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e Marchão e Henriques (2015) realçam a importância da pedagogia participativa como alternativa à pedagogia transmissiva destacando que é importante dar às crianças tempo e espaço para escolherem, tomarem decisões e aprenderem no meio em que estão absolutamente envolvidas.

Nesta perspetiva, o papel do/a educador/a para esta pedagogia é criar/organizar um ambiente e observar e escutar a criança, de forma a dar respostas aos interesses e conhecimentos da criança e do grupo, incentivando a educação cultural (interculturalidade). Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) reforçam que a pedagogia da participação:

(...) é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A pedagogia é vista como um encontro de culturas. (p.32)

Nesta linha de pensamento, a pedagogia da participação integra alguns modelos socio construtivistas, tais como o High-Scope (inspirado em Piaget e mais tarde em Vygotsky), o MEM (Movimento da Escola Moderna, inspirado em Freinet e em Vygotsky) e o Modelo Reggio Emilia (inspirado em Loris Malaguzzi), entre outros.

Em suma, os modelos curriculares permitem realçar o papel da criança, tornando-a num agente ativo da construção do seu próprio conhecimento, permitindo que desenvolva diversas e importantes competências. O/A educador/a têm um papel importante no seu processo de aprendizagem, orientando as crianças a ampliar o seu repertório. Contudo, de acordo com Marchão e Henriques (2015, cit. por Marchão 2012):

Alcançar tal finalidade só é possível quando nos jardins de infância se opta pela prática de uma pedagogia de raiz (socio)construtivista que institui que a criança é um ser com agência, com direito à participação e que (co)constrói o seu percurso de aprendizagem orientada por educadores/as que a escutam, que identificam os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes e que com base nesse conhecimento contextualizam uma ação educativa responsiva à criança e à sociedade que a envolve. (p.78)

Capítulo II - O desenvolvimento socioemocional no Jardim de Infância

2.1- Emoções

Desde que nasce até ao final da sua vida, o ser humano passa por inúmeros acontecimentos diferentes e, por cada vivência que ocorre neste percurso, está sempre acompanhado por algo que, involuntariamente, o pode deixar sobrecarregado de diversos estímulos opostos que lhe provocam emoções. Tal como refere Damásio (1994), “Em virtude da natureza da nossa experiência, há um amplo espectro de estímulos e situações que vieram se associar aos estímulos inatamente selecionados para causar emoções” (p.147).

As emoções assumem um papel essencial na nossa comunicação com os outros, elas permitem a compreensão de nós próprios, dos indivíduos à nossa volta e também influenciam a forma como agimos com os outros. Por outras palavras, as emoções, segundo Correia (2019), “(...) intervêm em todos os processos evolutivos: no desenvolvimento da comunicação, no conhecimento social, no processamento da informação e no desenvolvimento moral (...) (p.37).

Não existe uma definição consensual do conceito de emoção até aos dias de hoje; porém, sabe-se que as emoções são caracterizadas pela forma como cada indivíduo expressa aquilo que está a sentir, quer positiva quer negativamente. Alguns têm mais facilidade em expressá-las, enquanto outros preferem guardá-las para si próprios. Freitas-Magalhães (2013) destaca que “A emoção é uma resposta automática, intensa e rápida, inconsciente e/ou consciente, perante o perimundo, e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma acção” (s/p). Por outro lado, Correia (2019) explica que as emoções são:

(...) um fenómeno automático, da responsabilidade do sistema nervoso autónomo, como uma resposta que pode ou não ser visível (pelo sujeito e por outros), mas que é a resposta a um estímulo externo ou interno, com finalidade adaptativa e de sobrevivência, uma ação acompanhada por ideias e modos de pensar (p.38).

As emoções podem ser demonstradas através de um sorriso, de um choro, de um gesto, da expressão facial e corporal ou através do tom de voz; portanto, as emoções são expressas de diferentes maneiras, consoante a personalidade de cada um. De acordo com Barbosa (2002), as emoções manifestam-se por via de:

(...) um comportamento observável através da voz, dos gestos do rosto e da própria posição corporal. É uma interpretação cognitiva em virtude de se realizar a atribuição de um significado às alterações de estado fisiológico e da situação que desencadeou a reacção. É uma experiência subjectiva pelo facto de cada emoção poder variar de intensidade e de ser uma vivência muito personalizada. (p.97)

A manifestação das emoções ocorre em qualquer idade, quer na infância, na adolescência, na idade adulta ou na terceira idade, uma vez que elas estão presentes em qualquer momento da vida de cada indivíduo. Porém, a dificuldade em expressar o que se sente pode ter consequências na interação e na compreensão do meio social, dado que, quando não se consegue perceber o que o outro está a sentir, dificilmente se cria empatia e entendimento. Da mesma forma, o indivíduo que não consegue expressar as suas emoções dificilmente será compreendido pelo outro, podendo surgir situações de desentendimento ou mesmo de conflito. Tal como realça Sá (1992), “(...) a vida social seria muito difícil se não pudéssemos prever com alguma precisão que tipos de coisas provocarão a zanga, o ciúme, ou o medo nos outros ou se fôssemos incapazes de detectar emoções dos que nos rodeiam.” (p.193).

No âmbito desta temática, torna-se essencial reconhecer e saber lidar com as emoções pessoais e também com as dos outros. A esta capacidade designamos inteligência emocional, que varia de pessoa para pessoa conforme a forma como cada uma se expressa e compreende as emoções. Desta forma, de acordo com Goleman (1995), a inteligência emocional é “a capacidade, adquirida na infância, de lidar com frustrações, controlar emoções e de relacionar-se com outras pessoas” (s/p).

A inteligência emocional, segundo Bradberry e Greaves (2017), detém quatro competências essenciais - autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão de relações, que se agrupam em duas aptidões: as pessoais e as sociais. Os mesmos autores realçam que a aptidão pessoal deriva da nossa autoconsciência e das competências de autogestão, as quais se focam mais em nós próprios do que na nossa interação com os outros, ou seja, é a capacidade de permanecermos conscientes das emoções que sentimos e controlar o nosso comportamento. Já a aptidão social é a capacidade de compreender os comportamentos e os estados de espírito dos outros, melhorando, assim, a qualidade das relações sociais.

2.2- O desenvolvimento socioemocional

Existem diversos fatores que influenciam a forma como as emoções atuam no desenvolvimento pessoal de cada criança. Contudo, a importância dada ao papel das emoções sempre foi reconhecida e essencial para a vida humana. O desenvolvimento emocional é um processo de (auto)construção e de educação de um indivíduo que se inicia na capacidade de se expressar e gerir as próprias emoções. Tal como afirmam Denham (2007), Denham et al., (2001), Saarni (1999) e Sroufe (1995), citado por Machado (2012), o desenvolvimento emocional é influenciado pela “aquisição de competências emocionais que permitem a auto-regulação da criança e que são fundamentais na formação e manutenção de relações positivas com os outros” (pp 9-10).

Acreditamos que um bom desenvolvimento emocional durante a infância direciona as escolhas das crianças no futuro e por isso é que esta etapa é considerada como das primordiais do desenvolvimento da criança.

Em várias investigações, diversos autores afirmam que, para um bom desenvolvimento emocional, é necessário que, na primeira infância (desde o nascimento aos 6 anos de idade), seja construído um vínculo familiar estável com a criança que lhe permita viver num ambiente saudável e harmonioso. Apresentamos de seguida os marcos mais importantes do desenvolvimento emocional durante a infância na perspetiva de Sigmund Freud e Erik Erikson, citados por Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1993) e Strecht (2001).

Na perspectiva de Freud, existem três estágios de desenvolvimento: **estádio oral** (do nascimento até aos 18 meses), o **estádio anal** (do ano e meio aos 3 anos) e o **estado fálico** (dos 3 aos 7 anos).

Estádio oral: Durante este estágio, a qualidade dos cuidados que as crianças recebem, essencialmente a nível dos afetos e dos sentimentos, afeta nos seus futuros sentimentos de dependência e de confiança no mundo.

Estádio anal: Durante este estágio a criança está muito mais recetiva, e tem um maior controlo e independência no desenvolvimento.

Estado fálico: A identidade sexual é o aspeto mais importante da formação da personalidade.

Freud, citado por Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1993) e Strecht (2001), defende que a personalidade na idade adulta é influenciada pelas experiências emocionais durante a infância, e, por isso, na primeira infância são fundamentais as interações positivas entre a criança e os adultos, uma vez que práticas educativas desapropriadas ou negativas dão lugar a uma personalidade perturbada.

Na perspectiva de Erik Erikson, citado por Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1993), na infância a criança passa por três crises que deverão ser resolvidas na sua parte positiva, são elas: **Confiança Versus Desconfiança** (do nascimento aos vinte e quatro meses), **Autonomia Versus vergonha e dúvida** (dos dois aos três anos), **Iniciativa Versus Culpa** (dos três aos seis anos).

Confiança Versus Desconfiança: Esta crise corresponde ao estágio oral de Freud, em que Erikson defende que a qualidade do modo como o bebé é tratado, os cuidados básicos e os afetos, influenciam na criança os sentimentos de confiança ou de desconfiança, proporcionando-lhe o que chamou de virtude de **esperança** se a crise se resolver no aspeto positivo

Autonomia Versus vergonha e dúvida: Nesta fase, é um período de exploração em que a criança surge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa a andar pelo seu próprio pé. O amadurecimento físico, que possibilita que o bebé gatinhe, ande, corra, trepe, oferece os meios necessários para um grande salto no sentido da autonomia pessoal, proporcionando-lhe a virtude do **poder**.

Iniciativa Versus Culpa: Neste estágio, as crianças começam a identificar-se com o adulto ou a imitar aspetos de comportamento do adulto, tomando iniciativa e explorando o meio, o que lhe dá um sentido e virtude de **finalidade ou intencionalidade**.

De facto, em cada estágio existem aspetos peculiares da personalidade que são invulgarmente afetados. E na primeira infância (entre os três e os seis anos) a identidade pessoal é o aspeto mais afetado.

Na perspetiva de Bowlby os alicerces da personalidade do adulto são construídos a partir dos vínculos precoces da criança. Estes vínculos são construídos com base em relações afetivas ao longo da infância, designada por vinculação. Para Bowlby existem diferentes figuras de vinculação (mãe, pai, irmãos mais velhos, avós, tios, educadoras, etc), no entanto, existe uma figura de vinculação principal e outras apontadas como secundárias. A relação com as figuras de vinculação deverá ser continua e estas deverão estar sempre disponíveis, adaptando-se ao ritmo e necessidades das crianças.

Matos (2003) afirma que as interações que ocorrem entre as crianças e as figuras de vinculação nos primeiros anos de vida, permitem à criança desenvolver um conjunto de expectativas acerca de si própria, dos outros e do mundo, que Bowlby (1969/91) designou como modelos representacionais ou modelos internos dinâmicos. Segundo Matos (2003) estes modelos:

“(…) são esquemas carregados afetivamente que regulam o sistema comportamental da vinculação e que tendem a resistir à mudança e a influenciar o comportamento da vida adulta, muito embora sejam sensíveis a transformações, resultantes nomeadamente de alterações nas relações do indivíduo com o meio”.

(p.153)

De acordo com a teoria da vinculação, o desenvolvimento da confiança depende essencialmente de duas dimensões:

- a) A perceção de si próprio enquanto sujeito merecedor de amor e de atenção, capaz de desencadear nas figuras de vinculação a disponibilidade e a sensibilidade para responder apropriadamente às suas necessidades (**modelo de si próprio**);
- b) A perceção dos outros enquanto figuras acessíveis e que respondem às solicitações de apoio, de conforto e de proteção (**modelo do outro**); (Matos, 2003, p.153)

Para Bowlby (1973, cit. por Matos 2003) o desenvolvimento da confiança desencadeia na criança uma espécie de escudo protetor sobre o aparecimento de medos, isto é, o desenvolvimento de uma vinculação segura durante os primeiros anos de vida

forma crianças mais confiantes, menos predisposta para a aquisição de medos crônicos ou intensos.

Para que as crianças criem um relação de vinculação é essencial que estas identifiquem a figura de vinculação. Desta forma, Howes (1999) estabelece três critérios de identificação de figuras de vinculação: a prestação de cuidados físicos e psicológicos; a continuidade ou consistência na vida da criança; e o investimento emocional da criança. (cit. por Matos 2003, pp. 164-165). Nesta perspetiva, acreditamos que o educador de infância é a figura de vinculação (à exceção da mãe) com a qual as crianças sentem mais proximidade, pois tem a principal função de proporcionar interações de qualidade em que os critérios de identificação mencionados por Howes (1999) devem estar presentes. Portanto, o padrão de vinculação seguro, deve estar relacionado com a mãe/pai, como também com o educador de infância.

Desta forma, seguindo a teoria da vinculação defendida pelos autores anteriores, acreditamos que o desenvolvimento emocional se reflete na forma como nos comportamos em diversas situações num ambiente social. Este comportamento pode ou não ser modificado pelas figuras de vinculação, primárias ou secundárias, dependendo se a interação entre adulto e criança for positiva ou negativa. Isto é, se uma criança for muito criticada durante a infância, viveu num ambiente instável ou sofreu maus-tratos, muito provavelmente ela pode tornar-se um adulto inseguro, com baixa autoestima. Por estes motivos, consideramos que a primeira infância é a fase primordial do desenvolvimento emocional, uma vez que os acontecimentos durante a infância influenciam diretamente as atitudes e as escolhas das crianças enquanto adultas.

2.3- A importância das emoções para o desenvolvimento infantil

Tendo em conta que o projeto de Investigação-Ação (IA) que implementámos foi desenvolvido com crianças de Creche, mas essencialmente com crianças em idade Pré-Escolar (3-6 anos), torna-se essencial fundamentar este subcapítulo denominado “A importância das emoções para o desenvolvimento infantil”.

Na verdade, muitas vezes encontramos vários indivíduos, já na idade adulta, que têm dificuldade em exprimir o que sentem e acabam por se sentir frustrados e inúteis devido a essa particularidade. Este aspeto pode derivar do facto de, durante a sua infância,

não terem sido incentivados a expressar, gerir e regular as suas emoções através de atividades e estratégias de educação socioemocional.

A fase mais crucial da vida de qualquer indivíduo é a infância, que irá influenciar, positiva ou negativamente, a vida adulta. Ao abordar-se com a criança as diversas emoções, como tristeza, raiva, alegria e medo, esta começa a compreender o que são, como se expressam e como tem de as gerir. Esta abordagem não só desenvolve o aspeto pessoal da criança, como também desenvolve a relação social que estabelece com outros indivíduos.

Desta forma, é fulcral que o educador crie vivências e momentos para que a criança se sinta à vontade e exprima naturalmente as suas emoções, permitindo o seu desenvolvimento emocional, visto que, depois da família, o primeiro contacto social acontece no ambiente escolar, tal como afirma Moura (2021): “Cabe então ao professor desencadear no presente as ações mobilizadoras necessárias para dar à Educação e à Sociedade o de que elas tanto necessitam: amor, equilíbrio, respeito ao próximo, valorização do ser humano e harmonia nas relações” (s/p). Para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças, o educador deve proporcionar atividades e estratégias de educação socioemocional, de forma que as crianças comecem a conseguir identificar, reconhecer e gerir as emoções nelas próprias e nos outros.

O desenvolvimento emocional nas crianças só se torna possível se o educador criar um vínculo afetivo com as crianças, permitindo que se expressem livremente e sem medo. É necessário também que o educador seja responsivo às necessidades das crianças e que seja criado um ambiente saudável e bem estruturado (por outras palavras, um ambiente educativo de qualidade).

De acordo com Catarreira (2015), citado por Portugal (1998, p. 198),

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento (p.33).

Assim sendo, o desenvolvimento da criança só é possível se existir uma interação recíproca entre a criança e o educador, de forma que sejam vivenciados acontecimentos positivos no contexto educativo, e que, por sua vez, sejam desenvolvidas as competências emocionais, cognitivas e sociais da criança.

Acreditamos que é importante que os contextos educativos sejam valorizados e reconhecidos como um pilar importante no desenvolvimento integral das crianças, como o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Em suma, trabalhar a temática das emoções precocemente é fulcral, uma vez que quanto mais cedo o ser humano aprender a saber exprimi-las, conhecendo-as e aceitando-as, mais rapidamente desenvolverá a capacidade de autocontrolo e começará a reconhecer e a compreender as emoções expressas por outros indivíduos do seu meio envolvente, adquirindo a consciência socioemocional.

Capítulo III- Literacia Emergente e Literatura Infantil no jardim de infância

3.1- Literacia emergente: A importância do contacto precoce com os livros

Sendo a Educação Pré-Escolar considerada, segundo o Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, Artigo 2.º, como a primeira etapa da educação básica, e tendo esta um papel imprescindível no desenvolvimento integral da criança, torna-se essencial que o educador encontre estratégias para que a criança desenvolva as suas competências, imaginação e sensibilidade estética.

Estas estratégias podem ser exploradas de diferentes formas, incluindo o livro, que se apresenta como uma ótima ferramenta a ser utilizada nas salas de atividades. Mas importa reter que o livro não pode ser instrumentalizado em contexto educativo, isto é, não deve ser pretexto para abordar única e exclusivamente determinado conteúdo, porque ele é, acima de tudo, um objeto artístico e, nesse sentido, é importante que o educador selecione livros de qualidade estético-literária, tendo sempre em conta os interesses de cada criança e do grupo.

Desta forma, a emergência da escrita e da leitura inicia-se muito antes da entrada da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, em contextos educativos informais, não formais (em bibliotecas e centros educativos, por exemplo) e formais, como sucede na Educação Pré-Escolar (EPE). É neste contexto que a criança entra em contacto com a prática da leitura. Uma vez estimulada, a criança começa por desenvolver precocemente conhecimentos e diversas competências que a preparam para a posterior aprendizagem formal da escrita e da leitura, já no Ensino Básico. Este processo é caracterizado por literacia emergente. Como afirma Carneiro (2017), “A literacia emergente permite à criança adquirir conhecimentos e atitudes favoráveis para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita” (p.2).

A prática de ouvir ler e contar histórias, bem como o hábito da leitura proporcionado pelo adulto-mediador são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança, uma vez que proporcionam a aquisição de novos conhecimentos e a construção de um pensamento crítico-reflexivo, para além de enriquecerem o vocabulário das crianças e de as prepararem para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

A estimulação da leitura através dos livros infantis contribui para o desenvolvimento de diversas capacidades da criança, como a criatividade, a imaginação e as competências literárias, pelo que é importante a interação com a prática da leitura e da escrita. A existência dos diversos tipos de livros direcionados para o público infantil é determinante para o desenvolvimento da literacia emergente, pois os livros tornam-se uma ferramenta útil para os mais pequenos leitores, suscitando-lhes o desejo de ler e o contacto com a leitura.

Para além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, os livros fazem com que as crianças vivenciem a história colocando-se no lugar das personagens, de forma a aprenderem a resolver os problemas sociais, tal como referem Barros, Santos & Silva (2009):

É uma forma de fazer com a criança viaje a outros mundos e conhecer pelos olhos de outras pessoas. Os livros permitem que a criança observe não só os padrões da língua escrita, mas também as imagens e seus significados, que revelam comportamentos e atitudes, mostrando formas diferentes do homem representam o mundo e a realidade. (p.49)

Quanto ao envolvimento da criança face à leitura, é crucial que o educador de infância proporcione momentos de leitura de forma que a criança desenvolva a literacia e aumente os seus conhecimentos. Desta forma, cabe ao educador a função de promover atividades que desenvolvam o gosto e a fruição pela leitura. Para isso, é necessário que cada criança participe de forma ativa devendo ser valorizada e a sua opinião ser sempre escutada.

A importância dos pais no envolvimento na prática da leitura das crianças é também fundamental, visto que o primeiro contacto com os livros é no seio da família. Desde muito pequenas, as crianças reproduzem muito o que os adultos fazem e o facto de conviverem com adultos que pratiquem o hábito da leitura vai incentivando a criança a adquirir o gosto e o prazer pela mesma, começando a familiarizar-se com os livros.

É nos hábitos da leitura que também são criados laços afetivos com a família e, nestes bons momentos, a criança adquire o prazer e a fruição pela prática da leitura, tal como referem Ramos e Silva (2014): “Os pais devem, além disso, funcionar como exemplos e modelos de leitores e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e de afetividade” (p.151).

O facto de os pais e os educadores contarem histórias e se colocarem no papel de um contador de histórias incentiva as crianças a apreciarem a leitura, uma vez que, ao contarem uma história, recorrendo também ao contacto visual, à expressão corporal e à improvisação, os intervenientes transmitem credibilidade na forma como exprimem os sentimentos. São abordagens que ficam na memória das crianças até à sua vida adulta, tal como referem Souza e Motoyama (2016):

Essa interação entre o adulto e a criança é muito importante, pois ao estabelecer relações com o adulto, através da observação, do toque, do olhar, a criança conseguirá, dialeticamente, desenvolver cada vez mais sua humanidade para além daquela biologicamente conquistada. (p.26)

Por isso, é importante salientar que a infância é a fase crucial no desenvolvimento de qualquer indivíduo, dado que as vivências marcantes na vida da criança a influenciam cognitivamente e socialmente. O contacto precoce com livros de qualidade é imprescindível para que a criança desenvolva uma série de competências que a tornarão muito provavelmente, no futuro, uma leitora competente e crítica, com gosto e hábitos de leitura, pelo que o papel dos educadores e/ou pais na seleção dos livros e na forma de os darem a ler à criança é fundamental a esse nível.

3.2- As potencialidades da Literatura Infantil no Jardim de Infância

A literatura infantil (LI) (ou Literatura para a infância) é um termo que designa a literatura especificamente destinada a crianças, embora, em verdade, estes livros não se destinem apenas a este público preferencial, mas a qualquer leitor, independentemente da sua idade. Porém, no que diz respeito ao potencial leitor (e pré-leitor) infantil, a LI tem, nos dias de hoje, um papel relevante na vida das crianças, uma vez que é um fator determinante ao nível do desenvolvimento emocional, social e cognitivo daqueles que têm oportunidade de contactar com histórias. Para Paço (2009), citado por Cagneti (1996):

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (p.12).

Assim, para o autor, e para muitos outros, a principal finalidade da LI é promover o gosto e a fruição da palavra na criança através da imaginação e da criatividade.

Tal como já foi mencionado, o contacto precoce com a leitura contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, da criatividade, da linguagem oral e escrita, do pensamento crítico-reflexivo e para a aquisição de um repertório linguístico mais rico e complexo, tal como Mendes (2016) defende:

(...) quanto mais frequentes forem as interações com a leitura e a escrita em contextos educativos promotores de uma literacia emergente, quanto mais a leitura e a escrita fizerem parte do quotidiano da criança, mais facilmente as crianças desenvolverão os seus projetos pessoais de leitores e escritores envolvidos e comprometidos com a linguagem (p.117) (...) Esses livros, com os quais a criança deve ter contacto o mais precocemente possível, permitirão ir desenvolvendo a sensibilidade estética, o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional dos mais novos. (p.118).

Desta forma, aproximar as crianças da LI no contexto do jardim de infância é imprescindível, uma vez que nestas faixas etárias as crianças ainda não têm autonomia e não sabem se querem ir a uma biblioteca ou não. Assim, o principal papel do educador neste aspeto é estimular para a prática regular da leitura, dando a conhecer-lhes livros de

vários formatos, como: álbuns ilustrados, livros *pop up*, livros brinquedos, álbuns puros, entre outros.

Mais importante ainda é dar à criança a possibilidade de escolher um livro que seja do seu interesse, folheá-lo, manuseá-lo e explorá-lo, não obrigar a criança a ouvir histórias somente escolhidas pelo educador, uma vez que isso pode repercutir-se no desinteresse da criança pela literatura. É necessário que o educador crie um ambiente acolhedor e lúdico que promova o contacto precoce e contínuo com a LI, em que a criança seja cativada, estimulada para a criatividade, que lhe sejam proporcionadas oportunidades de estabelecer um laço afetivo com os livros e em que sejam criados momentos de prazer, fruição e gosto pela leitura, tornando-se num futuro uma leitora assídua e crítica.

Tendo por base a Convenção sobre os Direitos da Criança, editada pelo Comitê Português para a UNICEF (2019), no seu Artigo n.º 28, qualquer criança tem o direito de usufruir da educação. Nesta perspetiva, a LI também educa a criança não só a nível estético, mas também a nível cognitivo e psicossocial, devendo fazer parte da sua rotina diária. Assim sendo, é importante salientar que cada criança tem o direito ao livro, tal como defende Marchão (2013): “O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa” (p.31).

No contexto do jardim de infância, a LI deve ser reconhecida como um elemento fulcral no desenvolvimento da criança, visto que tem a capacidade de estimular a sua imaginação e criatividade e também contribuir para a consolidação da sua personalidade, tal como defende Pimentel (2017): “Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências, bem como os meios indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade” (p.10).

Portanto, para além de desenvolver competências cognitivas, linguísticas e psicossociais, a LI desperta também na criança a capacidade experienciar, de forma diferida e através da leitura e da imaginação, vivências das personagens de uma história, colocando-se no lugar delas. Desta forma, os atos de ler (para as crianças) e ouvir ler/contar histórias, entre outros benefícios, contribuem para a aquisição e o desenvolvimento da competência socioemocional da criança.

3.3- A Literatura Infantil e o desenvolvimento socioemocional: o livro álbum como promotor desse desenvolvimento

A LI é uma arte que integra diversos géneros e textos ou obras de várias tipologias, como narrativas tradicionais ou de autor, fábulas, poesia, texto dramático, mas também álbuns ilustrados. Todos desenvolvem nas crianças muitas particularidades essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social como também socioemocional; no entanto, destacaremos, no nosso projeto de investigação-ação, os álbuns ilustrados, não só pela sua qualidade, mas também pela possibilidade de constituírem um recurso educativo e pedagógico capaz de impulsionar o despertar das emoções no contexto de EPE.

Os álbuns ilustrados (ou livros-álbum) são caracterizados por apresentarem no seu conteúdo uma narrativa e ilustrações de forma articulada e complementando-se entre si, dado que as imagens auxiliam o leitor a interpretar a narrativa, o mesmo acontecendo com o texto verbal em relação às ilustrações. O facto de serem livros com esta particularidade faz com que, por vezes, não seja necessária a interferência do adulto em contar ou ler a história, visto que, através das ilustrações, a criança consegue captar e interpretar o essencial da mesma, narrando-a através da narrativa visual.

Para além disso, o álbum ilustrado ou livro-álbum promove diversas competências nas crianças:

(...) ele estimula a atenção visual, facilita a comunicação entre a criança e a situação contida na história, concretiza relações abstratas presentes nas palavras e nas imagens, permite a fixação de sensações transmitidas pela narrativa, auxilia no desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantis etc. (Silva, 2006, p.286)

Estes livros são um ótimo contributo para o desenvolvimento socioemocional da criança, dado que através da sua narrativa a criança capta e vivencia diversas emoções. Muitas vezes a criança foca-se imensamente na narrativa, acabando por encarnar alguma personagem da história, colocando-se no lugar dela e vivenciando as suas emoções e problemas.

Os álbuns ilustrados permitem que a criança entre num mundo imaginário, lidando com as emoções de forma a encontrar soluções para resolver os tormentos da personagem encarnada, possibilitando-lhe que realize de uma melhor forma a gestão das emoções. Para além disso, estas narrativas permitem que a criança se expresse de uma forma melhor. Mesmo que não se coloque no lugar de alguma personagem, vai ficar sensível ao

conteúdo do livro e acaba por expressar o que sente, consoante a temática da narrativa, contribuindo para a construção da sua identidade. Tal como defende Veloso (2005):

O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar das paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade. (p.131)

Existe no seio da LI uma diversidade de livros-álbum que possibilitam desenvolver a consciência socioemocional das crianças, uma vez que existe uma diversidade de livros que se referem, implícita ou explicitamente, às quatro emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo.

As crianças podem exteriorizar o que sentem através de um desenho, do jogo simbólico e da dança, incluindo assim a Área da Educação Artística como potenciadora deste desenvolvimento; porém, através do álbum ilustrado e da comunicação oral, o educador é capaz de fomentar também o desenvolvimento socioemocional.

O livro-álbum ou álbum ilustrado desperta na criança inúmeras emoções, quer a partir das imagens, quer do discurso verbal. Na verdade, o contacto com o livro no seu todo permite às crianças familiarizam-se com as personagens, vivenciando a história. Por vezes, o educador (ou outro adulto-mediador) não necessita ler a história, uma vez que nos álbuns ilustrados as imagens complementam o discurso, fazendo com que a criança interprete e compreenda a história através das ilustrações.

No livro-álbum as ilustrações são cativantes e apelativas, sendo uma linguagem que as crianças compreendem sem quaisquer problemas. Através da representação gráfica (ilustração), as crianças têm a percepção se a imagem expressa alegria, tristeza, medo ou raiva, e conseguem identificar essa emoção compreendendo o decurso da história e o porquê de aquela emoção ser expressa. Desta forma, as ilustrações têm um importante papel no desenvolvimento emocional das crianças, dado que, segundo Marques (1994),

(...) a imagem fala, significa, e é ponto de partida para o imaginário. Na verdade, a criança (e o adulto também) capta a ilustração num ápice mas a sua capacidade de retenção é de longe superior. (...) "a carga afectiva da imagem é, por vezes, mais forte do que a do texto. Ela toca o universo inconsciente da criança: afectividade, violência, valores morais e sociais. Ela constitui uma linguagem, uma aprendizagem, uma emoção vital. (p.242-243)

Para além de a ilustração ser um importante veículo para o desenvolvimento socioemocional da criança, é também possível a criança compreender as emoções

expressas pelas personagens somente através do texto verbal. Isto sucede, por exemplo, quando o adulto-mediador conta uma história sem livro ou quando opta por ler a narrativa verbal antes de mostrar as ilustrações às crianças, fazendo-as, nesse momento *a posteriori*, refletir sobre as imagens mentais que construíram quando ouviram ler a história e as imagens que realmente surgem no livro-álbum. De facto, ao ouvir ler a história sem o suporte da ilustração, a criança concentra-se naquilo que lhe é dito e confronta-se com determinadas situações e emoções consoante o que está a sentir no momento, ou seja, envolve-se na narrativa sentindo-se emocionalmente da forma como as personagens se sentem, tal como afirma Mota (2015): “Ao perceberem que as personagens também sentem medo, alegria, tristeza, raiva, ciúme, os mais novos sentem-se projetados nelas, sentindo que a sua emotividade é natural, é comum, permitindo-lhes, portanto, exteriorizar essas mesmas emoções de modo mais espontâneo” (p.41).

Portanto, os livros-álbum são fulcrais na construção da identidade da criança a vários níveis, sendo evidente a sua relevância em termos do desenvolvimento socioemocional da criança, que implica a identificação, a expressão e a regulação das suas emoções e a forma como essa aprendizagem influencia o seu relacionamento com os outros, tal como veremos mais adiante neste relatório, quando apresentarmos o projeto de investigação implementado em contexto de Jardim de Infância.

Parte II- Projeto de Investigação-Ação

Capítulo I- Percurso e contexto

Seguidamente, apresentamos as opções metodológicas que seguimos no decurso do projeto de Investigação-Ação (IA), nomeadamente a abordagem metodológica, os instrumentos de recolha e análise de dados, e a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada.

1.1- Justificação/fundamentação da metodologia utilizada

O estudo, realizado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), decorreu entre o ano letivo 2020-2021 e 2021-2022, e enquadrou-se numa abordagem

metodológica de Investigação-ação (IA). Este projeto tem por base uma abordagem qualitativa em relação à análise e tratamento dos dados recolhidos em contexto de creche e jardim de infância.

Na prática em contexto educativo a IA manifesta-se como uma metodologia cujo investigador planifica, reflete e investiga sobre um determinado contexto, envolvendo-se totalmente no estudo. Na educação, esta metodologia não só contribui para o desenvolvimento profissional do investigador, como ajuda na melhoria do ambiente educativo, tal como refere Coutinho (et al., 2009):

(...) Investigação-acção constitui um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. Porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, (...) como uma metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ ou nas instituições educativas a que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que é só possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção. (p.356)

A IA é vista como um processo de colaboração progressivo entre os intervenientes e o investigador, uma vez que esta metodologia se concentra na resolução de num problema diagnosticado num determinado contexto social ou educativo. Desta forma a intervenção do investigador no contexto reflete para a mudança do mesmo, dado que a sua ação pode proporcionar o melhoramento desse determinado contexto. Fonseca (2012) reforça que a investigação-ação:

(...) é colaborativa, por isso é importante reconhecer que esta prática é desenvolvida através da Ação pelos membros dos grupos de intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real. A Investigação - Ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente. (p.18)

Nesta abordagem o investigador é a principal ferramenta de trabalho, uma vez que é ele que analisa e interpreta os dados recolhidos que conseguiu de um determinado contexto social, envolvendo-se no estudo, tal como afirmam Walsh, Tobin & Graue (2002) “(...) os métodos qualitativos procuram obter uma compreensão *local* das salas de actividades pré-escolares como ambientes cultural e socialmente organizados para aprendizagem e estabelecer um sentido de perspectiva/significado do educador e do aluno, envolvidos no processo educacional” (p.1111).

A pesquisa qualitativa para além de ser uma pesquisa sucessiva e evolutiva, é aquela em que a resposta para a problemática imposta vai sendo construída a partir da interpretação e da análise de textos, desta forma, para uma investigação de qualidade o investigador necessita de se concentrar totalmente no seu objeto de estudo desde início até ao final do projeto, tal como afirma Coutinho (2008):

(...) o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados. Os dados recolhidos são sistematicamente verificados, o foco mantido e o ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente. (p.11)

Num contexto de estudo, na abordagem qualitativa o investigador foca-se na descrição da observação direta participante e na interpretação dos dados recolhidos. Ou seja, através da observação do investigador a um determinado contexto, este vai descrevendo o que visualiza por meio de estratégias e a partir dos apontamentos que retira constrói interpretações, analisando-as e refletindo-as. Walsh, Tobin & Graue (2002) reforçam que a investigação interpretativa:

(...) tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos (...) A investigação interpretativa é acessível a especialistas não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores. (1040)

través da observação direta num contexto educativo o investigador tem em consideração a opinião dos educadores de infância, e a partir disso constrói instrumentos de recolha de dados que possibilitem a recolha de informações para a análise e interpretação do trabalho final. Em suma, a realização de um estudo de IA é importante que seja efetuado um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo, sendo eles: encontrar um ponto de partida (pergunta de partida), recolher informação, interpretar os dados e avaliar o procedimento de investigação.

Neste ponto de vista, elaborámos um plano de estudo a partir da formação da questão-problema, que elucidámos da seguinte forma: De que forma a literatura para a infância em geral e os livros álbuns em particular permitem o desenvolvimento socioemocional da criança?

A partir desta questão estabelecemos os seguintes objetivos:

- Compreender a importância das emoções no desenvolvimento socioemocional da criança, através da literatura infantil;
- Perceber a relevância da leitura no jardim de infância e as suas vantagens enquanto recurso para a educação socioemocional;
- Reconhecer e valorizar a qualidade estética e literária dos álbuns ilustrados e a sua relevância no desenvolvimento socioemocional da criança.
- Conceber atividades/estratégias que promovam o desenvolvimento socioemocional através dos álbuns ilustrados.
- Verificar a que ponto as estratégias implementadas proporcionam no desenvolvimento socioemocional da criança;

Tendo em conta os objetivos do estudo, foram circunscritas algumas questões orientadoras:

- O que são emoções?
- Qual é a importância das emoções e da educação socioemocional no jardim de infância?
- Que contributos pode a literatura infantil trazer para a educação socioemocional da criança?
- Como podem os álbuns ilustrados ser importantes no domínio das emoções?

- Quais as atividades que podem ser implementadas sobre este domínio no campo da literatura infantil?

É de salientar que ao longo deste estudo recorreremos a diversas estratégias para recolher e registar os dados nos contextos educativos Creche e Educação Pré-Escolar durante a PIS, tais como: a observação participante, inquérito por entrevista à Educadora Cooperante em Creche e a algumas crianças em Educação Pré-Escolar, notas de campo, registos fotográficos e produtos elaborados pelas crianças.

Após a recolha deste dados, elaborou-se a análise e a reflexão referentes aos mesmos de forma que nos permitisse compreender melhor os acontecimentos provenientes do estudo. Portanto, a metodologia utilizada no nosso projeto de IA permitiu-nos participar ativamente durante a ação educativa com a colaboração de todos os intervenientes, principalmente as crianças. Esta metodologia possibilitou-nos analisar e refletir os dados retirados dos contextos educativos, respondendo às necessidades de cada criança e do grupo. Seguidamente, são apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados no decurso da PIS.

1.2- Instrumentos de recolha de dados utilizados na componente de investigação e análise e discussão dos dados

A recolha de dados é uma das fases mais importantes do processo de IA, uma vez que compete ao investigador utilizar diferentes tipos de técnicas e instrumentos na recolha da informação destinada para um fim específico. Ao longo do nosso projeto de IA, de forma a obtermos respostas à questão de partida, às questões orientadoras e aos objetivos que propusemos, recorreremos à observação participante com recurso a instrumentos de recolha de dados adaptados do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 1); a Ficha do Espaço educativo da Sala de atividades (Anexo 2 e 4); e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 5).

Para além destes instrumentos utilizámos também as notas de campo; o registo fotográfico/ vídeo e registo das atividades desenvolvidas e a entrevista à educadora cooperante do Jardim de Infância e às crianças em idade Pré-Escolar.

A observação decorreu ao longo do estudo e foi uma estratégia importante, dado que auxiliou na caracterização dos estabelecimentos e na compreensão dos contextos educativos e dos intervenientes presentes. Verificamos que a observação participante é uma técnica que possibilita diversos graus de interação com o grupo observado, no qual é possível observar as crianças no seu ambiente natural, e de sistematização dos procedimentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos estabelecidos para a investigação. As principais vantagens desta técnica são o facto de se obter uma melhor apreensão e recolha dos comportamentos e atitudes espontâneas das crianças, permitindo, assim, a autenticidade relativa dos acontecimentos. Contudo, este método possui também algumas desvantagens, como por exemplo, é um procedimento de recolha de dados longo e quando estamos a observar algum acontecimento não conseguimos estar atentos ao restante grupo.

Relativamente às notas de campo, usámo-las em dois momentos diferentes: o primeiro ocorreu durante o período de observação, durante o qual registámos a rotina da sala de atividades, as atividades desenvolvidas pelas educadoras cooperantes e as interações entre criança-criança e criança-adulto; o segundo momento adveio no período de intervenção nos contextos educativos, no qual anotámos a nossa atitude/estratégias durante a prática e o impacto que as atividades desenvolvidas tiveram no grupo observado. As notas de campo são caracterizadas pelo registo de acontecimentos que ocorrem no contexto social ou educativo, ou seja, através deste registo são apontados em grande parte o quotidiano das instituições. Para além disso, as notas de campo são um grande apoio para a construção do relatório final, uma vez que permitem ao investigador relembrar as situações vividas, analisar o que foi registado e interpretá-lo, tal como refere Amado (2014):

Por outro lado, e numa perspetiva que se aproxima da investigativa, os registos dos diários, tomados como “notas de campo”, permitiram a construção de relatórios finais com elementos muito sugestivos e ilustrativos de situações, emprestando ao trabalho um carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio. (pp.281-282)

No que diz respeito ao ponto de vista tecnológico, nomeadamente os registos fotográficos e vídeos, Amado (2014) afirma que estes instrumentos facilitam o trabalho da recolha de dados, uma vez que auxiliam o investigador a organizar, transcrever,

ordenar e categorizar os dados, proporcionando uma análise mais profunda e diversificada. Os registos fotográficos/vídeos tiradas nos contextos Creche e EPE permitiram-nos obter uma análise mais pormenorizada das expressões e comportamentos do grupo observado durante as atividades propostas, bem como as aprendizagens realizadas.

No que concerne à entrevista, é uma das técnicas mais utilizadas na IA, dado que permite recolher testemunhos e conhecimentos, possibilitando a sua interpretação, complementando os registos obtidos durante a observação. Desta forma, de acordo com Miguel (2010):

O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. (p. S/P)

No nosso estudo, construímos um guião para uma entrevista semiestruturada destinada à educadora cooperante de EPE (Anexo 8), uma vez que esta técnica permite à educadora responder a algumas questões previamente estruturadas relativamente ao seu ponto de vista face à temática das emoções, as conceções da LI e a relação entre as duas áreas. Ainda, elaborámos entrevistas de carácter semiestruturado a cinco crianças de idade pré-escolar (Anexo 10), de forma a compreendermos as perspetivas das crianças relativamente ao conceito emoção e o seus comportamentos/attitudes perante a relação texto-imagem expressada através da LI.

Na última fase, procedemos ao tratamento e análise de dados recolhidos com recurso à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma metodologia de análise de dados no ramo das ciências sociais. Esta metodologia é um elemento central no que se refere à investigação, uma vez que para além da recolha de dados é fundamental analisá-los e interpretá-los. De acordo com Amado (2014, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:225) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 299). Portanto, nesta fase realizámos leituras minuciosas, o que nos possibilitou selecionar as ideias principais do estudo, analisar e interpretar os dados recolhidos através da observação e dos registos

retirados (notas de campo, registo fotográficos/vídeos), como também através das entrevistas realizadas.

Capítulo II - Contexto educativo: Creche

Neste capítulo são apresentados os dados resultantes da observação que se desenvolveu na valência de Creche e da aplicação dos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente, a ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 1) e a ficha do Espaço Educativo da sala de atividades (Anexo 2). Apresenta-se ainda uma caracterização do grupo de crianças com o qual realizámos a Prática Educativa (a partir da ficha de caracterização do grupo adaptada do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) e das observações que fomos registando em notas de campo, fotografias e vídeo.

2.1- Caracterização do contexto

A componente Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC) decorreu ao longo do segundo semestre do ano letivo 2020/2021, numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), com valência em Creche, Educação Pré-Escolar e Atividades de ocupação de tempos livres (ATL), localizada na cidade de Portalegre.

O estabelecimento educativo funciona num edifício adaptado, não sendo, portanto, uma construção de raiz.

Comparativamente ao número de crianças que frequentam a instituição, apurou-se que o estabelecimento agrega 180 crianças distribuídas pelas 11 salas de cada valência e organizadas de forma homogénea relativamente à faixa etária: 3 de Berçário, 4 de Creche, 2 de Educação Pré-Escolar e 2 salas de ATL, tendo as salas das valências de Creche, segundo o Decreto-Lei n.º 167/2011, Artigo 7.º, a lotação máxima: 18 crianças por sala. As salas de berçário possuíam dormitório com camas adequadas aos bebés, sendo usados berços; já as crianças com idades superiores a um ano realizavam a sesta num dormitório adaptado dentro da sua sala de atividades, sendo usados catres.

O espaço interior da instituição possui dois pisos, sendo que o acesso entre ambos é feito através de uma escadaria. O piso superior contém uma sala com cacifos destinada a guardar o vestuário dos agentes educativos e uma sala da Direção, no qual se realizam as reuniões entre as educadoras; o piso do rés-do-chão inclui inúmeras divisórias, nomeadamente o espaço destinado para as valências de Creche, EPE e ATL, uma copa espaçosa, ventilada e bem equipada que serve as refeições num refeitório para crianças e para os funcionários.

A instituição conta com uma lavandaria equipada com uma máquina de lavar e secar a roupa das crianças, estando as assistentes operacionais de cada sala encarregues desta função, um ginásio que atualmente serve como sala de isolamento devido à covid-19, possui instalações sanitárias para as crianças (adaptadas a cada faixa etária) e para adultos e ainda uma secretaria.

O horário de funcionamento da instituição é das 7 horas e 30 minutos às 19 horas e 30 minutos, de segunda a sexta-feira, tendo a componente letiva uma duração de cinco horas (de manhã funciona entre as 9 horas e 30 minutos e as 12 horas e à tarde entre as 14:00 e as 16:30) e a componente de apoio à família uma duração de cinco horas (de manhã das 7 horas e 30 minutos às 9 horas e 30 minutos e à tarde das 16 horas e 30 minutos às 19 horas e 30 minutos).

Durante o período em que decorreu a nossa intervenção, as educadoras de infância iniciavam as suas funções às 9:30 e terminavam às 17:00, sendo a hora de almoço das 13:00 às 14:00. Contudo, na instituição os funcionários não têm horários fixos, exceto as educadoras de infância, uma vez que os mesmos exercem horários rotativos, de modo a assegurar a abertura e o encerramento da instituição.

O horário de almoço na Creche decorria entre as 11 horas e as 12 horas, sendo este momento apoiado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

No que concerne ao espaço exterior, havia espaços destinados somente às crianças de Creche e Berçário e que continham pás, baldes, bolas e brinquedos com rodas (triciclos e motas) e ainda uma casinha de plásticos. Noutras partes, o espaço estava mais direcionado para crianças da EPE e ATL, uma vez que existiam escorregas e baloiços. Todos os materiais, apesar de demonstrarem marcas de uso, apresentavam um bom estado de conservação.

Este espaço era utilizado sempre que o tempo meteorológico o permitisse, sendo supervisionado pelas educadoras de infância e pelas assistentes operacionais das respetivas salas. O espaço encontrava-se todo vedado e o pavimento era distribuído por

áreas: numa zona existia relva sintética, noutra um piso preto de borracha, o qual era apenas utilizado pelas crianças em idade pré-escolar e as que frequentavam o ATL; noutra zona encontrava-se areia.

A sala em que se realizou a prática educativa era designada por sala 2A e estava localizada no rés-do-chão do edifício. A sala 2A contava com a lotação máxima de 18 crianças.

2.2- Caracterização da sala de atividades

A sala onde decorreu a Prática Supervisionada encontrava-se no corredor destinado à Creche, sendo que as duas primeiras salas do lado esquerdo se destinavam às crianças com 1 ano, e as duas últimas às crianças com 2/3 anos, incluindo a sala 2 A. No lado direito estavam localizadas as três salas de Berçário.

A sala de atividades estava dividida em diferentes áreas de interesse, sendo que a sua organização estava de acordo com as características e as necessidades do grupo. Contudo, apesar de ser uma sala ampla, a disposição das mobílias (cuidados básicos, mesa de atividades) e as áreas de interesse ocupavam demasiado espaço, pelo que a sala se tornava exígua para a quantidade de crianças integradas no grupo, dificultando a sua mobilidade dentro da sala e entre as áreas de interesse.

O espaço proporcionava material diversificado, oferecendo às crianças vastas oportunidades de realizar experiências ativas, em quase todas as áreas de conteúdo plasmadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), nomeadamente a área de formação pessoal e social, a de expressão e comunicação e a do conhecimento do mundo.

A sala possuía seis janelas e duas portas; no entanto, somente uma dava acesso ao exterior, portanto a luz natural era pouca. Contudo, a luz artificial era boa e iluminava todo o espaço educativo.

Relativamente à mobília e aos materiais disponibilizados na sala de atividades eram apropriados à faixa etária e às características do grupo, estando em bom estado de conservação e quase todos ao alcance das crianças, permitindo assim a segurança das mesmas.

No centro da sala existiam duas mesas quadrangulares que serviam para a realização dos trabalhos manuais.

Tal como foi salientado anteriormente, o espaço educativo estava dividido em diferentes áreas: Área de higiene; Área da pintura; Área da casinha e Garagem; Jogos de mesa; Área da leitura e Acolhimento.

A área de higiene era destinada aos cuidados básicos da criança. Nesse espaço existia uma estante com caixas organizadas e identificadas com os nomes das crianças do grupo e dentro dessas caixas existiam materiais de higiene pessoal, como fraldas, toalhas e uma muda de roupa. Por baixo da mesa de muda-fraldas, havia um armário para guardar os bacos de cada criança.

A área da pintura era constituída por um cavalete, pincéis, bibe impermeável para pintura, marcadores e tintas à base de água. Esta área tinha como foco desenvolver a motricidade fina e a coordenação motora, através das atividades propostas pela educadora e que incluíam o contacto com a pintura.

A área da casinha incluía a brinquedos, lavatório, utensílios de cozinha de plástico, bonecas, berços de bonecas, mesa com duas cadeiras e eletrodomésticos de brincar. Esta era uma área promotora da linguagem e do faz-de-conta, uma vez que as crianças imaginavam situações consoante os materiais disponibilizados ou recriavam vivências do seu quotidiano.

A área da garagem tinha um tapete e dispunha de diferentes veículos e transportes, como carros, autocarros, motos e aviões, em que as crianças ampliavam as mesmas capacidades referidas na área da casinha, uma vez que também desenvolviam a sua imaginação, ou seja, o faz-de-conta.

A área dos jogos era composta por puzzles, jogos de madeira (encaixe), jogos de enfiamento, legos e animais de plástico. Esta área estimulava o desenvolvimento da concentração e o raciocínio lógico.

A área da leitura possuía uma estante com livros para bebés e uma caixa com fantoches de dedos com diferentes animais selvagens e domésticos. Era uma área que promovia a imaginação e criatividade, como também estimulava o gosto e a fruição pela leitura.

A Área do acolhimento era composta por dois tapetes vermelhos para as crianças se sentarem. Neste espaço realizavam-se a marcação de presenças, conversas entre o adulto-criança e explorações de músicas tradicionais infantis.

A Área da leitura, tal como o próprio nome indica, era dinamizada na hora do conto, na qual diariamente, as crianças ouviam ler um livro diferente consoante a temática de atividade trabalhada. Este espaço também estava destinado para um momento de relaxamento do grupo, antes das horas de refeição.

De modo geral, as áreas de interesse eram promotoras de momentos de exploração que contribuíam para a aprendizagem das crianças; daí que a seleção da área por parte das crianças fosse rotativa, para que todas usufríssem das diferentes explorações. No entanto, observei que as áreas que despertavam maior interesse eram as áreas da casinha e garagem.

2.3- Caracterização do grupo

O grupo da Creche com o qual se realizou a Prática e Intervenção Supervisionada era constituído por dezoito crianças, seis do sexo feminino e doze do sexo masculino, tratando-se de um grupo homogéneo, relativamente à faixa etária (dois anos). No entanto, em termos de desenvolvimento e competências, posso caracterizar o grupo como heterogéneo, dado que as crianças apresentavam diferentes desenvolvimentos a nível da linguagem e do desenvolvimento motor.

Relativamente à linguagem, a maioria das crianças conseguia comunicar e expressar o seu pensamento perante o grupo; no entanto, existiam quatro crianças que, embora tivessem muito estímulo para comunicarem, reproduziam apenas sons bocais, não conseguindo articular as palavras, de modo perceptível. Contudo, não existia discriminação da parte do restante grupo por estas crianças, sendo que existia uma ótima interação entre todas as crianças.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, existiam duas crianças que apresentavam grande dificuldade em exercícios que requeriam a utilização da motricidade fina e grossa, bem como em utilizar a colher na alimentação, sendo necessário apoio nas horas de refeição. Ao longo da prática, foram sendo visíveis progressos dessas duas crianças, sendo que, no final da intervenção, já conseguiam alimentar-se sozinhas de forma autónoma.

Todas as crianças do grupo frequentaram a instituição desde o berçário, sob a orientação da mesma educadora de infância; portanto, estavam todas adaptadas ao

contexto. Não foi observada em nenhuma criança qualquer necessidade educativa especial (NEE).

No que concerne ao contexto familiar, a maioria das crianças integrava-se numa família nuclear (pai, mãe, filho/s e filha/s), sendo famílias pouco numerosas, sendo o máximo de pessoas por agregado familiar de quatro e no mínimo três pessoas. Existiam somente três crianças que viviam numa situação de família monoparental, vivendo com um dos elementos do agregado familiar, numa situação de guarda partilhada.

O grupo 2A era um grupo carinhoso, alegre, participativo, um pouco egocêntrico relativamente à partilha de brinquedos, o que é normal devido à faixa etária que apresentavam, contudo, era um grupo autónomo, nomeadamente, na hora da higienização e da alimentação, existindo poucas crianças que necessitavam de auxílio.

As crianças demonstravam bastante interesse e curiosidade nas atividades que a educadora lhes propunha, essencialmente se elas fossem direcionadas para o meio exterior, bem como quando estas eram direcionadas para as áreas de interesse disponibilizadas na sala de atividades.

Ao longo da prática educativa, observou-se que os principais interesses do grupo incluíam momentos como a hora do conto, a música, o dançar, a interação com o espaço exterior e as atividades que envolviam experiências heurísticas.

A rotina diária do grupo estava organizada por momentos que ocorriam ao longo do dia, estando centrada no cuidar das crianças, ou seja, na higienização das mesmas. Para Hohman e Weikart (2011), “A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade. As expectativas colectivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social” (p.226). Deste modo, em valência de Creche, as rotinas são fulcrais, sendo pertinente que as crianças conheçam a rotina da sala e que participem nela, permitindo-lhes desenvolver a perceção de tempo.

A rotina da sala diária da sala 2A encontrava-se desenvolvida nos seguintes momentos:

Tabela 1- Plano das rotinas diárias do grupo 2A

Horário	Atividades de Rotina	Descrição das atividades da rotina
07:30h- 09:30h	Abertura da instituição e acolhimento das crianças	As crianças eram recebidas por uma das assistentes operacionais e encaminhadas para a sala de acolhimento até à chegada da educadora de infância.

09:30h-10:00h	Reunião em grande grupo	Marcação de presenças e comunicação da proposta da atividade diária.
10:00h-10:40h	Atividades em pequeno grupo nas áreas de interesse. Arrumação da sala e das áreas de interesse.	As crianças eram organizadas em pequenos grupos rotativos para as atividades propostas, assim como para as áreas de interesse da sala de atividades.
10:40h-10:50h	Relaxamento	As crianças eram orientadas para um espaço destinado à hora do conto (antes da hora do almoço), como estratégia para acalmar o grupo.
10:50h-11:30	Almoço/higiene	As crianças eram apoiadas pelas assistentes operacionais e pela educadora, sempre com o intuito de promover a autonomia de todas as crianças.
11:45-14:30	Hora da sesta	Após a higienização pessoal cada criança, esta deitava-se no respetivo catre.
14:30h-15:15	Higienização pessoal após sesta	Após a sesta, cada criança, com o auxílio das intervenientes educativas, realizava a higiene pessoal e formava-se o comboio para o lanche.
15h15-15h30	Hora do lanche/higiene	As crianças eram apoiadas pelas assistentes operacionais e pela educadora, sempre com o intuito de promover a autonomia de todas as crianças.
15:30h-17:00h	Atividades livres	As crianças eram direcionadas para a exploração das diferentes áreas de interesse, sobre a supervisão das assitentes operacionais e educadora.
17:00h-19:30h	Sala de acolhimento/encerramento da instituição	As crianças eram encaminhadas pelas assistentes operacionais para a sala de acolhimento, ocupando-se com a televisão até à chegada dos pais.

Fonte: Elaboração própria

Como é possível verificar através da tabela 1, a rotina focava-se essencialmente nos cuidados das crianças, desde a higiene, à alimentação e ao descanso, portanto, é importante salientar que a rotina cria relações afetivas entre adulto/criança, uma vez que, na hora dos cuidados básicos, existe uma interação entre o educador e a criança que permite a criação dessa afetividade. De acordo com Hohmann & Weikart (2003) a “(...)

rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (...)” (p.8), permitindo desenvolver os conceitos básicos de tempo.

Capítulo III- Contexto educativo: Educação Pré-escolar

Seguidamente apresentamos os dados que resultam da observação que se desenvolveu no contexto de Educação Pré-escolar e da aplicação dos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente, a ficha do Espaço Educativo da sala de atividades (Anexo 4), a ficha de identificação e caracterização do grupo (Anexo 6) e a Entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo 10). Apresenta-se ainda dados relativos às observações, que fomos registando em notas de campo, fotografias e vídeos da nossa prática educativa, bem como dados referentes às entrevistas para crianças.

3.1- Caracterização do contexto

A componente Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) decorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, numa Instituição Pública do Ministério da Educação, com valências em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição localizava-se numa zona urbana na cidade de Portalegre e funcionava num edifício construído de raiz, integrado num agrupamento de escolas do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Esta instituição apresentava espaços que ofereciam às crianças segurança, liberdade de movimentos e, acima de tudo, a possibilidade de convivência e integração de crianças portadoras de necessidades educativas especiais, apoiadas por educadoras especializadas.

O horário de funcionamento do estabelecimento educativo decorria das 8:00 horas às 17 horas e 30 minutos para as crianças e para os funcionários era das 8:00 horas até às

18:00 horas para a limpeza e manutenção dos espaços. A componente pedagógica contabilizava um total de 5 horas (3 horas na parte da manhã e 2 horas na parte da tarde).

O horário de almoço da valência em Jardim de infância funcionava das 12:00 às 13 horas e 30 minutos, sendo assegurado pelas assistentes operacionais.

Apesar de estarem integradas nas instalações de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas de jardim de infância estavam localizadas num edifício à parte, sendo apenas partilhado o refeitório com as crianças do 1.º Ciclo. O jardim de infância dispunha de quatro salas de atividades destinadas a quatro grupos de crianças, organizadas de forma heterogénea quanto à idade. Três dessas salas eram reservadas para a valência de EPE, diferenciadas como salas 1, 2 e 3, e a última sala era reservada para o apoio a crianças que apresentassem características de NEE.

A instituição apresentava ainda um hall de entrada que era utilizado para partilhar, divulgar informação e expor os projetos de cada sala a toda a comunidade educativa. No corredor de entrada existiam cabides devidamente identificados para guardar os pertences das crianças, três sanitários exclusivamente para crianças (um por cada sala de EPE), um sanitário unicamente para os adultos partilhado pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)¹, um ginásio, dois espaços exteriores (um meio coberto e outro não) e um refeitório. Este espaço apresentava ainda uma sala de refeições e lazer reservada às Educadoras, que era partilhada com os docentes que lecionavam no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os espaços interiores, para além de serem espaços com uma boa luminosidade natural, eram também arejados e desafogados, com uma rampa de acesso a todos os compartimentos para facilitar a mobilidade de crianças cadeirantes.

Relativamente ao espaço exterior, existiam dois espaços, um caracterizado como a zona de recreio (que habitualmente era utilizado após a hora do lanche) e o outro designado como “horta”.

A zona de recreio dispunha de uma superfície metade coberta e outra não coberta, uma estrutura para trepar/escorrega/baloços, triciclos, trotinetes, bicicletas e um quadro de giz. A zona estava vedada por muros e vidros que separavam o espaço das crianças de

¹ Em relação ao sanitário era um espaço amplo e adaptado com barras horizontais para apoiar a funcionalidade e a mobilização de crianças com deficiências físicas, portadoras de cadeiras de rodas.

EPE e o das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O pavimento do local continha ladrilho que apresentava um pouco de falta de manutenção e cuidado.

Relativamente ao espaço da horta, era vedado por grades que separavam a convivência física com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era um espaço que exigia a exploração da terra através de baldes e pás, dando oportunidade às crianças de realizarem brincadeiras que permitiam o faz-de-conta.

No que concerne à equipa educativa do Jardim de Infância, esta era constituído por seis educadoras e três assistentes operacionais. O estabelecimento educativo possuía ainda pessoal de apoio, especialmente uma psicóloga da equipa local, que elaborava atividades de intervenção precoce com algumas crianças fora da sala de atividades.

O estabelecimento disponibilizava ainda atividades extracurriculares frequentadas a partir das 16:00 horas, após a componente letiva, sendo elas: natação, ginástica, iniciação à língua inglesa e expressão musical.

3.2- Caracterização da sala

A sala de atividades no qual realizámos a nossa PISJI é designada por sala 2 e acolhe crianças entre os três e os seis anos de idade.

Tendo em conta que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.26), a sala estava dividida em dez diferentes áreas pedagógicas, tais como: a área de acolhimento (onde se realizava os diálogos de grupos e a marcação de presenças); a área da garagem; a área da casinha; a área da leitura; a área da escrita; a área do quadro interativo (que só era utilizado em determinadas semanas, uma vez que o quadro era rotativo pelas três salas de EPE); a área da pintura; a área da plasticina; a área dos fantoches e a área dos jogos de mesa. No centro da sala ainda existiam duas mesas para a elaboração das atividades.

A área do acolhimento era realizada no tapete de diálogos. Neste local fazia-se a marcação de presenças, a hora do conto e a partilha de diálogos entre a educadora e o

grupo. Na zona de acolhimento existia ainda um tapete grande para as crianças se sentarem e dois sofás de forma que as crianças se sentissem mais confortáveis.

A área da garagem dispunha de um tapete (o mesmo tapete que era utilizado na zona de acolhimento) e uma prateleira organizada em vários compartimentos que detinha diversos meios de transporte, ferramentas de garagem, um castelo de madeira, legos e outros componentes de construção. Este espaço oferecia vários momentos de partilha, interação e estimulava o jogo simbólico.

Na área da casinha existia uma cozinha com mobiliário (armário, fogão, mesa, cadeiras) semelhante ao real; no entanto, adequado à altura das crianças, tinha utensílios de cozinha (panela, pratos, colheres, copos, comida), uma cama, carrinho de bebé, vestuário e bonecos. Neste espaço observava-se a recriação de experiências da vida quotidiana, estimulando o jogo simbólico. Tal como defendem Silva et al. (2016), “o jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p.52).

A área da leitura tinha dois sofás almofadados e uma pequena caixa com livros, na qual as crianças manuseavam e exploravam os diferentes livros. A caixa continha livros de formatos diferentes, como álbuns ilustrados e livros Pop Up (no entanto, a maioria eram álbuns ilustrados).

Na área da escrita, numa das mesas de atividades, as crianças tinham o seu próprio caderno e uns cartões plastificados com o desenho de determinados elementos (meios de transporte, frutas, nomes próprios, acessórios, comida, etc). Por baixo de cada desenho, estava escrita a palavra correspondente ao elemento. O caderno das crianças era monitorizado pela Ed.C, que avaliava mensalmente a evolução das crianças.

A área do quadro interativo era uma área bastante apreciada pelas crianças. Na verdade, “as ferramentas tecnológicas devem satisfazer objetivos específicos de aprendizagem, tais como envolver o aluno na construção do conhecimento, potenciar a criatividade e a expressividade, promover a interação e o trabalho colaborativo, explorar formas de aprendizagem autónoma” (Laranjeiro et al., 2017, p.225). Desta forma, as

crianças desenhavam, escreviam, exploravam as ferramentas do paint². Porém, o quadro interativo era um objeto explorado pelas três salas de EPE, sendo que era necessário a criação de um cronograma, de forma a estipular as semanas de exploração do quadro por cada sala.

A área da pintura tinha de um cavalete, pincéis, tintas, folhas de papel cavallinho e um bibe impermeável. Já a área da plasticina localizava-se ao pé da área da pintura, numa mesa pequena. Existia uma caixa com diversas plasticinas e formas à disposição das crianças. A exploração destas áreas permitia o desenvolvimento da criatividade e da motricidade fina.

A área dos fantoches foi aberta após a nossa intervenção, tendo em conta que as crianças adoravam manusear e explorar os diferentes materiais que levávamos para a prática. Desta forma, este espaço permitia que as crianças dessem asas à imaginação, estimulando a criatividade.

Ao pé da mesa de atividades existiam também móveis onde se encontravam diferentes jogos didáticos que as crianças podiam explorar.

As áreas estavam organizadas de forma a limitar o acesso das crianças, sendo permitindo um certo número de crianças por área; desta forma, as crianças escolhiam a área que pretendiam, respeitando o limite estabelecido nos diferentes espaços.

A sala era caracterizada pela sua boa luminosidade natural, tendo quatro janelas grandes que davam visibilidade para o mundo exterior. No entanto, continha também iluminação artificial, que permitia a visibilidade do espaço nos dias mais nublados. Relativamente ao aquecimento/arrefecimento, a sala possuía um ar condicionado que era ajustado consoante a temperatura que se fazia sentir.

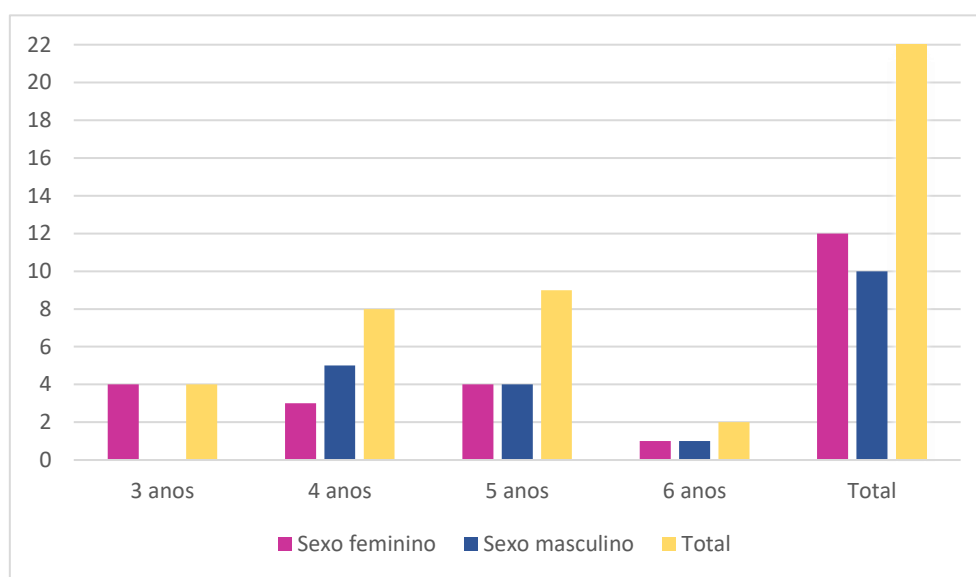
A sala de atividades possuía ainda uma parede de exposição dos aniversários das crianças e outra para a exibição e documentação dos trabalhos das crianças realizados na sala.

² O Paint é um software utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens, instalado no quadro interativo.

3.3- Caracterização do grupo

O grupo de crianças com o qual realizámos o projeto de Investigação-ação (IA) era constituído por vinte e duas, das quais dez eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, estando, portanto, dentro do limite máximo da ocupação da sala de EPE, pois, segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, “Cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças” (ME, 1997, p. 2830).

Gráfico 1: Distribuição das crianças da sala consoante o sexo e a idade



Fonte: Elaboração própria

Deste modo, como é possível observar no gráfico 1, o grupo era heterogéneo relativamente à idade e ao sexo. Era um grupo constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (quatro crianças tinham 3 anos, oito tinham 4 anos, nove crianças tinham 5 anos e duas crianças tinham 6 anos).

A maioria das crianças apresentavam competências esperadas para a sua faixa etária, no entanto, é importante referir que existiam duas crianças (5 anos de idade) que estavam a ser acompanhadas por uma psicóloga da equipa local de intervenção precoce, uma vez que apresentavam problemas no comportamento e as competências não estavam desenvolvidas o suficiente como o esperado para esta faixa etária.

O grupo era muito autónomo (no que concerne aos cuidados básicos e de alimentação, realizavam também atividades sozinhos), pontual e a maioria assíduo. As

atividades mais apreciadas pelas crianças eram a audição de histórias, canções, citação de poemas com diferentes timbres e expressões (alto, baixo, a sussurrar, chorar, rir, triste), teatralização e brincadeiras na área dos jogos de construções (garagem) e da casinha.

Pelo facto de ser um grupo heterogéneo, notava-se uma grande entreaajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, partilhando as primeiras opiniões, materiais, brinquedos e ajudando as mais novas na formação do comboio para o almoço e protegendo-as. Contudo, também existiam conflitos, que por vezes as crianças não conseguiam resolver sozinhas, sendo necessária a intervenção do adulto.

A maioria das crianças identificavam as cores, conheciam os meses do ano, os dias da semana, os dias do mês e o ano em que estavam (trabalho normalmente realizado na hora na marcação de presenças); inclusive, grande parte das crianças já tinham adquirido o conceito de quantidade, sendo que sabiam realizar contagens (contas de adição e subtração simples).

A rotina diária do grupo estava organizada por momentos que ocorriam ao longo do dia, planeados para promover o bem-estar e contribuindo para o desenvolvimento das crianças, através das aprendizagens.

A rotina da sala diária da sala 2 encontrava-se desenvolvida nos seguintes momentos:

Tabela 2- Plano das rotinas diárias da sala 2

Horário	Atividades de Rotina
Manhã	
08:00h- 09:00h	Abertura da instituição e acolhimento das crianças
09:00h-09:30h	Acolhimento (marcação de presenças, identificação do dia da semana e mês)
09:30h- 10:15h	Atividade orientada ou brincadeira livre
10:15h- 10:30h	Arrumação e higiene
10:30h- 11:00h	Lanche
11:00h- 11:45h	Atividade orientada ou brincadeira livre
11:45h-12:00h	Arrumação, higiene e formação do comboio

12:00h- 13:30h	Almoço
Tarde	
13:30h- 15:15h	Atividade orientada ou brincadeira livre
15:15h- 15:30h	Arrumação e higiene
15:30h-16:00h	Lanche
16:00h-17:30h	Atividades extras curriculares

Fonte: Elaboração própria

Diariamente, nas diversas atividades, existia o auxílio de uma criança que era determinada como o “responsável do dia”. Esta função era atribuída por ordem alfabética conforme o quadro de presenças. Cabia ao “responsável do dia” chamar as crianças para a marcação das presenças, fazer o registo do dia da semana e mês, chamar as crianças para a formação do comboio, entregar os materiais riscadores e ajudar a Ed.C quando fosse necessário.

Ao longo da nossa intervenção, a maior dificuldade que sentimos com o grupo em geral foi o facto de algumas crianças não serem assíduas, o que dificultava o seu processo de desenvolvimento, uma vez que as atividades decorriam de forma contínua e as crianças que faltavam frequentemente ficavam um pouco perdidas nas atividades que eram propostas ao grupo, afetando a sua atenção.

Capítulo IV- Ação em contexto

4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche

O projeto de investigação-ação (IA) implementado na nossa Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC) surgiu como resultado da observação participante, realizada no segundo semestre do ano letivo 2020/2021 numa sala de Creche. Neste projeto foi-nos possível agrupar algumas informações sobre o grupo de crianças e a respetiva educadora titular, auxiliando-nos a compreender e a construir a nossa prática educativa.

É pertinente que todas as crianças tenham acesso precoce a esta educação, uma vez que a Creche está centrada no desenvolvimento holístico da criança e é através dos contextos sociais e físicos que a criança constrói ligações/interações com adultos e com as outras crianças, permitindo construir oportunidades de aprendizagem fulcrais para o seu desenvolvimento, promovendo-lhe uma educação de qualidade, tal como defende Ferreira (2018, cit por. McCartney 2004): “(...) a qualidade dos serviços prestados na primeira infância, nomeadamente em creche, tem influência em diferentes esferas da vida da criança, quer ao nível cognitivo, quer ao nível da aquisição de competências sociais (...)” (p.18).

A qualidade de educação prestada na Creche está também refletida nos momentos de cuidados básicos concedidos às crianças por parte do adulto mediador, através da alimentação, da higiene, do descanso, como também nas atividades diárias que são propostas e na própria rotina, que apresentam uma intencionalidade educativa. Portanto, o cuidar e educar são caracterizados como elementos indissociáveis, que contribuem para o bem-estar da criança, cooperando para uma educação de qualidade.

Neste sentido, após uma observação atenta e recolha de registo do contexto, organizámos o nosso projeto de IA de acordo com o plano anual da educadora cooperante do contexto de Creche, o qual se centrava na descoberta do corpo, do outro (meio ambiente), emoções/sentimentos, hábitos de higiene e comunicação e representação. Desta forma, de acordo com as características da faixa etária, desenvolvemos um conjunto de atividades que proporcionassem às crianças vivências e que contribuíssem para a sua aprendizagem através da exploração sensorial, a partir de diferentes materiais e texturas e o contacto com o meio exterior, sempre em concordância com o plano anual da educadora cooperante.

As planificações das atividades desenvolvidas foram baseadas a partir das três finalidades educativas para a Creche do modelo pedagógico de Portugal, Carvalho e Bento (2016), que são:

- Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima;
- Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Desenvolvimento de competência social e comunicacional;

Desde tenra idade que a criança possui uma curiosidade inata e um enorme desejo em descobrir o mundo e tudo o que a envolve. Esta manifestação pode ocorrer de diversas

formas, através de perguntas, brincadeiras, interação social e vivências. Tendo em conta que a maioria dos brinquedos determinam a forma do brincar, tal como afirmam Souza, Donadel e Kunz (2017), “Os brinquedos oferecem possibilidades para a criança curiosar, no entanto, a maioria deles determina como a criança deve brincar” (p.199), o projeto de IA foi planeado de acordo com atividades heurísticas, para que as crianças explorassem diversos materiais e texturas estimulando a curiosidade e a criatividade da criança.

Para além das diversas atividades que inseriam os diferentes subdomínios do domínio da Expressão Artística (área da Expressão e da Comunicação), inserimos atividades, também de cariz heurístico, ligadas diretamente à temática das emoções (alegria e tristeza) através do álbum ilustrado, proporcionando o contacto com o livro.

Ao longo da prática educativa tivemos em conta todos os aspetos acima referidos, de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagens que planeámos e desenvolvemos com as crianças do grupo, de modo a trabalhar o tema deste relatório.

Atividade- A descoberta das emoções (Alegria) (16 de junho/2021)

Nas intervenções anteriores abordámos, de forma indireta, as emoções alegria e tristeza, através de conversas com as crianças e do livro de Orianne Lallemand *O lobo que queria mudar de cor*.

Nesta atividade, a qual teve uma duração de dois dias, abordámos diretamente a temática das emoções com recurso ao álbum ilustrado, nomeadamente as emoções alegria e tristeza, dado que a partir da relação texto-imagem a criança consegue captar a emoção transmitida e colocar-se no lugar do outro, tal como defende Mendes (2013): “É pela via da afetividade que os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros. Seja pela emoção estética, seja pela identificação projetiva, seja pela capacidade de entrar num mundo paralelo (...)” (p.37).

Para esta atividade tínhamos como principais objetivos de aprendizagem: ouvir atentamente e compreender as histórias as histórias *Quando me sinto feliz, Quando me sinto triste* de Trace Moroney; desenvolver o gosto e a fruição pela leitura; identificar as emoções tristeza e alegria através das atividades propostas; desenvolver a coordenação motora; desenvolver a competência socioemocional; experimentar diferentes texturas e reconhecer as cores através das atividades do emocionómetro da alegria e da caixa da amizade.



Figura 1-Estratégia do uso da capa mágica para contar a história

No primeiro dia abordámos a emoção alegria através da história *Quando me sinto feliz*, de Trace Moroney. A leitura da história fez-se com a dramatização da mesma com recurso a uma capa mágica construída por nós, como mostra a seguinte imagem:

O recurso despertou bastante a atenção do grupo, até das crianças mais inquietas, uma vez que o recurso utilizado não estava inserido com regularidade na rotina do grupo. A estrutura da capa mágica foi feita através de materiais do quotidiano, mais especificamente, através de um saco do lixo e continha as ilustrações da história em EVA. Vestimos a capa e à medida que a história era contada, íamos colocando lentamente as ilustrações no recurso, de forma a dar tempo e espaço de as crianças conseguirem compreenderem a história.

Esta estratégia que utilizámos foi importantíssima para o grupo, porque, para além de apresentarmos uma forma diversificada de leitura, as crianças ficaram atentas aos sons (sons do plástico do lixo) que o recurso fazia, estimulando a sua concentração. Após a leitura, foi fomentado um diálogo e verificámos que a emoção alegria era facilmente reconhecida pelo grupo. Num diálogo com o grupo, após a leitura, perguntámos o que os fazia feliz ou como poderíamos reagir para fazer alguém sentir-se feliz e observámos duas vertentes de felicidade, umas mais ligadas aos bens materiais, brinquedos, e outro ligado ao vínculo emocional, neste caso os afetos.

Ed. E: - O que vos faz feliz?

C2- Brinquedos!

C5- Brinquedos!

C6-Abraços à mãe

C2-Sim, abracinhos

Ed. E: - O que podemos fazer para fazer alguém feliz?

C2-Dar muitos abracinhos à mãe.

(Notas de campo, 16 de junho de 2021)

Seguidamente, para completar a atividade da emoção alegria, e uma vez que ao longo das intervenções valorizámos sempre o espaço exterior, surgimos o jogo do emocionómetro da alegria. O emocionómetro consistia em quatro imagens que apareciam na história (cada uma representava um tipo de emoção da alegria: “Pular de alegria”; “Rir à gargalhada”; “Estar com os amigos”; “Estar com a família”). O objetivo do emocionómetro era as crianças escolherem uma imagem, retirarem o balão que correspondia a essa imagem e lançarem à personagem principal da história que ouviam, o recurso do coelho, de forma a captarmos qual das opções era a mais requisitada pelas crianças, e ao mesmo tempo desenvolver a motricidade grossa.

O emocionómetro foi construído à base de cartão e forrado com um saco do lixo, para o caso de um balão (que continha no seu interior tinta de legumes: beterraba, cenoura e couve) arrebenta-se não destruísse o emocionómetro da alegria, tal como mostra a seguinte imagem:



Figura 2- Estratégia do uso da capa mágica para contar a história.

De facto, concordámos que as crianças conseguiram reconhecer esta emoção e construir ideias/attitudes para fazer alguém feliz. Observámos que a opção mais requisitada pelas crianças foi a última “Estar com a família”, e acreditámos que essa escolha se deveu ao facto de as crianças com esta faixa etária (2/3 anos) ainda possuírem um vínculo afetivo muito forte com os pais.

O emocionómetro da Alegria foi um momento muito divertido, uma vez que por todo o espaço exterior existiam crianças a correr com balões de tintas de legumes, felicíssimas e outras aos abraços ao recurso do coelho. Através do registo fotográfico captado, as seguintes imagens mostram o decorrer da atividade:



Figura 3- Decorrer da atividade.

Atividade- A descoberta das emoções (tristeza) (18 de junho/2021)

No dia 18 de junho, procurámos abordar a emoção tristeza, uma vez que já tinha havido a preocupação de abordar a emoção alegria; por isso, achámos que era importante abordar o seu oposto. No entanto, apesar de termos utilizado o recurso do álbum ilustrado, esta emoção foi trabalhada da forma tradicional, lendo com recurso do livro.

À semelhança da emoção alegria, verificámos que a tristeza era uma emoção também facilmente reconhecida pelo grupo. Este facto deveu-se à observação que fomos fazendo e aos diálogos que estabelecemos com as crianças após a leitura da história. Neste sentido, optámos por ler ao grupo o livro *Quando estou triste*, de Trace Moroney, dado que o livro aborda tristeza, nomeadamente a discussão entre os pais, a morte e a saudade e incentiva para a valorização da autoestima e de si mesmo. Na leitura do livro tivemos especial atenção à forma como o conteúdo era lido, uma vez que às vezes temas considerados mais difíceis podem afetar de forma menos positiva algumas crianças.

A leitura foi realizada de forma contínua e no fim realizámos um momento de pós-leitura colocámos algumas questões às crianças, de forma a percebermos se existiu compreensão da história. Achámos pertinente não interromper a leitura com questões, e deixá-los refletir à medida que a leitura era feita.

Consequentemente, após a leitura mostrámos o recurso do coelho pintado na atividade anterior, mas com a expressão facial representada com a emoção tristeza; suscitámos um diálogo para captarmos se as crianças compreendiam a emoção representada e, surpreendentemente, as crianças referiram factos para explicarem o porquê daquela emoção e seguidamente apresentavam ideias para solucionar a problemática encontrada, de forma a combater a tristeza do “amigo coelho”, como gostavam de lhe chamar. A partir da pergunta: “Olhem, como acham que está o nosso amigo coelho?”, o diálogo foi surgindo naturalmente, como está representado na seguinte imagem:

C2: - Ele está triste!

Ed. E: - Porque que achas que está triste?”

C6 - Porque está a chorar!

Ed. E: - “Mas porquê?”

C7: - Levou um estalo bem forte aqui (aponta para a cara)

C2: - Porque tem uma lágrima!

Ed. E: - O que podemos fazer para ele ficar contente?

C2: - Dar um abraço!

(Notas de campo, 18 de junho de 2021)

Para terminarmos a atividade, apresentámos ao grupo a caixa da amizade, a qual tinha balões (com sal grosso no seu interior) e as crianças tinham de encontrar todos os balões coloridos numa área do espaço exterior e colocá-los na caixa deixando o recurso do coelho feliz. Novamente fazemos referência ao espaço exterior, uma vez que este grupo ficava mais participativo sempre que as atividades eram no exterior, portanto, optámos por adotar as atividades, sempre que o tempo meteorológico nos permitisse, para o espaço exterior e ir sempre ao encontro dos interesses das crianças. As imagens seguintes demonstram o decorrer da atividade:



Figura 4- Decorrer da atividade.

O *feedback* da atividade foi positivo. Apesar da faixa etária, observámos que existiam crianças que já possuíam conceções emocionais desenvolvidas, pois já compreendiam e identificavam as emoções retratadas e já formulavam soluções para ajudarem a resolver o problema, pondo-se no lugar do outro, neste caso da personagem da história. Para abordar a problemática do bem-estar emocional em crianças com idades precoces é necessário ter um diálogo delicado e ser compreensível, uma vez que pode afetar a sensibilidade de algumas crianças. Desta forma, no decurso da atividade adotámos sempre uma atitude compreensiva e um diálogo cuidado, não deixando de trabalhar a temática.

A partir destas atividades observámos que existiu uma participação ativa das crianças, ao longo das atividades optámos sempre por proporcionar o bem-estar das crianças de forma a garantir uma educação de qualidade, tal como defende Zabalza (2007):

A emoção age, principalmente no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc. (p.51)

Do nosso ponto de vista, e analisando as atividades referentes ao tema do projeto, achamos que trabalhar as emoções em valência de Creche, mais especificamente as emoções alegria e a tristeza, foi importante porque permitiu às crianças reconhecer as emoções e consequentemente proporcionar o desenvolvimento da empatia, colocar-se no lugar do outro. Acreditamos que a LI obteve um grande destaque na promoção deste desenvolvimento, uma vez que, através da narrativa visual, as crianças conseguiram identificar que emoção estava a ser representada pela personagem da história. Para além disso, a partir da leitura as crianças encontraram estratégias para solucionar um problema emocional, delas próprias ou com um amigo, promovendo-se, assim, o desenvolvimento da inteligência emocional da criança.

Com estas atividades, conseguimos perceber que as crianças mais velhas adquiriram conceitos emocionais mais desenvolvidos e que já sabem diferenciar a expressão facial de tristeza e alegria, tal como encontrar soluções para resolver um conflito emocional proporcionado por uma dessas emoções.

O facto de trabalharmos somente as emoções alegria e tristeza no contexto de Creche foi porque acreditamos que nesta faixa etária (2 anos) são as emoções que mais influenciam as crianças, e que por vezes são despertadas por diferentes razões ou situações que não são compreendidas pelas crianças, como sucede, por exemplo, com a tristeza: a frustração, dor, decepção, ausência materna/paterna, etc.

No contexto de Educação Pré-Escolar, tal como evidenciaremos adiante, trabalhámos também as representações das emoções nos livros para crianças; no entanto, demos mais relevância às emoções raiva e medo, pelo facto de as crianças estarem num nível emocional mais desenvolvido, em que é fulcral trabalhar o autocontrolo e a gestão destas emoções antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como veremos em seguida.

4.2 Análise e discussão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, apresentamos três atividades que convergem à sensibilização da gestão das emoções e para a valorização da literatura infantil. Durante a implementação das atividades foram utilizadas estratégias como a

leitura de livros, o conto oral de histórias e as dramatizações, tendo-se recorrido ao auxílio de fantoches e marionetes.

Passamos a apresentar as propostas de atividades que planeámos no âmbito da temática do presente relatório.

Atividade- Uma viagem no tempo com pingo de emoções (24 de janeiro de 2022)

A primeira atividade foi o contar do conto *A princesa que nunca sorria*, de Erika Melry, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, na Área de Formação pessoal e social e na Área da Expressão e Comunicação. Este conto abordava a história de uma princesa que vivia num reino, onde cresceu desconhecendo o prazer de saber o que é rir, portanto, na intenção de a fazer feliz, o seu pai, o Rei, decidiu que o primeiro homem que lhe conseguisse provocar uma gargalhada casaria com ela.

A escolha deste conto deveu-se ao facto de a Ed. C querer nessa semana abordar os reis, nomeadamente o Rei D. Dinis, desenvolvendo a noção de tempo e de espaço; deste modo, de forma a introduzir temáticas ligadas às emoções como o reconhecimento de cada uma delas (alegria, tristeza, raiva e medo), decidimos abordar este conto para ir ao encontro do plano semanal da Ed.C e para iniciarmos atividades referentes ao tema deste relatório.

Esta atividade teve como principais objetivos educativos: promover o contacto das crianças com a leitura; fomentar a capacidade de imaginação; estimular a identificação e a expressão de suas emoções; contribuir para o reconhecimento das expressões que caracterizam cada uma das emoções.

De forma a contarmos o conto de modo atrativo, recorreremos ao uso de fantoches de palito das quatro emoções bases (alegria, tristeza, medo e raiva), bem como à utilização das ilustrações da história em tamanho A4. A estratégia utilizada para o sucesso desta atividade foi importante, uma vez que o recurso da ilustração em grande dimensão (A4) permitiu um maior foco do grupo no contar da história, sendo que é pertinente realçar que o auxílio dos fantoches reforçou também essa atenção.



Figura 5-Estratégia utilizada para reforçar a atenção das crianças no conto oral.

No decorrer no conto, as crianças estiveram atentas, manifestando-se apenas quando era apresentada uma nova emoção, reconhecendo-a. Portanto, durante e após a leitura do conto, percebemos que as crianças já reconheciam as emoções apresentadas no conto, bem como aquelas que não foram mostradas. Em baixo, apresentamos um excerto de um diálogo que sucedeu após o conto. A partir desta nota de campo, tivemos a percepção das crianças relativamente à compreensão da história, bem como ao reconhecimento das emoções e alguns motivos que as influenciam.

Ed. E - O que abordava o conto?

C1- Falava de uma princesa que nunca sorria, e seu pai disse que quem a fizesse rir casaria com ela. Eu já conhecia essa história.

Ed. E- Porque acham que a princesa nunca sorria?

C1 - A mãe dela pode ter morrido?!

C2 - Eu acho que ela podia estar presa no castelo e por isso ficava triste.

Ed. E - Se a princesa nunca sorria, como acham que ela se sentia?

Crianças -Triste.

Ed. E -Porquê?

C3 - Porque estava sempre sozinha.

C1 - Porque não tinha amigos para brincar.

Ed. E - Para além da tristeza, que emoções surgiram na história?

C1 - Felicidade.

C3 - A alegria.

C4 - A raiva.

Ed. E - Conhecem mais alguma emoção que não apareceu na história?

C3- Sim, o medo.

Ed. E - Porque acham que sentimos muitas emoções diferentes?

C1- Não sei.

Pelas reações das crianças, e pelo diálogo, pensamos que o grupo gostou do conto e também o compreendeu. Porém, à última pergunta “Porque acham que sentimos muitas emoções diferentes?”, as crianças mantiveram o silêncio e somente uma criança respondeu à pergunta mostrando-se confusa e simultaneamente pensativa:” Não sei” (C1).

De forma a consolidar a identificação das emoções representadas, decidimos que o grupo as expressasse através da expressão facial com o auxílio dos fantoches de palitos utilizados no conto oral, uma vez que, tal como defendem Ekman (1989) e Ekman e Oster (1982), citados por Sousa (2010), existe “(...) uma ligação forte entre emoção e expressão facial, com fortes evidências da universalidade de algumas expressões faciais emocionais” (p.22). Para que as crianças identificassem e expressassem determinada emoção, recorríamos aos fantoches de palitos e perguntávamos: “Como é que ficamos quando estamos... (mostrava o fantoche)?”. As crianças, através da expressão facial, representavam a emoção apresentada.

Esta primeira parte da atividade correu bem, porque, para além de transmitir risos e gargalhadas das crianças, compreendemos que as identificações das emoções através das expressões faciais estavam consolidadas, sendo que o grupo expressou as emoções sem quaisquer dificuldades e de forma semelhante. Relativamente à emoção alegria, as crianças esboçaram um grande sorriso, os lábios foram puxados para trás e para cima (fazendo, como refere a expressão popular, “um sorriso de orelha a orelha”); na emoção do medo as crianças demonstraram-se apreensivas, encolhendo os ombros, levantando a sobrancelha para cima e abrindo a boca, encostando-se ao colega do lado, fingindo estarem com medo; na emoção tristeza as crianças representaram-na de duas formas diferentes, numa das formas apresentaram um olhar baixo, ombros descaídos e os lábios ligeiramente para baixo, e noutra forma as crianças expressaram a tristeza através do “choro”; na emoção raiva, as crianças demonstraram-na de forma semelhante: as sobrancelhas e a testa ficaram franzidas, o maxilar tenso e os lábios cerrados, algumas crianças fecharam os punhos, elevando-os para cima.



Figura 6- Representações da emoção tristeza.



Figura 7- Representações da emoção raiva.

Posteriormente, propusemos o jogo das emoções. Sugerimos que as crianças pintassem quatro corações de cores diferentes, sendo que cada um iria representar uma emoção. No início desta atividade, as crianças associaram as cores a emoções de forma estereotipada, associando o amarelo à alegria, o azul à tristeza, o vermelho à raiva e o preto ao medo. Acreditamos que esta associação estereotipada das cores às emoções resulta não só do que ouvem no seu dia a dia mas também daquilo que lhes é transmitido por alguns recursos culturais, como é o caso de alguns filmes e álbuns ilustrados, como, por exemplo, o filme da Pixar *Divertida-mente* (2015) e o livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas, que, apesar de serem atrativos e apresentarem um conteúdo bastante interessante e fulcral para o desenvolvimento emocional, enfatizam a interiorização de que algumas cores são vinculadas às emoções.

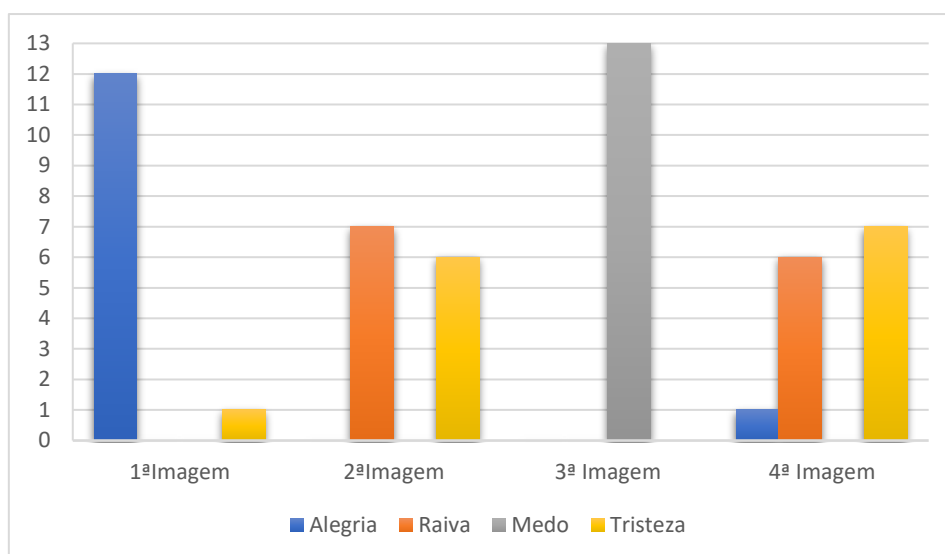
No entanto, após uma conversa com o grupo, de forma a tentar desconstruir este estereótipo cor-emoção, cada criança pintou os corações consoante as suas cores favoritas, associando-os a um acontecimento positivo, uma vez que, “(...) os nossos cérebros conseguem ligar cores a sentimentos positivos e/ou negativos (...)” (Rodrigues, 2019, p.22).



Figura 8-Pintura de corações das emoções, ao gosto das crianças.

Seguidamente, distribuámos por cada criança quatro *emojis* das quatro emoções primárias e pedimos que os colassem no centro de cada coração. Esta atividade permitiu-nos conhecer um pouco mais o grupo, dado que implicava que as crianças analisassem quatro imagens e que se identificassem com elas consoante a emoção que lhes era transmitida: a 1.^a imagem representava uma mãe a abraçar o filho; a 2.^a imagem dois meninos a brigar; a 3.^a representava o medo pelo escuro e monstros; e a 4.^a os pais a zangarem-se com o filho. Decidimos, como estratégia para esta parte da atividade, chamar individualmente as crianças, pela ordem pela qual terminavam as pinturas dos corações, para selecionar as emoções consoante as imagens, de forma a garantir que nenhuma criança se influenciava pela opinião de outra e para nos certificarmos, de forma mais detalhada, dos critérios de seleção das crianças.

Gráfico 2: Distribuição das emoções das crianças às imagens



Fonte: Elaboração própria

Deste modo, como é possível observar no gráfico 2³, a maioria das crianças respondeu de forma semelhante às imagens (na 1.^a imagem, 12 crianças colocaram a emoção alegria e uma a emoção tristeza; na 2.^a imagem, 7 colocaram a emoção raiva e 6 a emoção tristeza; na 3.^a imagem, as 13 crianças colocaram a emoção do medo; na 4.^a imagem, 6 colocaram a raiva e 7 a emoção tristeza). Contudo, mostraram-se confusas na seleção das emoções raiva e tristeza para a 2.^a e a 4.^a imagem, uma vez que, segundo elas, os critérios de seleção das imagens eram semelhantes, dado que, em contextos diferentes (brigar com o amigo ou zangar-se com os pais), podem sentir duas emoções em simultâneo, a raiva e a tristeza.



Figura 9- Recurso utilizado para a atividade.

³ No gráfico 2 a distribuição do grupo é de apenas 13 de 22 crianças, visto que 9 crianças estavam a faltar no dia da atividade.



Figura 10-Seleção das imagens consoante as emoções, alegria, tristeza, medo e raiva.

Estas atividades contribuíram para a estimulação do desenvolvimento emocional de cada criança. A partir do conto *A princesa que nunca sorria*, promovemos a expressividade facial, fulcral para a identificação de um estado emocional.

Observámos que o grupo consegue identificar cada uma das emoções primárias e que é capaz de selecionar uma ou mais emoções para um determinado contexto. No entanto, nesta fase inicial, ao serem confrontados com a questão “Porque acham que sentimos muitas emoções diferentes?”, foi notória a insegurança do grupo por não conseguirem responder à pergunta, ficando a questão suspensa para ser respondida numa outra atividade elaborada mais à frente.

Atividade - A descoberta do medo (14, 15 e 16 de fevereiro de 2022)

Esta atividade foi de descoberta e essencialmente de autorregulação de uma das emoções que mais afeta as crianças em idade de jardim de infância, o medo. O medo é uma das emoções de cariz negativo que influencia o comportamento da criança de diferentes formas: pode expressar-se através do choro, ansiedade, birras, pesadelos, isolamento social, entre outros comportamentos.

Desta forma, com a intenção de tentar colmatar esses medos, planeámos um conjunto de atividades, divididas em três partes (três dias), e elaborámos um projeto coletivo sobre os medos. Este projeto foi o elemento de ligação das atividades que foram proporcionadas ao longo desta semana.

A atividade “A descoberta do medo” inseriu-se principalmente na Área Formação Pessoal e Social; contudo, de forma a oferecermos uma educação de qualidade e interdisciplinar, intercalámos também a Área de Expressão e Comunicação nos domínios

da Matemática e da Educação Artística, nomeadamente no subdomínio das Artes Visuais e da Dramatização. Os principais objetivos para esta atividade eram: promover o contacto das crianças com o livro infantil, permitindo a sua fruição e sensibilização estética; contribuir para o desenvolvimento da capacidade de imaginação; providenciar o reconhecimento dos medos mais comuns; ajudar a criança a melhorar a sua relação com os medos; fomentar a autoestima; as crianças a perceber que todos temos medos e daí a importância de nos relacionarmos bem com eles.

No dia 14 de fevereiro de 2022 iniciámos o dia com a leitura do livro *O Cuquedo e um amor que mete medo*, de Clara Cunha. Esta era uma história já conhecida por algumas crianças do grupo; no entanto, todos muito atentos e entusiasmados. A história tem como personagem principal um animal pequenino, chamado Cuquedo, que procura pela selva um par para casar; porém, não pode ser um animal qualquer, tem que ser alguém que o ajude a pregar sustos, daqueles que metem muito medo.

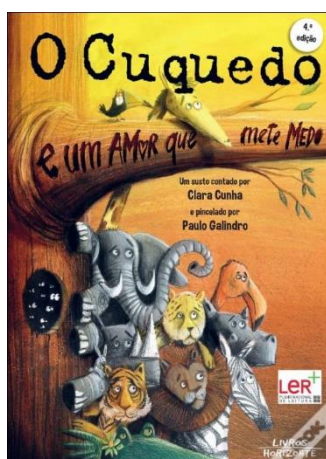


Figura 11-Capa do livro: O Cuquedo e um amor que mete medo.

Inicialmente, em grande grupo, realizámos uma pré-exploração da capa e do título do livro, de modo a antecipar o conteúdo da história e suscitar a curiosidade das crianças. Em seguida, transcrevemos o excerto com as perguntas e as respostas surgidas:

Ed. E - O que veem na capa?

C1 - Muitos animais.

C3 - Os animais selvagens.

C5 - Eles parecem com medo.

Ed. E – Porque é que eles parecem ter medo?

C5 – Porque, olha, eles estão a esconder-se atrás da árvore.

Ed. E - De quem é que acham que os animais estão com medo?

C6- Não sei.

C7- Do Cuquedo.

C4- Do Cuquedo e da Cuqueda.

(Notas de campo, 14 de fevereiro de 2022)

Com este excerto, percebemos que as crianças mais velhas, como a C7 e a C4 já conheciam a história de anos anteriores e, por esse mesmo motivo, anteciparam o conteúdo da mesma. Após a leitura do livro, foi elaborado um diálogo com as crianças sobre os acontecimentos da história, em que foram notórias as perspectivas das crianças sobre o medo. Em baixo, apresentamos um excerto de um diálogo que sucedeu após a história.

Ed. E – De que andava o Cuquedo à procura?

C1 - De uma namorada para casar.

Ed. E – E qual dos animais o Cuquedo quis para casar?

C4 - A Cuqueda.

C3- A Cuqueda.

Ed. E - Porquê?

C6- Porque ela fez BOOM.

C5 - Porque ela era enorme e assim os outros animais iriam ficar com medo dela.

Ed. E - Mas o Cuquedo também pode assustar os animais.

C5- Não, porque é pequenino. Os pequenos não assustam, só os maiores.

Ed. E - Como assim?

C5-Já viste um animal pequeno a ser assustador? Não, porque os animais pequenos não metem medo.

C3- O Cuquedo precisava da ajuda da Cuqueda para assustar os animais, porque era o mais pequeno da selva. E por ser o mais pequeno, os animais não tinham medo dele, mas com a Cuqueda sim, porque ela era enorme.

(Notas de campo, 14 de fevereiro de 2022)

Pelas reações das crianças, e pelo diálogo, entendemos que o grupo tinha uma percepção de grandeza do medo, sendo que, para as crianças C5 e C3, o Cuquedo não conseguiria assustar os animais da selva por ser exíguo e, por isso, precisava da Cuqueda para ser aterrador. De modo a mostrar às crianças que o medo não advém da grandeza de um indivíduo, mas da forma como nós o interpretamos, decidimos elaborar uma dramatização da história anteriormente apresentada, utilizando como recursos máscaras faciais dos animais que aparecem na narrativa. De acordo com Sousa (2003b), o jogo dramático permite que a criança “(...) viva a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações (p.34)”. Portanto, a expressão dramática remete-nos para uma exteriorização de sentimentos através da ação e da comunicação verbal e corporal, contribuindo para o desenvolvimento pessoal da criança.

A dramatização da história fez com que o grupo ativasse as gargalhadas e permitiu às crianças mais tímidas que se expressassem mais livremente, suprimindo a vergonha. O jogo dramático também possibilitou que algumas crianças (principalmente as mais novas, na faixa etária 3/4 anos) superassem o medo de usar as máscaras faciais, sendo que inicialmente alguns animais as assustavam.



Figura 12- Dramatização da história O Cuquedo e um amor que mete medo.

Por fim, de forma a terminar a atividade referente ao livro *O Cuquedo e um amor que mete medo*, propusemos às crianças a construção do Cuquedo e da Cuqueda. Distribuímos diversos materiais com diferentes texturas pelas crianças, como, por exemplo: lãs pretas, cola branca diluída, marcadores, dois pares de olhos e duas bocas. Uma vez que se comemorava os Dias dos Namorados, algumas crianças desenharam diferentes corações à volta das duas personagens, simbolizando o amor do par apaixonado.



Figura 13- Construção das personagens da história.

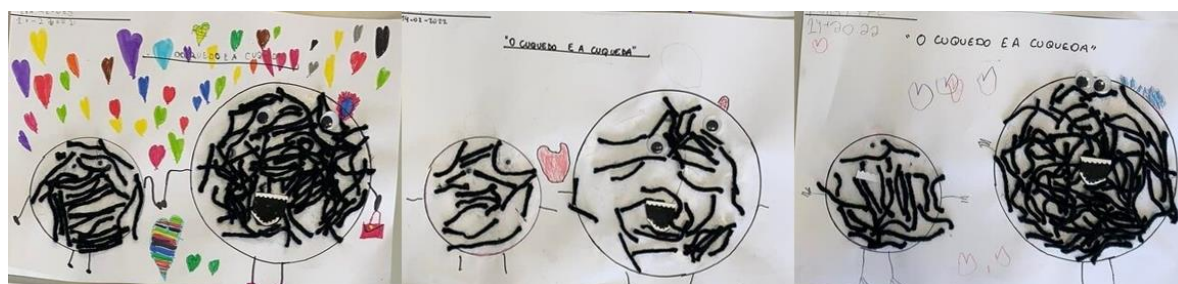


Figura 14- Resultados da construção do Cuquedo e da Cuqueda.

Tendo em conta que as folhas já apresentavam círculos antes de as crianças os preencherem, condicionando, assim, a liberdade criativa no que diz respeito à representação das personagens, é necessário referir que o nosso objetivo para esta etapa da atividade era desenvolver a destreza e a motricidade fina de cada criança do grupo. Desta forma, a necessidade de colocarmos os círculos nas folhas, para que as crianças colocassem os materiais disponibilizados no interior que cada círculo. Notámos uma diferença nos desenhos das crianças mais velhas (4/5 anos) para as crianças mais novas (3 anos) e foi possível observar que as crianças mais velhas conseguiram colocar mais lãs dentro dos círculos, agrupando-as, do que as crianças mais novas.

Encaramos esta diferença como algo natural, uma vez que é normal que as crianças mais velhas tenham um nível de desenvolvimento mais elevado que as crianças mais novas, contudo, é importante salientar que o grupo correspondeu aos nossos objetivos para esta atividade.

No dia 15 de fevereiro de 2022, iniciámos a segunda parte referente à semana do medo, com a leitura do livro *A volta ao Mundo com a Sara e a Ana*, de Ana Fonseca e Sara Santos. Este é um livro de carácter sensorial, construído pelas autoras como produto

de avaliação de uma disciplina referente ao 1.º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Portalegre que ambas frequentavam. A história aborda uma viagem de duas amigas à volta do mundo, na qual visitam quatro países: a Dinolândia, a Oceanolândia, a Docelândia e a Monstrolândia. À medida que exploram os países, as duas amigas veem-se obrigadas a enfrentar desafios, pedindo diretamente aos leitores para as ajudar. A narrativa está disponível no anexo 14.



Figura 15-Capa do livro A volta ao mundo com a Sara e a Ana.

A escolha deste livro deveu-se ao facto de considerarmos que o livro sensorial é benévolo para o desenvolvimento integral da criança, porque através dos sentidos são descobertas diversas sensações, formas e texturas. Tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, “Os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação” (p.23); portanto, através do livro sensorial, a criança desenvolve competências e efetua aprendizagens através da dimensão lúdico-educativa do mesmo.

De seguida, procedemos ao contar da história. As crianças estiveram muito atentas e demonstraram-se participativas: quando lhes era apresentado algum desafio na narrativa, eram chamadas uma a uma para participarem na ação da história. O livro apresentava quatro capítulos (cada capítulo era intitulado um país imaginário) que abordavam assuntos como, por exemplo: a biodiversidade, educação ambiental - poluição dos oceanos, higiene oral e as emoções. Apesar de oferecermos às crianças tempo para explorarem cada episódio, demos maior relevância ao capítulo das emoções. Em baixo, apresenta-se um excerto do diálogo que surgiu.

Ed. E – No país da Monstrolândia, o que se passava com o monstro?

C8 - O monstro tinha perdido o seu amigo.

Ed. E – E como é que ele se sentia?

C3 - Triste.

C8 - Triste.

Ed. E - Se estava triste, que emoção estava ele a sentir?

C1- A tristeza.

C3 - Podia também estar com medo.

Ed. E – O que que vocês acham, estava triste ou com medo?

C3 - Os dois. Quando está escuro, eu fico com medo e também triste porque começo a chorar.

C2 - Ó Ana, eu acho que o monstro tinha medo de estar sozinho, por isso queria encontrar o amigo.

Ed. E – E quando é que o monstro encontrou o seu amigo Cuquedo?

C3 - Quando parou de chorar.

C2 - E de ter medo. Depois ficou feliz, porque já tinha o seu amigo.

(Notas de campo, 15 de fevereiro de 2022)

Pelas reações das crianças e, simultaneamente pelo diálogo, pensamos que o grupo compreendeu a narrativa, inclusive o último capítulo, no qual eram evidentes as emoções tristeza (demonstrada através do choro do monstro) e a alegria (indicada através do sorriso do monstro); no entanto, o grupo também referiu a emoção medo, o medo da solidão representado, segundo eles, pelo choro. É importante destacar a resposta da C3:” Os dois. Quando está escuro, eu fico com medo e também triste porque começo a chorar” à pergunta “O que que vocês acham, estava triste ou com medo?” referindo que o monstro poderia estar a sentir duas emoções diferentes e em simultâneo, uma vez que ela quando está com medo do escuro, sente medo, mas ao mesmo tempo sente-se triste porque começa a chorar. É notável que a criança tenha a perceção de que em determinadas situações pode sentir mais do que uma emoção. Acreditamos que esta perceção é muito importante, uma vez que permite que a criança consiga compreender melhor as emoções, e, por sua vez, ajudá-la na autorregulação.



Figura 16-Leitura do capítulo referente às emoções.



Figura 17-Exploração sensorial das crianças ao capítulo.

Decorrido este momento, decidimos perguntar às crianças qual a emoção que estavam a sentir. Para esta atividade, propusemos a estampagem do monstro com carimbos relacionados com as emoções, alegria, tristeza, medo e raiva. A estampagem iria ao encontro de como a criança se sentia naquele determinado momento, explicitando o porquê da emoção referida. É importante salientar que as crianças carimbaram as emoções consoante as suas cores preferidas, não tendo sido associado quaisquer cores específicas a uma só emoção; pelo contrário, houve casos em que algumas crianças que se expressaram felizes e carimbaram com diversas cores, afirmando que queriam o monstro colorido porque retratava a sua felicidade.



Figura 18-Carimbos com as emoções.



Figura 19-Pintura de carimbos ao monstro da história consoante a emoção expressada por cada criança.

Desta forma, para uma melhor perceção das respostas as crianças foram divididas em dois grupos: um dos grupos realizava a estampagem dos carimbos das emoções enquanto o outro grupo construía o cenário do habitat do monstro, a floresta. Para a construção do cenário, foram disponibilizados alguns materiais diferenciados, como tintas, pinceis e elementos da natureza (ramos de árvores, folhas, caruma).



Figura 21-Elaboração do cenário do habitat do monstro.



Figura 20-Alguns resultados finais da atividade.

Observámos que as crianças gostaram muito de elaborar esta atividade e que algumas crianças, nomeadamente as mais novas, experienciaram novas texturas através dos sentidos, cheirando os ramos e as folhas antes de colá-lo na folha.

Com esta atividade, observámos que as crianças conseguiram desconstruir os estereótipos associados às cores referidas na 1ª atividade (amarelo à alegria, o azul à tristeza, o vermelho à raiva e o preto ao medo), optando pelo uso do cor-de-laranja, azul, lilás, vermelho, verde, amarelo, para expressar a emoção alegria. Segundo as crianças, a escolha das cores deveu-se ao facto de serem as suas cores preferidas.

Através das respostas das crianças, chegámos à conclusão de que a maioria das crianças se sentia feliz: muitas porque estavam com os amigos, outras porque estavam “na escola” e uma criança mencionou que estava feliz porque a Ana e a Sara (Ed. Estagiárias) estavam na sala. Captámos também que duas crianças expressaram a emoção tristeza referindo que a mãe tinha se chateado com elas em casa e por isso se sentiam tristes. Mais tarde, perguntámos novamente às crianças que se sentiam triste se continuavam a sentir a mesma emoção, sendo que a resposta foi negativa, referindo que naquele exato momento se sentiam felizes porque estiveram a brincar. Portanto, este duplo questionamento foi importante porque mostrou às crianças que é possível sentirmos ao longo do dia diferentes emoções.

No dia 16 de fevereiro de 2022, iniciámos a última parte referente à semana do medo, com a leitura do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. A história aborda o medo, mas, em vez serem os humanos a terem medo dos monstros, como sucede em quase todas as histórias, neste álbum ilustrado são os monstros que têm medo de Max, uma criança turbulenta e muito criativa.



Figura 22-Capa do livro Onde vivem os monstros.

Antes de iniciarmos a leitura, elaborámos uma pré-exploração da capa do livro. Automaticamente, as crianças associaram o monstro a algo assustador e que tinha como único propósito assustar alguém.

Ed. E - O que veem na capa do livro?

C1 - Um monstro?

C2 - Um monstro que está numa floresta!

Ed. E - E como é que está o monstro?

Crianças - Triste.

Ed. E - Porquê?

C1 - Acho que é porque não conseguiu assustar ninguém e por isso ficou triste!

C3 - Mas também pode ser porque está sozinho, como no livro da Sara e da Ana?

Ed. E - Vamos perceber o que se passou com o monstro?

Crianças: Sim!

(Notas de campo, 16 de fevereiro de 2022)

De seguida, procedemos à leitura da história. As crianças, durante o decurso da leitura estiveram atentas e iam cooperando no diálogo. Em baixo, apresenta-se um excerto do diálogo que surgiu após a leitura.

Ed. E - O que compreenderam da história?

C1 - Que os monstros tinham medo do menino.

Ed. E - Porquê?

C2 - Porque ele era mais assustador que os monstros!

C4 - Afinal os monstros também têm medo de nós, de sermos diferentes deles!

Ed. E - Como reagiu o Max ao voltar para o quarto?

C2 - Bem, os monstros é que ficaram tristes, porque gostavam dele!

Ed. E - E o que aprenderam com o Max?

C1 - Que não faz mal ter medo!

C2 - Que é bom ser diferente!

(Notas de campo, 16 de fevereiro de 2022)

Pelo comportamento das crianças e, também pelo diálogo, pensamos que o grupo gostou da história e que a entendeu. As crianças chegaram à conclusão que, por vezes, a

emoção medo pode manifestar-se por causa do desconhecido, ou do ser diferente, porém, é importante enfrentá-la e associá-la a algo positivo. Reconhecemos que a leitura desta história foi importante, porque, para além de sublinhar o poder da imaginação, de nos transportar para aventuras e vivenciarmos lugares distantes, a narrativa dá ênfase a uma relevante mensagem, a necessidade de que todos temos medo e que isso não é mau, o importante é sabê-lo contornar para que não fiquemos dependentes do mesmo.

Após a exploração do livro, distribuímos pelas crianças as imagens dos medos (que foram perguntados no dia anterior) para que elas os pintassem da forma como quisessem. Em seguida, propusemos a construção de um pictograma dos medos do grupo, colocámos a cartolina num cavalete e distribuímos as ilustrações dos medos pintados pelas respectivas crianças. Para saber quais as imagens pertenciam a quem, à medida que as crianças iam entregando as imagens era colocado o seu nome; por isso, na hora de começar a construção do pictograma, sabíamos qual o medo que correspondia a cada criança.



Figura 23-Leitura e exploração do livro

Para a construção do pictograma, as crianças eram chamadas à vez para colocarem o seu medo, enquanto as restantes observavam atentamente o processo que cada criança fazia. Por fim, após construído o pictograma, elaborámos com as crianças algumas perguntas, de forma que o grupo percebesse, analisasse o pictograma e desenvolvesse o raciocínio matemático. Na verdade, “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se usam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Silva et al., 2016, p. 75), por isso, a ideia de serem eles a construir o pictograma para os ajudar neste processo.

Ed. E - Qual é o medo que aparece mais vezes?

Crianças - O medo do escuro.

Ed. E - E qual é o que aparece menos?

C1 - A águia.

C2 - A cobra.

(disseram ao mesmo tempo)

Ed. E - Afinal qual aparece menos vezes, a águia ou a cobra?

C1 - Os dois, estão iguais.

Ed. E - Quantos monstros faltam para termos tantos quanto o número de aranhas?

Crianças - Uma. (algumas contaram com os dedos, apontando)

Ed. E - Quantos meninos têm mais medo do escuro do que de aranhas?

C1 - Duas.

Ed. E - Quantos meninos é que têm medo de aranhas, medo do escuro e de monstros?

C1 - (Levanta-se e conta as imagens com o auxílio dos dedos). Dez.

Ed. E - Quantos monstros precisávamos de ter para ter o mesmo número de medo do escuro?

C3 - Três. Porque 3 mais 2 é igual a cinco. E existem 5 meninos que têm medo do escuro. (Confirmando com o auxílio dos dedos)

Ed. E - Quantos medos temos no nosso pictograma?

C1 - (Levanta-se e conta com as imagens). Dezasseis.

Ed. E - Se a sala tem 21 meninos, quantos meninos faltaram hoje à escola?

C6 - Cinco. (mostrando a mão com os cinco dedos).

Ed. E - Que nome podemos dar ao nosso pictograma?

C4 - Os medos.

C1 - Os nossos medos.

Crianças - Sim. Os nossos medos.

(Notas de campo, 16 de fevereiro de 2022)

Com esta atividade, percebemos que as crianças conseguiram rapidamente diferenciar quantidades, uma vez que mencionaram qual o medo que aparece mais e menos vezes. No entanto, quando confrontados com questões de operações elementares, nomeadamente a adição, as crianças recorriam ao auxílio dos dedos para contarem as imagens do pictograma. Na perspetiva das OCEPE, “À medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos” (Silva et al., 2016, p. 76); desta forma, podemos concluir que o grupo ainda não desenvolveu concretamente o sentido de número e que este processo ainda está em desenvolvimento.



Figura 24-Construção do pictograma.



Figura 25-Construção do pictograma.

Atividade - Projeto *O livro dos medos* (14, 15 e 16 de fevereiro de 2022)

Esta atividade decorreu ao longo da semana, no período da tarde, em que foi abordado o medo (atividades anteriormente mencionadas), referentes aos dias 14, 15 e 16 de fevereiro.

Inicialmente, reunimos na mesa de atividades com as crianças e perguntámos ao grupo quais os seus maiores medos e o porquê. A maioria das crianças destacou com grande firmeza o medo do escuro, devido à presença de “vilões” e de monstros. Para além de explicarem o porquê dos seus medos, solicitámos que destacassem algo positivo sobre os medos que referiram, registando numa folha de papel as ideias das crianças. Quase todas as crianças expuseram as suas opiniões e todas foram ouvidas e nenhuma ideia foi desvalorizada. Segundo Marchão e Henriques (2014):

Quando as crianças são escutadas obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, uma intervenção que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento (...) As interações que envolvem os processos de escuta permitem a expressão livre das crianças e a aceitação das ideias dos outros. (p.1419)



Figura 26-Discussão de ideias sobre o livro dos medos.

Posteriormente, foi pedido às crianças que ilustrassem os seus medos e o destaque positivo que mencionaram. Percebemos que as crianças tinham mais facilidade em ilustrar os seus medos do que a representá-los de forma positiva, no entanto, conseguiram e o resultado ficou magnífico. O objetivo da contradição do medo nesta atividade foi para que as crianças percebessem que, sejam quais forem os seus medos, existe sempre algo bom e positivo a destacar que os levem a contorná-los, para que não fiquem dependentes desses mesmos medos.

Para escolhermos os desenhos que iriam ser expostos para o livro dos medos, decidimos pedir ajuda às crianças, elaborando uma votação. Como é uma estratégia utilizada regularmente pela Ed. C na seleção dos trabalhos que são expostos na parede, as crianças não se sentiram embaraçadas na votação dos desenhos, escolhendo as ilustrações que na opinião delas eram os mais bonitos e mais bem pintados.

No livro, para além da capa e contracapa, foram construídas as guardas, em que as crianças quiseram colar as imagens de uns emojis do medo que tinham sido utilizados para uma atividade anterior. Para a construção das guardas, pedimos auxílio às crianças

cujos desenhos não foram escolhidos para o livro, de forma que as crianças sentissem que fizeram parte da sua construção e foram valorizadas, tal como afirmam Silva et al. (2016): “A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...).” (p.34). A estrutura estética do livro ficou ao critério do grupo, uma vez que esta atividade era das crianças e não para as crianças.

Por fim, o livro foi colocado na biblioteca da sala de atividades, de modo que as crianças o consultem sempre que quiserem. No anexo 13 encontra-se o resultado final do *O livro dos medos*.

Atividade - Não ao bullying (11 de março de 2022)

A atividade proposta para o dia 11 de março veio ao encontro das características do grupo observado; no entanto, acreditamos que é um tema importante para ser trabalhado antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o bullying. A escolha do livro para esta atividade deveu-se ao facto de, durante as semanas que estivemos no contexto e em contacto com as crianças, termos observado que o grupo tinha grandes problemas em controlar a sua raiva e em controlar as suas emoções. Observámos também que as crianças se ofendiam regularmente umas as outras, que se batiam e isso fazia com que, conseqüentemente, existissem crianças a chorar ou a retribuírem as ofensas e as agressões.

Desta forma, esta atividade foi pensada para tentar colmatar estes acontecimentos; por isso, na parte da manhã iniciámos a leitura do livro *Oliver Button é uma menina*, de Tomie DePaola, com o auxílio do livro e de uma marionete do Oliver Button.



Figura 28-Capa do livro Oliver Button é uma menina.



Figura 27-Marionete do Oliver Button.

Esta atividade teve como principais objetivos: promover o contacto com o livro infantil, potenciando a sua fruição; ajudar na gestão das emoções; estimular para a importância de um bom clima de convivência escolar como forma de prevenção do bullying; fomentar a reflexão sobre os comportamentos na escola e com os outros; conscientizar as crianças que a prática do bullying é negativa e magoa as vítimas.

Inicialmente, elaborámos a leitura da história com o auxílio de uma marionete do Oliver Button. Pensamos que a utilização da marionete fez com que o grupo se divertisse um pouco e que existissem gargalhadas na sala, uma vez que durante o decurso da leitura do livro as crianças ficaram muito atentas à história; na verdade, acreditamos que sentiram empatia com a principal personagem da história, Oliver, o menino que sofria de bullying.



Figura 29-Leitura e exploração da história.

Após a leitura da história, percebemos que o grupo conseguiu compreender algumas atitudes negativas da prática do bullying e que isso afetava as emoções de Oliver Button,

manifestando-se através do seu comportamento. Em seguida, apresentamos um breve excerto do diálogo com o grupo após a leitura do livro:

Ed. E - O que faziam os colegas ao Oliver Butter?

C4 - Gozavam com ele!

Ed. E - E como ficava o Oliver por ser gozado pelos colegas?

C4 - Ficava triste!

C2 - E não queria mais ir à escola, porque os meninos diziam que ele era uma menina!

Ed. E – E o que pensam vocês sobre os colegas do Oliver gozarem com ele?

C1 – Que é uma coisa ruim.

C8 – Que é feio e não se deve fazer!

Ed. E – Então o que que acham que nunca devemos fazer aos nossos amigos?

C2 – Ofender!

C3 – Bater

C8 – Chamar nomes!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Uma das primeiras atividades que tínhamos intenção de desenvolver com as crianças era a demonstração de alguns exemplos de bullying através de uma folha de papel. Mostrámos às crianças uma folha A4 que tinha uma imagem de uma menina triste e pedimos ao grupo que insultassem a folha. Inicialmente as crianças começaram a olhar umas para as outras, confusas; no entanto, para os ajudar, começámos a “ofender” a folha. Posteriormente, as crianças seguiram o exemplo e começaram a “insultar” a folha de papel. As respostas foram as seguintes:

Ed. E - Não quero mais ser tua amiga!

C8 - Cheiras mal!

C2 - Feia!

C3 – És bebé!

C9 - És malcheiroso!

C7 - Feia!

C8 – Não gosto de ti!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

À medida que as crianças “injuriavam” a folha, íamo-la dobrando até ficar numa bola. Em seguida, virámos a folha (que tinha uma imagem de uma menina feliz) e pedimos que as crianças a elogiassem. As crianças proferiam elogios semelhantes, nomeadamente os antónimos dos insultos que disseram anteriormente:

C4 - Cheiras bem!

C5 - Cheiras bem!

C3 – Queres brincar comigo?

C8 - Cheiras a flor!

C7 - Cheiras a rosa!

C2 – Gosto muito de ti!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Desta forma, à medida que as crianças elogiavam a folha, voltávamos a desdobrá-la até ficar novamente esticada. Depois questionámos novamente as crianças:

Ed. E - Acham que a folha ficou igual?

C1 - Não. Ficou machucada!

C3 - Olha, a menina parece que está feliz (a imagem da folha) mas está amarrotada!

Ed. E - Então quando nós batemos ou ofendemos um amigo como é que acham que ele fica?

C2 - Fica triste!

C1 – Vai ficando machucado e triste!

Ed. E – Exatamente, às vezes, quando batemos em alguém ou quando dizemos coisas menos bonitas, as pessoas podem ficar tristes e magoadas mesmo que não o demonstrem, e por isso, temos que ter o cuidado e nunca ofender, nem bater nem colocar de parte ninguém. Devemos ser sempre todos amigos uns dos outros!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Com base nas reações das crianças, constatámos que as crianças conseguiram compreender as consequências que o bullying pode acarretar. Através do exercício da folha, perceberam que, mesmo que por vezes alguma criança demonstre que está feliz, está a sofrer por dentro e por isso é importante todas se darem bem e saberem valorizar o poder da amizade.



Figura 30-Demonstração do bullying através da folha de papel.

Para finalizar a atividade sobre o livro, foi solicitado às crianças que elaborassem uma ilustração da história, da parte que mais as marcou. A maioria das crianças desenhou o Oliver Butter no concurso de talentos, outras desenharam o Oliver a sofrer de bullying dos colegas; no entanto, houve uma criança que desenhou o protagonista sozinho em casa, triste, demonstrando o isolamento social do menino.

Posteriormente, após a hora do lanche, apresentámos a curta-metragem *Fragmentos. Para pensar habilidades socioemocionais*, e colocámos algumas questões às crianças. Em seguida, apresentamos um breve excerto do diálogo realizado com as crianças, após o visionamento da curta-metragem.

Ed. E - Porque é que as crianças, adolescentes e adultos aparecem com algumas partes do corpo rachadas?

C1 - Porque eram magoadas!

C2 - Porque os colegas gozavam com ela!

C5 - E porque os pais não lhe davam atenção!

Ed. E - Quais as emoções que identificaram na história?

Crianças - A alegria e a tristeza!

Ed. E - Como se sentiram ao verem o vídeo?

C1 - Depende, quando ela estava triste, eu fiquei triste!

Ed. E - E quando ela ficou feliz?

C1 – Fiquei feliz!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Efetivamente, pelas respostas das crianças se percebe que tomaram consciência que por vezes as ações e os gestos magoam-nos, como se comprova pelas afirmações das crianças 1 (referindo-se à tristeza interior da criança: “Porque eram magoadas!”), 2 (dirigindo-se aos atos de bullying proporcionados pelos colegas de turma (Porque os colegas gozavam com ela!), e 5 (à ausência de atenção dos encarregados de educação (E porque os pais não lhe davam atenção). Portanto, podemos concluir que, com a curta-metragem, as crianças perceberam que um ato de amor pode amenizar todos os problemas.

Relembramos uma questão que foi surgida na primeira atividade (Porque sentimos muitas emoções diferentes?), em que as crianças não conseguiram encontrar uma resposta; contudo, nesta última atividade, decidimos voltar a elaborar a mesma pergunta de forma a compararmos o processo de desenvolvimento da temática das emoções desde a primeira semana até à última semana.

Ed. E - Então e agora, já sabem porque sentimos muitas emoções diferentes?

C5 - Porque sentimos coisas diferentes.

Ed. E - Que coisas?

C5 - Coisas boas ou más.

Ed. E - E quais são os motivos para vocês sentirem essas “coisas”?

C2 - Depende, quando me zango com as minhas amigas, fico muito triste.

C3 - Ou quando a mãe e o pai se zangam comigo.

C1 – Eu fico muito triste quando não querem brincar comigo, mas fico muito feliz quando a mãe me compra *slimes*!

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Pelas reações das crianças, conseguimos perceber que o grupo ainda não associa um conceito correto à terminologia emoções; no entanto, é notório um desenvolvimento em comparação à primeira atividade, uma vez que agora entendem que as emoções podem ser afetadas por um acontecimento positivo ou negativo, como a afirma a criança 5 (“Coisas boas ou más”) e que se expressam através do comportamento (ficar triste, alegre, com raiva ou com medo).

Seguidamente, uma vez que a temática trabalhada era o bullying, decidimos elaborar um jogo - O relógio dos afetos -, de forma a prevenir comportamentos e atitudes negativas, como a exclusão, que podem levar à prática do bullying. O jogo consistia no seguinte: chamávamos aleatoriamente uma criança do grupo e pedíamos que ela escolhesse uma ação do relógio dos afetos; em seguida, a criança tinha que retirar uma fotografia aleatória de um dos seus colegas de dentro da caixa e, à criança que lhe calhasse, tinha que a elogiar e realizar a ação que escolheu do relógio: dar um abraço, dar as mãos ou entregar um coração da amizade. A estratégia da caixa com as fotografias foi para que as crianças não escolhessem os amigos mais chegados, e assim, conseguissem elogiar também outros colegas que não brincassem tanto. As ações mais requisitadas foram os abraços e oferecer o coração da amizade.

Acreditamos que esta atividade foi muito bonita, as crianças empenharam-se muito e, entre os diversos elogios, os que mais ditos foram:

- Gosto da tua camisa;
- Gosto do teu cabelo;
- Cheiras bem;
- Os teus olhos são bonitos;
- Gosto de ti;

(Notas de campo, 11 de março de 2022)



Figura 31-Desenvolvimento do jogo - Relógio dos afetos.

As últimas crianças repetiram os elogios que as primeiras crianças mencionaram; no entanto, o mais importante é que as crianças reconheçam o valor da amizade e que é necessário tratarmos bem os outros para nos sentirmos bem connosco próprios.

Por fim, foi colocada a música do projeto Galo Gordo *É bom ter amigos*, inserindo a expressão musical. Distribuímos pelas crianças fitas coloridas e automaticamente as crianças começaram a brincar com as, expressando a dança através do movimento do corpo e das fitas. Naquele momento via-se crianças a brincarem com o colega que elogiaram e vice-versa e ficámos radiantes, porque pelo menos naqueles momentos eles estavam a brincar todos juntos. Assim sendo, considera-se que “A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p.54).



Figura 32-Dança ao som da música do projeto galo gordo *É bom ter amigos*.

No período da tarde, na mesa de atividades, e com os corações da amizade que utilizámos na atividade anterior, pedimos às crianças que mencionassem frases que deveríamos/dizer todos os dias para se ter uma boa relação com os colegas. As crianças mencionaram que devemos/podemos:

- Dizer gosto de ti;
- Ajudá-lo;
- Dizer que é bonito;
- Brincar todos juntos;
- Dar abraços;
- Ter amor aos amigos;
- Dizer que o amigo cheira bem;
- Dar beijinhos;
- Sermos amigos;
- Dar a mão.

(Notas de campo, 11 de março de 2022)

Por fim, construiu-se um cartaz de promoção de comportamentos a adotar para uma boa relação com os colegas, em formato de coração. Colou-se os corações da amizade com as frases escritas e colámo-los na parede da sala para exposição, de forma a serem recordados todos os dias.



Figura 33- Construção do cartaz de promoção de comportamentos a adotar para uma boa relação com os colegas.



Figura 34-Resultado final.

Do nosso ponto de vista, e analisando a atividade de acordo com os objetivos, o facto de promovermos o contacto com o livro-álbum permitiu às crianças que se relacionassem com a personagem da história, criando um sentimento de empatia pela mesma, através da relação texto e imagem.

Trabalhar o bullying foi algo que achámos imprescindível devido aos acontecimentos que se faziam sentir no grupo. Acreditamos que é um tema que deve ser trabalhado não só num dia, mas regularmente. Porém, acreditamos que, apesar do pouco tempo que foi trabalhado, a atividade marcou as crianças e revelou que conseguiram interiorizar conhecimentos importantes, pelo menos naquele dia fez-se notar através dos comportamentos/atitude das crianças.

Capítulo V- Reflexão global da Prática de Intervenção Supervisionada

Visto que o educador é considerado investigador durante a prática pedagógica, é necessário que seja realizado um processo de reflexão diariamente, no sentido de conhecer o grupo e de melhorar a qualidade educativa, adequando a sua prática pedagógica às necessidades de cada criança e do grupo.

A componente Prática e Intervenção Supervisionada do mestrado em EPE do Instituto Politécnico de Portalegre tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento de competências práticas aos discentes no ramo da educação de infância. Desta forma, foi-nos dada a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decurso do nosso percurso académico, tornando-nos mais habilitadas para exercer a profissão de educadora de infância e podendo pôr em prática competências profissionais que estamos a construir. Neste sentido, apresentamos em seguida duas reflexões sobre a PIS realizada nos contextos de Creche e de JI.

5.1. - Contexto de Creche

A intervenção no contexto de Creche decorreu ao longo do segundo semestre do ano letivo 2020/2021, durante 10 semanas (nos meses de abril, maio e junho de 2021) com um grupo de 18 crianças com 2 anos de idade. Estas semanas foram divididas entre três semanas de observação e cooperação, três de intervenção do par pedagógico e as restantes quatro divididas pelos dois elementos do grupo pedagógico, de forma alternada (duas semanas de intervenção para cada elemento).

Primeiramente foi necessário, através do processo de observação, compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças do grupo, para melhor as conhecermos e adaptarmos as atividades às suas necessidades e aos seus interesses. Deste modo, optámos por recorrer aos conhecimentos teóricos e práticos obtidos ao longo da licenciatura em Educação Básica e da componente curricular do mestrado em EPE, que nos possibilitaram observar e compreender o funcionamento do contexto educativo, tais como: o método de trabalho dos intervenientes; a organização da sala de atividades (materiais e as suas regras); as características do grupo de crianças (interesses e necessidades); as rotinas e os

hábitos do grupo; o projeto anual da educadora cooperante e a importância do envolvimento da família.

A partir da observação do contexto educativo, foi possível elaborar planificações semanais, de acordo com o ritmo e as necessidades do grupo. Posto isto, o planeamento das atividades que desenvolvemos foram de acordo com alguns temas incluídos no projeto anual da educadora cooperante, com o objetivo de não interromper a sequência de conteúdos planeados para a aprendizagem do grupo 2A, tais como: *A brincar, descubro e aprendo sobre “Eu e meu corpo”* (O corpo, as emoções e sentimentos; As potencialidades do meu corpo: motricidade global e motricidade fina; Hábitos relacionados com a alimentação e a higiene); *A brincar, descubro e aprendo sobre “Eu, o outro e o mundo”* (O meio ambiente: estações do ano, os animais, os frutos e os meios de transporte); *A brincar, descubro e aprendo “Comunicando e representando”* (Linguagem oral: vocabulário habitual e relativo às temática, regras que regulam a comunicação, histórias, poemas, lengalengas).

Para além destes temas, e ainda de acordo com o plano anual da educadora cooperante, foram delineadas atividades no âmbito da Educação Artística, nomeadamente ao nível das Artes Visuais (rasgagem, modelagem, colagem, cores) e da Música: estimulação auditiva (som-silêncio, canções, sons corporais, sons ambientais), bem como no âmbito do Jogo Dramático/Teatro: iniciação ao jogo simbólico e relaxamento corporal. Assim sendo, as nossas atividades tiveram ligação com os temas, domínios e subdomínios referidos anteriormente, no entanto, todas elas com incidência nas emoções.

Durante a nossa intervenção, focámo-nos em proporcionar às crianças vivências que contribuíssem para a sua aprendizagem através da exploração de atividades sensoriais e de contacto com o meio exterior. Na verdade, o espaço exterior é tão importante como o espaço interior, porque é através da brincadeira ao ar livre que as crianças têm a possibilidade de estar em contacto com o meio físico e explorar alguns materiais naturais, alargando o repertório das experiências sensório-motoras, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua aprendizagem, tal como afirma Ganhão (2017, citado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 27):

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas,

areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre. (p.42)

No que se refere ao espaço educativo da sala de atividades em que estivemos a intervir, é uma sala que apresenta material diversificado, que oferece vastas oportunidades de realizar experiências ativas às crianças, como também desenvolver algumas áreas de conteúdo, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Tal como defende Dias (2017, cit. por Formosinho & Araújo, 2013, p.93), “o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p.16).

No decorrer das atividades, procurámos potencializar momentos de aprendizagem ativa aproveitando o envolvimento do grupo e atendendo às necessidades e características individuais das crianças, proporcionando atividades diversificadas, como a exploração sensorial de diferentes materiais e texturas. Para além disso, recorreremos ao jogo heurístico, um fator característico e fulcral para o desenvolvimento integral desta faixa etária e ao baú dos tesouros (adaptado do cesto dos tesouros de Elinor Glodshmiel e Sona Jackson). Recorreremos ainda a pinturas com pincéis; tinta de legumes; brincadeiras com água; exploração de instrumentos musicais convencionais e não convencionais e teatro de sombras.

A LI esteve presente neste contexto educativo através da hora do conto por via da oralidade e com recurso a fantoches, marionetas (elaborados por nós no âmbito do nosso projeto de intervenção com este grupo de crianças) e ao livro, em formato *pop up* e álbum ilustrado. Foram contadas as histórias *A lagartinha muito comilona* em formato *pop up*, a fábula *A Cigarra e a Formiga*, *Quando me Sinto triste*, *Quando me sinto contente* e *O Cuquedo*. Com estas histórias, procurámos essencialmente proporcionar o prazer e a fruição pela literatura.

A hora do conto está inserida na rotina diária do grupo. O contacto precoce com a leitura contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, da criatividade, da linguagem oral e escrita e para a aquisição de um repertório linguístico mais rico e complexo, portanto, é um fator imprescindível no contexto educativo. A educadora, ao

inserir a leitura na rotina diária do grupo, está a contribuir para a aquisição de diversas competências nas crianças, tal como realçam Mendes e Velosa (2016):

(...) quanto mais frequentes forem as interações com a leitura e a escrita em contextos educativos promotores de uma literacia emergente, quanto mais a leitura e a escrita fizerem parte do quotidiano da criança, mais facilmente as crianças desenvolverão os seus projetos pessoais de leitores e escritores envolvidos e comprometidos com a linguagem (p.117)

Para além de desenvolver competências cognitivas, linguísticas e psicossociais, a hora do conto desperta também na criança a capacidade experienciar, de forma diferida e através da leitura e da imaginação, vivências das personagens de uma história, colocando-se no lugar delas. Desta forma, os atos de ler (para as crianças) e ouvir ler/contar histórias, entre outros benefícios, contribuem para a aquisição e o desenvolvimento da competência socioemocional da criança.

Relativamente à envolvimento e ao interesse do grupo, foi notável a participação ativa das crianças em todas as atividades propostas, apesar de se ter notado um aumento significativo na participação de cada criança nas atividades que possuíam elementos naturais e texturas diferentes, como, por exemplo, *Brincadeira com a água*; *Jogo Heurístico*; *Baú do tesouros*. Durante a nossa prática, privilegiámos a participação ativa das crianças, dando a oportunidade de expressarem a sua opinião de ideias relativamente a algum tema.

Tendo em conta os nossos critérios de desenvolvimento do grupo, fizemo-lo, através das atividades propostas, de modo a educar para os valores (nomeadamente, o respeito mútuo e a partilha) e a proporcionar o envolvimento entre as crianças e o educador. É importante salientar a nossa preocupação pelo cuidar, auxiliando o grupo precisamente nos cuidados básicos. Esta ligação permitiu que fosse construída uma conexão de afetividade e cumplicidade entre as crianças e as educadoras estagiárias. É fulcral que exista uma relação de proximidade e de afetividade entre os adultos e as crianças, pois, quando existe essa aproximação de ambas as partes, significa que a criança se sente bem e que confia plenamente nas figuras de vinculação secundárias, neste caso a educadora e as assistentes operacionais. Tal como afirma Magalhães (2011, cit. por Quintela, 2015), a afetividade é construída através da promoção de momentos criados pela educadora ou outro interveniente “(...) fomentando atitudes de respeito mútuas,

lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça. Na relação pedagógica, a afetividade estabelecida entre o educador e o aluno é facilitadora para a garantia do bem-estar dos envolvidos” (p. 10).

As reflexões que se realizavam diariamente, quer as autoavaliações quer as sugestões e as opiniões da Ed.C, permitiram-nos aperfeiçoar as nossas intervenções, ajustando uma postura mais assertiva e adequando a prática às necessidades das crianças e do grupo. Durante as reuniões de reflexão com a Ed. C, foram discutidas as dificuldades sentidas ao longo da intervenção, o que correu melhor e o que poderíamos melhorar para a atividade seguinte.

Refletindo sobre a nossa PISC, percebemos que inicialmente a nossa maior dificuldade centrava-se em gerir o grupo e de nos impormos perante o mesmo, principalmente em atividades com pequenos grupos, dado que quando algumas crianças estavam a executar a atividade notava-se que as restantes estavam desatentas e impacientes para explorarem a atividade. Desta forma, a estratégia utilizada para colmatar esta dificuldade baseou-se em atividades em grande grupo ou atividades no exterior.

Por fim, no decurso da nossa PISC privilegiámos sempre o brincar e o meio exterior como um espaço potenciador de exploração e aprendizagens, e, acima de tudo, planeámos e implementámos atividades que objetivassem a formação holística da criança, articulando a transversalidade das áreas, para que fosse construída uma aprendizagem significativa para as crianças.

5.2. - Contexto de Jardim de Infância

O percurso vivenciado no JI foi extremamente importante para colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos no contexto anterior e ao longo do nosso percurso académico. Com efeito, neste novo contexto foi possível aperfeiçoar o nosso desempenho na prática educativa e proporcionarmos uma experiência de qualidade ao grupo.

A PISJI decorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, durante os meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro, fevereiro e março, tendo um ligeiro atraso por situações da pandemia da covid-19, pelo que se prolongou até ao mês março. À semelhança da PISC, no contexto de JI, com um grupo inicialmente composto por 21

crianças ⁴com idades entre os 3 e os 6 anos de idade, recorremos à observação participante. Estas semanas foram divididas em três semanas de observação e cooperação e as restantes semanas divididas pelos dois elementos do grupo pedagógico, de forma alternada (uma semana o elemento A e outra semana o elemento B).

O período de observação foi importante, uma vez que nos permitiu conhecer o grupo, as particularidades de cada criança, as rotinas, o funcionamento do contexto e estabelecer os primeiros laços afetivos com as crianças. Durante este período, tivemos a oportunidade de conhecer e observar as metodologias e estratégias utilizadas pela Ed.C, o que nos permitiu entender o seu plano anual e preparar/organizar as nossas planificações e atividades, sustentadas pelos princípios das pedagogias participativas. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. (...) A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (p.28).

Ao longo da nossa PISJI, permitimos que as crianças fossem os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, sendo, portanto, construtores do seu próprio conhecimento através das atividades propostas nas diferentes áreas de conteúdo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013):

O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas. (pp-28-29)

As áreas de conteúdos que explorámos durante a nossa PIS foram as seguintes: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística (subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático) e da Matemática.

⁴ A meio do mês de janeiro o grupo integrou mais uma criança na sala, sendo contabilizadas 22 crianças no final da PISJI.

Relativamente às áreas abordadas, a Área de Formação Pessoal e Social é designada pelas OCEPE (Silva et al., 2016) como uma área transversal e interdisciplinar. Esta é uma área que assenta no processo de desenvolvimento de valores e atitudes que permitem às crianças adquirir bases para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida, como, por exemplo, a construção da identidade e da autoestima; a independência e a autonomia; a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

Na nossa PIS, focámo-nos em proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social, articulando-as com outras áreas de conteúdo, de acordo com o Projeto Curricular da Educadora e com o nosso Projeto de IA, que relacionava a LI com o Desenvolvimento Emocional.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, esta divide-se em quatro domínios que consideramos fulcrais para o processo holístico de cada criança: o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Educação Artística, o da Educação Física e ainda o da Matemática. No entanto, durante a nossa PIS trabalhámos três domínios:

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita teve uma grande importância na nossa PIS, uma vez que estimulámos a comunicação oral das crianças e o interesse e a fruição pelo ato de ouvir histórias. Neste sentido, potencializámos a comunicação oral através de diálogos realizados antes e depois das atividades, de forma a explicar às crianças o que iria ser feito e de modo a avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças. A comunicação oral era também estimulada através da LI, a partir das questões formuladas antes da leitura da história, com o intuito de as crianças anteciparem o conteúdo da história, permitindo assim uma pré-exploração da capa do livro, e após a leitura, possibilitando às crianças uma reflexão e empatia com a história.

Em relação à escrita, incentivámos as crianças a tentarem escrever os títulos dos livros nos respetivos registos gráficos através da cópia dos mesmos, desenvolvendo a consciência da palavra. Tendo em conta que o nosso projeto de IA está centrado na LI (e a sua relação com o desenvolvimento socioemocional), o livro esteve sempre presente na rotina diária do grupo, permitindo às crianças contactarem com livros e utilizarem a leitura e a escrita com diferentes finalidades. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016),

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. 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. (p.66)

Ainda no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, proporcionámos o desenvolvimento da consciência linguística, a partir da exploração de jogos a vários níveis, em particular, jogos de consciência fonológica (silábica e noção da rima), como também estimulámos a correspondência entre grafema-som, relacionando a palavra escrita com a sua representação sonora.

No que diz respeito ao domínio da Educação Artística, este abrange os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro e da Música. Concordamos com Porto (2018) quando refere que “A educação artística tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística, para além do desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social” (p.43).

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, foram criados vários momentos de expressão e comunicação utilizando vários recursos e diversas técnicas como, por exemplo, tintas, lápis, colagens com lãs, estampagem, incluindo elementos naturais: folhas, galhos, bolotas e caruma de pinheiro. A utilização destes materiais nas atividades teve como finalidade estimular a imaginação das crianças, criando momentos de diálogo e partilha, de forma a potencializar o desenvolvimento das capacidades criativas de cada criança.

No subdomínio do Jogo Dramático, promoveu-se a apresentação de histórias dramatizadas com recurso a marionetes, fantoches e máscaras faciais. Foram também criadas situações que permitiram a expressão corporal e facial das crianças, interligando atividades com a Área de Formação Pessoal e Social, permitindo o desenvolvimento socioemocional das crianças.

No subdomínio da Música, proporcionámos momentos de estimulação do corpo e do sentido rítmico, promovendo a comunicação corporal através do manuseamento dos

instrumentos musicais, elaborámos improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais). Para além disso, procurámos desenvolver nas crianças a memória musical (melódica e rítmica) e realizámos jogos de ritmo (lento e rápido) em que pudemos incluir o subdomínio da Dança.

O domínio da Matemática esteve presente de forma indireta, na rotina diária do grupo, através da marcação de presenças, em que colocávamos perguntas que estimulavam a criança a ter noções de quantidades, como, por exemplo: Quantos meninos estão hoje dentro da sala? Quantos estão a faltar? Neste domínio, procedeu-se à elaboração de atividades em que a Matemática esteve presente diretamente. Potencializámos atividades que permitissem o desenvolvimento das componentes números e operações e organização e tratamentos de dados. Relativamente à componente números e operações, elaborámos atividades como o *subtizing* (identificar quantidades através de diferentes formas de representação, sem contagem de figuras) permitindo desenvolver a memória visual e a resolução de problemas que envolvam pequenas quantidades, com recurso à operação subtração. Quanto à organização de tratamento de dados, elaborámos um pictograma com os medos do grupo, permitindo que analisassem informações de forma a dar resposta às questões colocadas.

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, esta abrange três grandes componentes organizadoras de aprendizagens: Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. Desta forma, ao longo da nossa PIS desenvolvemos atividades direcionadas para a componente Abordagem às Ciências. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), “Na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (p.88).

As atividades proporcionadas consistiam no conhecimento do mundo social, como, por exemplo, conhecer e respeitar a diversidade cultural através das diferenças entre os Polos Norte e Sul (relativamente aos animais, humanos, habitações, etc.); estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade; aprender ações de desenvolvimento da educação rodoviária. Acreditamos que estas atividades são uma vertente fundamental na educação de infância, uma vez que promovem a sensibilização de atitudes, valores e comportamentos face ao meio envolvente da criança.

Ao longo da prática, tivemos a preocupação de utilizar um vocabulário acessível e enriquecedor, uma vez que a nossa intenção era gradualmente ampliar o repertório linguístico das crianças. Refletindo sobre a nossa PISJI, percebemos que inicialmente a nossa maior dificuldade centrava-se na gestão no grupo; contudo, ao longo das semanas essa dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que conhecíamos o grupo e que criávamos afinidade com o mesmo. Para além disso, o período de observação foi enriquecedor na medida em que conhecemos algumas estratégias da Ed. C., como a gestão do grupo e a organização dos grupos de trabalho.

Optámos por organizar as crianças em pequenos grupos de trabalho heterogéneos, de forma que existisse a entreajuda, a cooperação entre as crianças permitindo assim o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, tal como defendem as OCEPE (Silva et al., 2016) “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.24). Contudo, foram também elaboradas atividades individuais, a pares e em grande grupo.

As reflexões que se realizavam diariamente, quer as autoavaliações quer as sugestões e as opiniões da Ed. C, permitiram-nos aperfeiçoar as nossas intervenções, ajustando uma postura mais assertiva e adequando a prática às necessidades das crianças e do grupo. Durante as reuniões de reflexão com a Ed. C, foram discutidas as dificuldades sentidas na execução da atividade, o que correu melhor e o que poderíamos melhorar para a próxima atividade.

É importante referir que, no decorrer da PISJI, proporcionámos atividades articuladas nas áreas do saber, potencializando a interdisciplinaridade entre si. Realçamos também a importância dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do nosso percurso académico, que foram fulcrais para o desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças.

Acreditamos também que, durante a PISJI, fizemos a diferença junto das crianças e que as atividades proporcionadas foram significativas para elas e do seu agrado. Esta reflexão deve-se ao facto de, em conjunto com a Ed. C, as crianças terem construído um livro (Anexo 15), com desenhos das atividades que mais gostaram de executar, tendo-as identificado. Este livro foi-nos oferecido no último dia de intervenção como lembrança da Ed. C. e das crianças, o que nos permite concluir que ambas as partes (a educadora e

as crianças) apreciaram a nossa intervenção e que, durante o período de PIS, fomos importantes no processo de aprendizagem do grupo. Em suma, acreditamos que contribuímos para o desenvolvimento holístico das crianças e que proporcionámos aprendizagens significativas.

Capítulo VI- Análise dos dados das entrevistas

5.1 Entrevista à Educadora Cooperante

Resumidamente, apresentamos a sua identificação: a entrevistada tinha 56 anos e possuía uma licenciatura em Educação de Infância. Tinha 31 anos de serviço e estava há 7 meses no agrupamento de escolas no qual realizámos a prática de ensino supervisionada.

A entrevista à Ed. C do JI teve como objetivo identificar as concepções da Ed. C relativamente ao desenvolvimento socioemocional em relação à literatura infantil e perceber a importância que a educadora atribui ao desenvolvimento socioemocional durante a primeira infância.

De acordo com a entrevista (Anexo 10), a Ed. C entende que o desenvolvimento socioemocional é um dos componentes do desenvolvimento humano e que pode ser determinante para o desenvolvimento das outras áreas e vertentes. A educadora menciona que “Uma criança pode estar muito desenvolvida cognitivamente, mas se o desenvolvimento socioemocional estiver comprometido, o sucesso e o bem-estar da criança também estará muito condicionado” (Ed. C), porque na sua opinião os fatores que estão na base de um desenvolvimento socioemocional é a personalidade da criança, fatores de ordem social ou familiar e por isso é essencial que o desenvolvimento socioemocional seja estimulado durante o ensino de educação pré-escolar.

Quando questionada sobre a importância que deve ser concedida ao desenvolvimento socioemocional da criança, a educadora salientou que “Cada vez mais devemos dar prioridade e estar atentos ao desenvolvimento socioemocional da criança, por ser a base e os alicerces de todo o desenvolvimento da criança e porque as crianças cada vez mais estão expostas a fatores que condicionam o seu equilíbrio emocional. Por exemplo famílias desestruturadas, expectativas muito precoces sobre a criança, exigências de sucesso ou pelo contrário crianças entregues a si próprias, sem regras, nem

disponibilidade dos pais, ficando demasiado expostas a televisão e computadores” (Ed.C). Referiu ainda que existe uma relação entre o desenvolvimento socioemocional e o sucesso escolar da criança, uma vez que uma criança bem resolvida, em que as vertentes sociais e emocionais tenham sido trabalhadas, tem muito mais predisposição para aprender e experimentar novas aprendizagens.

Relativamente às estratégias utilizadas em sala de aula com intuito de desenvolver a área das interações sociais, das emoções, dos afetos e da gestão de conflitos, a entrevistada afirmou que utiliza estratégias transversais a outras áreas de conteúdo, em momentos e atividades que incentivam a autonomia, socialização e exposição verbal em grande grupo, de forma que a criança tenha uma atenção mais individualizada e poderá ser mais fácil falar de si própria. No entanto, realça que gerir emoções e conflitos dentro da sala de JI gera algumas dificuldades, dado que uma sala dispõe de uma diversidade de personalidades, idades e grandes diferenças no controle das frustrações.

Por vezes saber lidar com a frustração parece inevitável e apesar dessa preocupação ser mais evidente na vida adulta, desde tenra idade que aprendemos a lidar com ela. Neste sentido, uma das questões colocadas no guião da entrevista estava relacionada com a frustração sentida pela criança e como a educadora reage perante esta situação; na resposta, a educadora evidenciou que perante uma situação de frustração tenta encorajar a criança, dialogando para que a mesma fale sobre o que a está a preocupar e fazê-la perceber o que aconteceu e como poderá ultrapassar a frustração. A educadora realça ainda que no JI os jogos são um dos principais potenciadores que fará com que a criança lide com a frustração de perder.

Pelo facto de ser extremamente importante trabalhar as emoções precocemente, dado que o reconhecimento e a autorregulação das emoções permite à criança identificá-las e conseguir solucionar conflitos com uma maior facilidade, a Ed. C na entrevista reforça esta ideia, referindo que a autorregulação das emoções no JI provoca um impacto positivo na idade adulta do indivíduo “Temos que ter diversas experiências no desenvolvimento e aprendizagem. A frustração e saber ouvir o não também faz parte da aprendizagem. Se crescermos sem oposição não poderemos ser adultos bem resolvidos. Porque a vida em sociedade implica ouvirmos muitos não” (Ed. C).

Pretendemos também compreender o que a entrevistada pensava sobre os benefícios da LI no desenvolvimento da criança, afirmando que o recurso das histórias é

utilizado não só como motivação para a exploração de determinadas temáticas, mas como a sua exploração permite conhecer a criança e explorar muitas das suas vivências, permitindo à criança identificar-se com algumas personagens e expressar as suas emoções. A Ed. C salienta ainda que as histórias “são uma preciosa ajuda no conhecimento dos interesses do grupo” (Ed .C).

A Ed. C considera que é importante o contacto com o livro para estimular o gosto e fruição pelos livros, no entanto, realça que existem diversas formas de contar uma história e que é importante recorrer a outros recursos e formas de contar histórias. Nesta perspetiva, a entrevistada realça que a criança deverá ter contacto com a maior diversidade de livros possível, visto que, de acordo com Mendes (2015):

Quanto mais contacto a criança tiver com essa plêiade de obras que lhe são especialmente dirigidas mais facilidade terá em desenvolver a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora. Por isso, e para além da necessidade de o educador dever estimular esse contacto permanente com o livro de modo a que a criança se sinta cada vez mais motivada e fascinada pelo universo dos livros e da leitura (...). (p. 144)

De referir ainda que a Ed. C destaca o facto de que questões relacionadas com o desenvolvimento social e emocional e as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas tendem a adaptar-se de acordo com objetivos mais individualizados de cada criança e as suas características.

5.2 Entrevistas às crianças

As entrevistas a crianças foram escolhidas para conhecermos a conceção das crianças sobre as emoções, assim como averiguar as aprendizagens desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

As entrevistas a crianças permitem ao/a educador/a conectar-se com as vivências, necessidades e interesses das crianças, permitindo-lhes conhecê-las e compreender a forma como se expressam sobre o meio envolvente. Marchão e Henriques (2018, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 94) reforçam a ideia de que as entrevistas para crianças são “(...)

o processo de escuta das crianças, se torna especialmente importante quando permite perceber «o significado do mundo [tal como] é construído por quem nele vive» (p.139).

O critério de seleção dos entrevistados foi relativo às crianças mais velhas da sala de atividade. Desta forma, foram entrevistadas 5 crianças da sala de JI, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos e idade. As entrevistas decorreram na sala de atividades, de forma a garantir um clima agradável e familiar, sendo realizadas individualmente.

Conforme o guião da entrevista (Anexo 9), esta possuía poucas perguntas o que permitiu que fosse realizada rapidamente (não ultrapassando os 10 minutos). Ao longo da entrevista, as crianças mostraram-se sempre participativas e colaborantes, respondendo de forma direta ao que era questionado.

As duas primeiras perguntas da entrevista serviram para compreendermos as conceções das crianças à palavra emoção “1. O que entendes por emoções” e se conseguiam identificá-la” 2. Quais são as emoções que conheces”.

Na tabela seguinte apresentamos a transcrição das respostas das crianças às duas primeiras perguntas:

Tabela 3- Transcrição de um excerto da entrevista

O que entendes por emoções?	Quais são as emoções que conheces?
C5- “São coisas boas que nós sentimos”.	C5- “Triste, Alegria, Raiva e medo”.
C2- “São coisas boas”.	C2- “Feliz, triste, raiva e medo”.
C1- “São coisas que a gente sente”.	C1- “Tristeza, felicidade, raiva, medo, envergonhado e nojo. “
C4- “São coisas boas”	C4- “Alegria, triste, zangado e medo”.
C3- “São coisas que sentimos”.	C3:” Feliz, zangado, triste e envergonhado”.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as respostas da tabela 3, conseguimos compreender que as crianças não conseguem definir exatamente a palavra emoção, contudo, a maioria refere que as emoções são algo que se sente espontaneamente. Apesar de não saberem definir totalmente as emoções, as crianças conseguem reconhecê-las e identificá-las.

As crianças identificaram as emoções que foram trabalhadas ao longo da prática pedagógica, no entanto, houve algumas (C1, C3) que acrescentaram as emoções envergonhado e nojo. Estas emoções não foram abordadas na PIS, porém, acreditamos que as crianças as conhecem através da visualização de diversos filmes da Pixar em que é abordado o desenvolvimento emocional.

Relativamente à questão 3 “Algum dia já sentiste: A) Raiva; B) Alegria; C) Tristeza; D) Medo”, a maioria das crianças afirma que já sentiu todas estas emoções e cada uma expressou-a de maneiras dissemelhantes.

De acordo com as respostas das crianças (transcrição no Anexo 12), as emoções são manifestadas a partir de acontecimentos que resultam do quotidiano, como, por exemplo na emoção raiva, as crianças explicaram que quando sentem esta emoção a principal causa está relacionada com brigas com familiares próximos (irmãos, primos, mãe) e colegas da sala de atividade, e que ficam “zangados” quando situações semelhantes acontecem. Desta forma, a raiva pode ter como consequência reações de revolta, cólera e indignação quando é manifestada.

A emoção Alegria é manifestada a partir de determinados estímulos positivos do ambiente de convívio humano, como, por exemplo, quando a criança ganha algo que é do seu interesse e que a deixa feliz (no aniversário, no Natal, quando ganha algum presente ou chocolate) ou quando visualizam alguma situação engraçada.

A emoção Tristeza é expressa devido a acontecimentos negativos do ambiente e do convívio humano e do quotidiano das crianças. No caso dos entrevistados, a tristeza geralmente é exteriorizada devido a conflitos de amizade e quando uma situação destas acontece, a tristeza é revelada através do choro. Contudo, a C5 afirma que nestas situações “Fico triste e tento conversar”, demonstrando um maior amadurecimento e controle das suas emoções, recorrendo ao diálogo para a resolução de conflitos.

Quanto à emoção Medo, a maioria das crianças relata que a sentem quando estão num espaço fechado e escuro. A reação das crianças perante uma situação de eventual perigo é de gritarem de medo ou adormecerem agarrados à figura de vinculação, no entanto, a C5 demonstra novamente uma maturação do desenvolvimento emocional, em que a mesma enfrenta o seu medo “C5. Fecho os olhos e tento adormecer”.

De forma a conhecermos as conceções das crianças sobre as emoções com recurso à Literatura Infantil, foram elaboradas duas questões:

Tabela 4- Transcrição de um excerto da entrevista

Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?	E quando é uma história engraçada, como é eu ela te faz sentir? Porquê?
C5- “Fico normal”.	C5- “Fico feliz porque é engraçada”.
C2- “Ficava triste, se ele fica triste”.	C2- “Rir, porque quando eu oiço uma história engraçada rio muito”.
C1- “Séria, porque eu não estou a sorrir na história e eu não posso chorar porque interrompo”.	C1- “Feliz, porque a história é animada. “
C4- “Sinto-me bem”	C4- “Eu riu-me, porque tem piada e fico contente”.
C3- “Se está triste também fico triste”.	C3-” Feliz. Porque sim”.

Fonte: Elaborada pela autora do documento

Tendo em conta as respostas da tabela 4, conseguimos compreender que a Literatura Infantil permite à criança vivenciar e reagir emocionalmente, isto é, quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de uma forma mais aberta, sentimentos que têm em relação a si, aos outros e ao mundo. Segundo Veloso (2005), a criança é:

(...) um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade. (p. 3)

Desta forma, é perceptível que as crianças se colocam no lugar do outro através das personagens, sentindo-se identificadas com as mesmas, visto que, as crianças referem que quando a personagem da história está triste, zangada ou com medo elas também ficam igualmente afetadas, sentindo empatia, e quando a história é engraçada, elas sentem-se alegres e com vontade de rir. Portanto, a Literatura Infantil auxilia a criança a entender e a lidar com as suas emoções.

Considerações finais

O percurso traçado na nossa PIS, bem como a composição deste relatório foram fulcrais para o desenvolvimento de uma atitude mais consciente e responsiva, mais aproximada à realidade da prática profissional de educadora de infância.

No decorrer deste percurso pedagógico procurámos utilizar os conhecimentos que fomos construindo ao longo da nossa formação (Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em EPE), tentando articular esses conhecimentos com o que fomos encontrando em cada contexto educativo (Creche e Jardim de infância), isto é, sobre o grupo de crianças, estrutura e funcionamento dos contextos e a prática pedagógica das educadoras cooperantes. Nesta perspetiva, as crianças foram a essência do nosso projeto de investigação, uma vez que providenciámos o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento holístico.

Foi através do período de observação que conseguimos interpretar e relacionar as temáticas deste estudo, de modo a promover o desenvolvimento socioemocional articulando-o com o contacto precoce com a LI. Portanto, a observação mostrou-se um período fulcral no desenvolvimento do projeto.

Nos momentos de interlocução, o educador deve apresentar um papel de ouvinte e de observador, que dê voz às crianças e que valorize as suas ideias, que crie estratégias que promovam oportunidades de aprendizagem no processo de ensino. Foi esta a atitude que decidimos adotar ao longo da nossa PIS.

Relembrando os objetivos do estudo, difundidos na introdução e na Parte II, através dos resultados apresentados e refletidos ao longo deste relatório, concluímos que foram alcançados. A exploração da temática do projeto de IA, mesmo que tenha sido com mais incidência no contexto de JI, permitiu o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Ao longo do estudo foram aprimorados conhecimentos e realizaram-se oportunidades de aprendizagens que permitiram compreender o papel das emoções na vida das crianças e no seu futuro, bem como, foi possível entender como a Literatura Infantil e o seu contacto precoce influencia positivamente no processo de desenvolvimento holístico e socioemocional da criança.

Em ambos os contextos, procurámos proporcionar às crianças um ambiente que transmitisse bem-estar global, conforto e segurança e paralelamente estimular o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

As atividades que englobam este estudo contribuem para o desenvolvimento da competência socioemocional das crianças e para a sua sensibilização para a leitura com valor estético. Tal como as OCEPE afirmam “(...) o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (...)” (Silva et al., 2016, p.66). Desta forma, consideramos que o desenvolvimento socioemocional também se inicia durante a infância, que permite às crianças conhecer as suas emoções, bem como aprender a gerir-las e reconhecê-las nas pessoas à sua volta. Por sua vez, a LI veio permitir a divulgação e o desenvolvimento da competência leitora, através das diferentes estratégias de leitura e introdução de novos temas. As atividades realizadas no estudo demonstraram a importância da LI no desenvolvimento da competência socioemocional, valorizando o livro como um objeto de valor artístico-literário. No entanto, é importante referir que as atividades realizadas não se centraram apenas na temática do estudo, uma vez que tendo em conta as OCEPE, abrangemos todas as áreas de conteúdo.

Em relação ao contexto Creche, no que se refere à nossa investigação, propusemos atividades alusivas à diversidade sensorial, visto que as crianças se encontram na fase sensoriomotora e, desta forma, considerámos relevante que as crianças refletissem sobre as suas emoções e as dos outros, focando essencialmente as emoções “alegria” e “tristeza”. Neste sentido, o educador deve proporcionar atividades que possibilitem às crianças a compreensão do mundo estimulando os sentidos, de forma a potencializar oportunidades de aprendizagens.

Relativamente ao contexto de JI, as atividades desenvolvidas permitiram compreender a importância da conscientização da educação para as emoções e a sua importância no reconhecimento e gestão das emoções em si e nos outros. Apesar de trabalharmos todas as emoções bases (alegria, tristeza, raiva e medo), neste contexto, potencializámos atividades que focassem essencialmente as emoções “raiva” e “medo”, uma vez que no período de observação foram emoções que apresentavam para as crianças maior confusão no seu conceito e designação.

Ao longo do projeto de IA, os livros tiveram uma presença marcante, relativamente à promoção da educação socioemocional, uma vez que permitiram às crianças reconhecer

e identificar as emoções retratadas nas histórias, colocando-se no lugar do outro (personagens). Nos dias de hoje, existe uma diversidade de obras literárias que abordam, quer direta ou indiretamente, o desenvolvimento socioemocional. Deste modo, salientamos a importância da presença do livro com qualidade estético-literária nestas faixas etárias. De acordo com Martins e Mendes (2013) o fomento de momentos de fruição estético-literária permite o desenvolvimento do “(...) o pensamento crítico e divergente, facilitando a aquisição e o desenvolvimento de valores que se revelarão estruturantes em termos da personalidade da criança”. (p.151)

No que concerne ao grupo de crianças, notámos um grande envolvimento e participação nas oportunidades de aprendizagens desenvolvidas. As crianças são o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e, por isso, destaca-se a importância do seu envolvimento nas experiências vividas, em concordância com Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), que escrevem que as crianças são “como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (p.82).

A partir dos resultados obtidos ao longo da investigação, verificámos que os objetivos delineados inicialmente foram alcançados. Concluimos que as emoções são aspetos fulcrais na vida do ser humano e a LI torna-se uma ferramenta importante na consciencialização da educação socioemocional.

É importante referir que as crianças apresentaram uma evolução, no que concerne ao desenvolvimento socioemocional, visto que verificámos no final da nossa PIS que as crianças possuíam um maior autocontrolo emocional e uma maior capacidade de reflexão antes de agir.

Em suma, os resultados obtidos através das propostas de atividades e das entrevistas para as crianças permitem concluir que as crianças conseguem identificar e reconhecer as suas emoções, descrevendo vivências do quotidiano relacionadas com as emoções.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Azevedo, N, Brito, A & Pereira, M. (2018). Qualidade da Creche: Um estudo de caso múltiplo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 330-355. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324766440_Qualidade_na_creche_um_estudo_de_caso_multiplo_em_Portugal
- Barbosa, J. (2002). *O pulsar das emoções no jardim de infância*. Educare, 1 (9), 93-106.
- Barbosa, L., & Volpini, M. (2015). Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro- SP, 2(1), 1-12. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>
- Barros, A, Santos, A & Silva, J. (2009). Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 14(1), p.47-68. Disponível em: <https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/267526>
- Bradberry, T & Greaves, J. (2017). *Inteligência Emocional 2.0*. 5.ª Edição. Marcador Editora.
- Carneiro, T. (2017). *Literacia Emergente: Cooperação entre o Jardim-de-Infância e a Família*. (Relatório Final de Investigação de Mestrado, Escola Superior de Educação de FAFE). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/223222379.pdf>
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contextos de Educação Pré-Escolar*. Relatório final de curso para obtenção do grau Mestre na área de Educação Pré-Escolar: Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf>
- Correia, A. (2019). *Gestão de emoções: Para professores e educadores – 45 exercícios práticos*. 2.ª edição. Livros horizonte.

Costa, M.E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa. Universidade Aberta.

Coutinho, C, Sousa, A, Dias, A, Bessa, F, Ferreira, M & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 8 (2), 455-479. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
o_Ac%
o_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes - emoção, razão e o cérebro humano*. Disponível em: <http://anakarkow.pbworks.com/w/file/fetch/113230870/O%20erro%20de%20Descartes%20emocao%2C%20ra%20-%20Antonio%20R.%20Damasio.pdf>

Dias, M. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. Relatório de Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo

Ferreira, M. (2018). *A creche e o desenvolvimento da criança*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28246/1/Monica%20Catarina%20Duarte%20Ferreira.pdf>

Fonseca, K. (2012). *Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, 1 (2), 16-31. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Freitas-Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman; O cérebro a face e a emoção*. FEELab Science Books. Porto- Portugal. Disponível em: https://dlscrib.com/queue/o-c-oacute-digo-de-ekman-o-c-eacute-rebro-a-face-e-a-emo-ccedil-atilde-o-pdf_587e92796454a78e6435c0c4_pdf?queue_id=59a20ad3dc0d60c93d18496a

Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto

Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>.

Goleman, D. (1995). *A inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é se inteligente*. Objetiva Editora. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf

HOHMANN, M & WEIKART, D. (2011). “Educar a criança”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Laranjeiro, D., Antunes, M., & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infâncias. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 223-248. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/9367/10314>.

Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade Pré-Escolar*. Tese para obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia Educacional: ISPA- Instituto Universitário. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2207/1/TES%20MACH1.pdf>

Marchão, A. (2010). (Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3788/1/Tese%2C%20Am%C3%A9lia%20de%20Jesus%20Gandum%20March%C3%A3o.pdf>

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Aprender*, N.º 33, 25-34. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10171>

Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de Investigação: Quando escutamos a voz das crianças. ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10108/1/Am%c3%a9lia%20March%c3%a3o%20e%20Helder%20henriques%20SPCE2%20EIXOS%20BOOK%20CC.pdf>

Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Revista Aprender*, (36), 72–85. Obtido de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/42>

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144. Disponível em: <https://revistas.usal.es//index.php/0214-3402/article/view/aula201824135144>

Martins, L., & Mendes, T. (2013). Literatura Infantil e a Educação Ambiental. *Aprender*, (33), 151–156. <https://doi.org/10.58041/aprender.104>

Marques, A. (1994). A função da ilustração na literatura infanto-juvenil. *Máthesis*, 3, 239-249. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/fun%C3%A7%C3%A3o_da_ilustra%C3%A7%C3%A3o_na_literatura_infant_o_juvenil

Mendes, T. (2005). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, v.17 n.35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288990438_Literatura_infantil_na_educacao_pre-escolar_frui%C3%A7%C3%A3o_leitura_literaria_e_compreens%C3%A3o_leitora

Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Aprender*, (33), 35–40. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/88>

Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, v.17 (35), 140-150- Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62707578.pdf>

Mendes, T. & Veloso, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro. posições DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”*, 27(2), 115-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00115.pdf>

Miguel, F. V. C. (2012). A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, (5). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>

Mota, P. (2015). *Literatura Infantil: Do reconhecimento ao controlo das emoções no jardim de infância*. (Relatório final de curso, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12214/1/Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Paula%20Mota.pdf>

Moura, S. (2021). O papel do educador no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81094>

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, v. 22 n.1, 81-93. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262443619_O_envolvimento_da_crianca_na_aprendizagem_Construindo_o_direito_de_participacao

Oliveira Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação. 4ª Edição, Porto Editora.

- Paço, C. (2009). *O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão*. (Relatório final de curso de Pós-graduação Lato Sensu, Desafios do Trabalho Cotidiano: A educação de crianças de 0 a 10 anos de idade). Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. (Relatório final em Mestrado de Educação Pré-Escolar). Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf
- Porto, S. (2018). Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Aprender*, N. °38, 40-54. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19/7>
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação* v.4, n. 1, 56-65. Disponível em: de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>
- Portugal, G., Carvalho, C & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério Da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Post, J. & Hohmann (2004). Educação de bebés em infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011) Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian
- Quintela, T. (2015). A relação pedagógica no pré-escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20265/3/TERESAQUINTELA>.
- Ramos, A & Silva, S. (2014). A leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. *Ler para Ser. Andas antes, durante e... depois de aprender a ler*

(pp.149-174). Ed: Almedina: Coimbra. Disponível em:
<https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/267521>

Rodrigues, A. (2019). A influência da cor nas emoções das crianças com base em filmes de animação da Pixar. (Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121895/2/346400.pdf>.

Rosa, D. (2018). O Lugar dos Materiais Não estruturados em Creche e Jardim de Infância. (Relatório do Projeto de Investigação- Mestrado em Educação Pré-escolar/Politécnico de Setúbal). Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatoriodeInvestiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Sá, I. (1992). O desenvolvimento da auto-regulação das emoções e a resolução de problemas interpessoais. *Psicologia. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, VIII, (2), 193-195.

Strecht, P. (2001). Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos. Lisboa.Assírio e Alvim

Silva, C., Pereira, M., Silva, M., Silva, A., & Morais, R. (2018). O uso do livro POP-UP como recurso didático para o ensino de histologia. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48385>

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

Silva, M. (2006). Literatura infantil e as suas vertentes (fontes, modalidades, oralidade). *Revista Contrapontos*, 6 (2), 281-291. Disponível em:
<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/865/717>

Sousa, A.B. (2003 b). Educação Pela Arte e Artes na Educação. 2º volume – Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, C. (2010). Emoções e expressão facial: Novos desafios. *PSICOLOGIA*, 24(2), 17–41. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v24i2.30>

Souza, C., Donadel, T & Kunz, E. (2017). Sobre como tolhamos a curiosidade das crianças. *Porta Aberta: Motrivivência*, Florianópolis/SC, 29 (51), p.193-204. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hf6JE1jSTF8J:https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2017v29n51p192/34511/173239&cd=4&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Souza, R & Motoyama, J. (2016). Bebeteca: Espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, 10 (3), 25-31. Disponível em: <https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/267524>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGRW.HILL de Portugal, L.da Editora.

Unicef. (2019). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Edição: Comité Português para a UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Veloso, R. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. *Casa da Leitura*, Gulbenkian 1-11. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf

Vieira, A. (2015). Teatro de sombras na Educação Infantil na contemporaneidade: Vivências no uso de telas móveis. *Educação, Artes e Inclusão*, 11 (1), 145-162. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6337/4620>

Vieira, M. (2020). *Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros: A abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34189/1/Mafalda%20Vieira.pdf>

Walsh, D, Tobin, J & Graue, M. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. Spodek, Manual de investigação em educação de infância (1037-1058). New York: Macmillan Publishing Company

Zabalza, A, M. (2007). A qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 167/2011, de 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República- 1.ª Série, 4338-4343. Disponível em: https://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Ministério da Educação. Diário da República-Série I-A, 2828-2834. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1997/06/133a00/28282834.pdf>

Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I Série – A N.º 34 – de 10 de fevereiro 1997.

Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

ANEXOS

Anexo 1: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Creche”

(Ficha adaptada do Manual DQP. Bertram, T., Pascoal, C. (2009)

Nome da Instituição:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

E-mail:

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo:

Diretor Pedagógico:

Data:

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor, assinale com X no correspondente).

a) Público

Ministério da Educação ____

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social ____

Outros ____

b) Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) ____.

Particular e Cooperativo ____

Outros _____

1. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz _____

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo _____

Edifício adaptado _____. Serviu em primeiro lugar para uma maternidade, sendo posteriormente adaptado para o centro infantil

E.B.I. (Escola Básica Integrada) _____

Outros _____

2. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim _____

Não _____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

3. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

4 -5 meses	6-7 meses	8-9 meses	10-11 meses	1-2 anos	3-4 anos	5-6 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas à data?
5. Quantas crianças existem em lista de espera? ____
6. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição?
7. Quantas salas de atividades existem na instituição?
8. Quantas salas existem para cada valência?
9. Qual a lotação máxima de cada sala?
10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos ____

Grupos Homogéneos ____

11. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura:

Hora de encerramento:

Qual a duração da componente letiva?

Manhã:

Tarde:

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual o horário do almoço?

Quem presta esse serviço?

Pessoal

12. Organograma do estabelecimento:

13. Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança
2B	2/3	14	1	2	1 adulto por cada 4 a 5 crianças

--	--	--	--	--	--

15. Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula _____ Pontual _____
 Frequente _____ Festas _____
 Reuniões _____ Atividades e/ou projetos _____

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

16. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim _____ Não _____
 Outros técnicos Sim _____ Não _____
 Quais? _____

Financiamento

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).

18. Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única:

19. Outras fontes de financiamento:

Autarquias: _____ montante: _____
 Projetos: _____ montante: _____

Outros: _____ montante: _____

Comunidade Local

20. Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana _____

Área suburbana _____

Área rural _____

21. Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim _____

Não _____

Se sim, quantas? _____

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

23. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? _____

24. Qual a proveniência dessas crianças? _____

25. Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

26. Observações

Anexo 2: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Creche

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Sala:

Educadora de Infância titular:

Faixa etária das crianças:

Data:

O Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m^2 .

2. Áreas em que está organizada e designação.

3. Organização do espaço/sala:

3.1. Planta da sala



Obs: Se possível inclua fotografias.

3.1.1. Materiais disponíveis na sala.

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

- ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;
- ☐ Vestiários;
- ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;
- ☐ Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 sanitários para crianças

6.1.2 dormitório(s)

6.1.3 cozinha.

6.1.4 refeitório

6.1.5 sala de professores e casa de banho para adultos

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos.

6.1.8 secretaria

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

1.3 Qual a área do espaço exterior em m^2 ?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

- ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
- ☐ Arrecadação exterior
- ☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- ☐ Jardim/Horta

Outros? Quais?

2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Características gerais do Contexto Educativo

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado mas em bom estado ☐

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

3.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais: _____.

Obs: _____

**Anexo 3: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades –
Contexto de Creche”**



Figura 36- Área das construções



Figura 35- Zona de acolhimento/relaxamento.



Figura 38- Mesa de atividades



Figura 37- Área da cozinha e garagem.



Figura 40- Área da leitura



Figura 39-Área dos cuidados básicos

Anexo 4: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009)

Sala:

Educadora de Infância titular:

Faixa etária das crianças:

Data:

O Espaço Interior

4. Áreas em que está organizada e designação.

5. Organização do espaço/sala:

5.1. Planta da sala



5.1.1. Materiais disponíveis na sala.

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

☐ Vestiários;

☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;

☐ Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 sanitários para crianças

6.1.3 cozinha

6.1.4 refeitório

6.1.5 sala de professores e casa de banho para adultos

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

6.1.8 secretaria

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

1.3 Qual a área do espaço exterior?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

- ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
- ☐ Arrecadação exterior
- ☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- ☐ Jardim/Horta

Outros?Quais?_____

2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Características gerais do Contexto Educativo

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado mas em bom estado ☐

Obs: _____

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

Obs: _____

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

8.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

9. Medidas de segurança do equipamento:

10. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais: _____.

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo 5: “Ficha do/a Educador/a de Infância– Contexto de Jardim de Infância”

Nome:

Idade:

Habilitações:

a) Habilitações acadêmicas/profissionais:

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura Na área de Supervisão Pedagógica

☐ Complemento formação Na área de _____

☐ Curso de especialização

☐ Mestrado Na área de _____

☐ Doutorado Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Anos de serviço:

d) Anos de serviço neste estabelecimento:

e) Anos de serviço em creche:

1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades do Jardim de Infância?

R: _____

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

R: _____

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

R: _____

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

R: _____

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

R: _____

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento: _____

Desenvolvimento: _____

Documentação: _____

Monitorização: _____

Avaliação: _____

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

R: _____

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

R: _____

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

R: _____

5. PESSOAL

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

R: _____

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

R: _____

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

R: _____

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

R: _____

6. ESPAÇOS

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

R: _____

b) Gostaria de o melhorar? Como?

R: _____

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

R: _____

7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é

R: _____

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

R: _____

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

R: _____

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

R: _____

b) Quais são as relações que se estabelecem entre o Jardim de Infância e as famílias? E entre o JI e a comunidade?

R: _____

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

R: _____

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

R: _____
_____.

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

R: _____

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade

Anexo 6: “Ficha de identificação /caracterização do grupo– Contexto de Jardim de Infância”

(Adaptado do SAC. Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.)

N.º de crianças que vivem com o pai e com a mãe	N.º de crianças que vivem só com o pai	N.º de crianças que vivem só com a mãe	N.º de crianças que vivem com outro familiar	Principais profissões desempenhadas pelos pais/outro familiar

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento do grupo	Domínios essenciais

ATITUDES

Autoestima – Indicadores

As crianças...

a) Evidenciam comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?

b) Compreendem os seus próprios sentimentos e necessidades e têm autoconfiança suficiente que lhes permite expressá-los adequadamente?

c) Evidenciam autoconfiança e sentido de valor pessoal?

d) Apresentam sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo próprias e assertividade?

Auto-organização/iniciativa – Indicadores

As crianças...

a) São capazes de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

b) São capazes de conceber uma sucessão de ações necessárias para atingirem um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

c) Conseguem distanciamento, quando envolvidas numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

d) Estão altamente motivadas para usar as suas capacidades de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

1. As crianças demonstram curiosidade e desejo de aprender?

2. As crianças revelam criatividade?

3. As crianças demonstram interesse em conhecer o mundo que as rodeia?

Anexo 7: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”



Figura 41- Zona de acolhimento e Área das construções.



Figura 42- Área das pinturas e higiene.



Figura 43-Área da casinha.



Figura 44-Área das atividades em grande grupo.



Figura 45- Zona das marcação de presenças.

Anexo 8 “Guião e transcrição da entrevista à educadora cooperante – Contexto de Jardim de Infância”

1. O que entende por desenvolvimento socioemocional?

O desenvolvimento socioemocional é um dos componentes do desenvolvimento humano. Na minha opinião e da experiência de trabalho com crianças do ensino pré-escolar este é essencial e muitas vezes determinante para o desenvolvimento das outras áreas ou vertentes.

Uma criança pode estar muito desenvolvida cognitivamente, mas se o desenvolvimento socioemocional estiver comprometido, o sucesso e o bem-estar da criança também estará muito condicionado.

2. Que fatores considera que estão na base de um desenvolvimento socioemocional?

A personalidade da criança, fatores de ordem social ou familiar e fatores relacionados com socialização e estimulação.

3. Qual a importância que deve ser concedida ao desenvolvimento socioemocional da criança?

Cada vez mais devemos dar prioridade e estar atentos ao desenvolvimento socioemocional da criança. Por ser a base e os alicerces de todo o desenvolvimento da criança e porque as crianças cada vez mais estão expostas a fatores que condicionam o seu equilíbrio emocional. Por exemplo famílias destruturadas, expectativas sobre a criança muito precocemente, exigências de sucesso ou pelo contrário crianças entregues a si próprias, sem regras, nem disponibilidade dos pais. Ficando demasiado expostas a televisão e computadores.

4. Considera a existência de uma relação entre o desenvolvimento socioemocional e o sucesso escolar de uma criança? Porquê?

Efetivamente essa relação existe. Uma criança bem revolvida tem muito mais predisposição para aprender e experimentar novas aprendizagens. No entanto, a relação nem sempre é linear. Na minha experiência profissional pude testemunhar alguns casos de crianças com níveis de sucesso escolar elevado e até mesmo acima da média, que eram crianças com grandes dificuldades ao nível social e emocional.

5. Como é que gere as emoções e os afetos no grupo e de que forma é que valoriza esses comportamentos?

Nem sempre é fácil gerir emoções e conflitos dentro da sala de jardim de infância, com uma diversidade de personalidades, idades e grandes diferenças no controle das frustrações.

Apesar de saber a importância e valorizar bastante os comportamentos do grupo, muitas vezes faço essa gestão um pouco por improviso e adaptada a cada situação.

6. Que tipo de estratégias utiliza em sala de aula? Quais dessas estratégias utiliza de forma intencional com o intuito de desenvolver a área das interações sociais, das emoções, dos afetos, da gestão de conflitos?

São muitas vezes utilizadas estratégias transversais a outras áreas de conteúdo, momentos e atividades que incentivam a autonomia e a socialização, o expor-se no grande grupo. Momentos em que a criança tem uma atenção mais individualizada, onde poderá ser mais fácil falar de si. Jogos em que poderá lidar com a frustração de perder, etc

7. Como reage perante uma situação de frustração por parte de uma criança?

Tento encorajar. Levando-a a falar do que a preocupa e fazê-la perceber o que aconteceu e como poderá ultrapassar a frustração.

8. Na sua opinião, qual é o impacto positivo que a autorregulação das emoções provoca nos indivíduos desde a Educação Pré-Escolar até à vida adulta?

Temos que ter diversas experiências no desenvolvimento e aprendizagem. A frustração e saber ouvir o não também faz parte da aprendizagem. Se crescermos sem oposição não poderemos ser adultos bem resolvidos. Porque a vida em sociedade implica ouvirmos muitos não. Cada vez mais as pessoas não podem ter o que queriam, não podem trabalhar na área que escolheram e essa aprendizagem de lidar com as frustrações deverá ser aprendida e experienciada desde tenra idade.

9. Na sua opinião, quais os benefícios da literatura infantil no desenvolvimento da criança?

As histórias são uma preciosa ajuda no conhecimento dos interesses do grupo.

O recurso das histórias é utilizado não só como motivação para a exploração de determinadas temáticas, mas a sua exploração permite conhecer a criança e explorar muitas das suas vivências.

A criança pode identificar-se com alguns personagens e falar das suas emoções.

10. Considera que no ato de leitura é obrigatório a presença do livro? Porquê?

Não. Há imensas formas de contar uma história. É importante o contacto com o livro para estimular o gosto pelos livros. Mas uma história contada apenas, sem nenhum recurso tem, na minha opinião, uma magia diferente.

11. Enquanto educadora de infância, considera que é necessário ter alguns critérios de seleção dos livros para as crianças/grupo?

A criança deverá ter contacto com a maior diversidade de livros possível. As histórias destinadas aos meninos do pré-escolar não devem ser demasiado longas e o vocabulário deve ser simples, para que a história seja compreendida.

12. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia que ache relevante acerca das suas práticas pedagógicas?

Estas questões relacionadas com o desenvolvimento social e emocional do grupo varia bastante com os interesses e as características do grupo que temos. Enquanto nas outras áreas e competências muitas vezes utilizamos as mesmas técnicas e os mesmos recursos com grupos diferentes, no desenvolvimento emocional e social do grupo as estratégias, os objetivos são mais individualizadas e têm que se adaptar ao grupo e às suas características.

Anexo 9: “Guião das entrevistas às crianças – Contexto de Jardim de Infância”

1. O que entendes por emoções?

2. Quais são as emoções que conheces?

3. Algum dia já sentiste:

A) Raiva? _____

Quando?/Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

B) Alegria?

Quando?/Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

C) Tristeza?

Quando?/Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

D) Medo?

Quando?/Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

4. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?

5. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?

Anexo 10: “Transcrição das entrevistas às crianças – Contexto de Jardim de Infância”

ENTREVISTA- CRIANÇA 1

1. O que entendes por emoções?

“Coisas que a gente sente.”

2. Quais são as emoções que conheces?

“Tristeza, felicidade, raiva, sério, envergonhado, nojo, medo”.

3. Algum dia já sentiste:

A) Raiva? “Sim”.

Quando? /Em que situação? “Quando a Viki me irrita e faz alguma coisa que não gosto.”

O que aconteceu para te sentires assim? “Quando quebrou o meu lápis.”

Como reagiste? “Eu fui dizer à mãe.”

B) Alegria? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando eu ganho presente.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Eu dou um abraço e um beijinho na mamãe e no papai.”

C) Tristeza? “Sim.”

Quando? /Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? “Porque eu não quero ficar longe de vocês. E quando vocês não veem.”

Como reagiste? “Eu choro.”

D) Medo? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando a mãe não liga a luz do quarto.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Eu grito.”

4. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?

“Séria, porque eu não estou a sorrir na história e eu não posso chorar porque interrompo.”

5. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?

“Feliz, porque a história é animada.”

ENTREVISTA- CRIANÇA 2

1. O que entendes por emoções?

“São coisas boas.”

2. Quais são as emoções que conheces?

“Feliz, triste, raiva e medo”.

3. Algum dia já sentiste:

A) Raiva? “Sim”.

Quando? /Em que situação? “Quando a minha prima se chateava.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Séria.”

B) Alegria? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando via uma coisa gira.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Alegre.”

C) Tristeza? “Não.”

Quando? /Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

D) Medo? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Só nas brincadeiras, nas brincadeiras aventureiras.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fico com medo.”

- 4. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?**

“Ficava triste, se ele fica triste.”

- 5. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?**

“Rir, porque quando eu oiço uma história engraçada rio muito.”

ENTREVISTA- CRIANÇA 3

- 1. O que entendes por emoções?**

“São coisas que sentimos.”

- 2. Quais são as emoções que conheces?**

“Feliz, zangado, triste e envergonhado”.

- 3- Algum dia já sentiste:**

- A) Raiva?** “Sim”.

Quando? /Em que situação? “Quando a Viki sentou-se onde ia fazer xixi.”

O que aconteceu para te sentires assim? “Por ela ter roubado o meu lugar.”

Como reagiste? “Fiquei zangado (fez a cara) e tive de esperar.”

- B) Alegria?** “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando é Natal.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “yehhhh (fez a ação de contente).”

C) Tristeza? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Já triste quando o MC me bateu.”

O que aconteceu para te sentires assim? “Porque estávamos a brincar.”

Como reagiste? “Chorei.”

D) Medo? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Estava escuro.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fiquei agarrado à mãe.”

3. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?

“Se está triste, também fico triste.”

4. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?

“Feliz. Porque sim.”

ENTREVISTA- CRIANÇA 4

1. O que entendes por emoções?

“São coisas boas.”

2. Quais são as emoções que conheces?

“Alegria, triste, zangado e medo”.

3. Algum dia já sentiste:

A) Raiva? “Sim”.

Quando? /Em que situação? “Quando a mana me fazia coisas más.”

O que aconteceu para te sentires assim? “Porque a minha mana às vezes não se dá bem comigo.”

Como reagiste? “Eu dou abraço, mas ela não quer, não sei porquê.”

B) Alegria? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando o meu pai deixa comer chocolate.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fiquei contente.”

C) Tristeza? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando eu chorei. Foi a minha mana, fiquei triste, porque ela magoou-me na cabeça.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Chorei, ela pediu-me desculpa e eu desculpei.”

D) Medo? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando o meu pai me dá cócegas, as vezes ele me assusta e dá medo.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fico feliz quando me dá cócegas, mas assutada porque diz que são cócegas de monstros.”

4. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?

“Sinto-me bem.”

5. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?

“Eu rio-me, porque tem piada.”

ENTREVISTA- CRIANÇA 5

1. O que entendes por emoções?

“São coisas que nós sentimos.”

2. Quais são as emoções que conheces?

“Triste, Alegria, Raiva e medo”.

3. Algum dia já sentiste:

A) Raiva? “Não”.

Quando? /Em que situação? _____

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? _____

B) Alegria? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando fiz anos.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Estou muito feliz.”

C) Tristeza? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando uma amiga não quer brincar comigo.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fico triste e tento conversar.”

D) Medo? “Sim.”

Quando? /Em que situação? “Quando está escuro.”

O que aconteceu para te sentires assim? _____

Como reagiste? “Fecho os olhos e tento adormecer.”

4. Quando ouves uma história e a personagem está triste, zangada ou com medo, como é que te sentes?

“Fico normal.”

5. E quando a é uma história engraçada, como é que ela te faz sentir? Porquê?

“Fico Feliz porque é engraçado.”

Anexo 11: “Pedido de autorização ao encarregados de educação”

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada, necessário para a obtenção do grau mestre em Educação Pré-Escolar no Instituto Politécnico de Portalegre, venho através desta carta dar-vos a conhecer o título do Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada: “O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional no jardim de infância através da literatura infantil”.

Como tal, venho por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do seu educando numa entrevista sobre a temática das emoções, para:

- Compreender a perceção da criança sobre as emoções;
- Perceber como é que as crianças reagem às emoções e como elas interferem no seu desenvolvimento socioemocional;
- Entender a importância do livro como recurso pedagógico no desenvolvimento socioemocional da criança;

Toda a informação recolhida será de forma anónima, reservando toda a informação que identifique as crianças.

Autorizo

☐

Não Autorizo

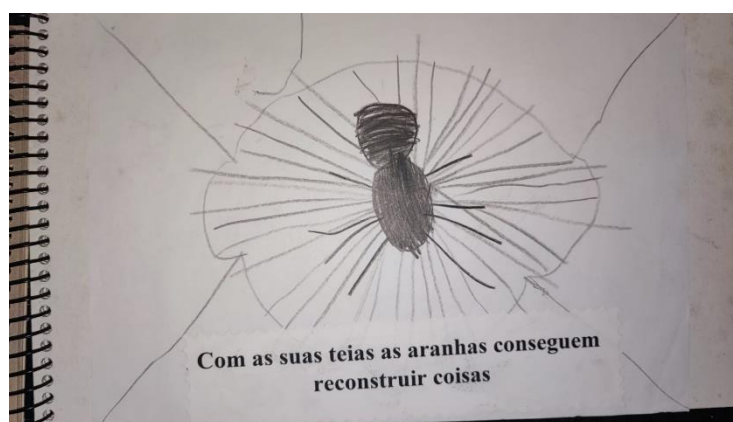
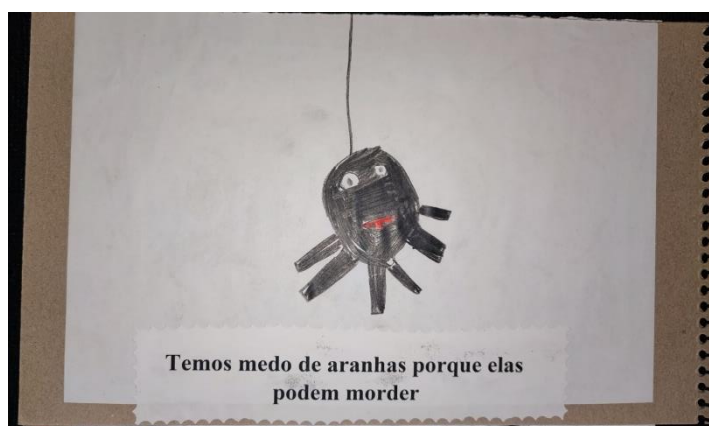
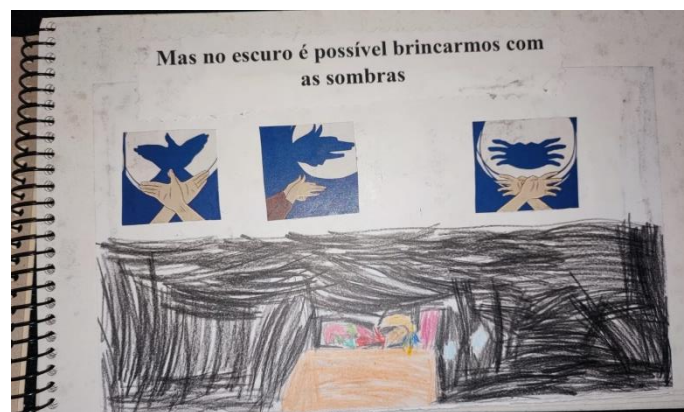
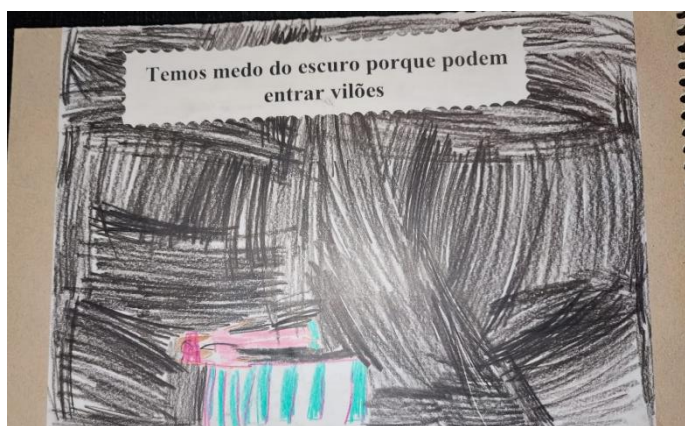
☐

Atenciosamente

Ana Fonseca

Anexo 12: “Projeto livro dos medos” - Contexto Jardim de Infância

O LIVRO DOS MEDOS



Os monstros são assustadores



Mas os monstros também podem dar
beijinhos e abraços



Temos medo de leões porque eles atacam e
mordem



Mas se formos todos amigos os leões
podem caçar comida e partilhar connosco

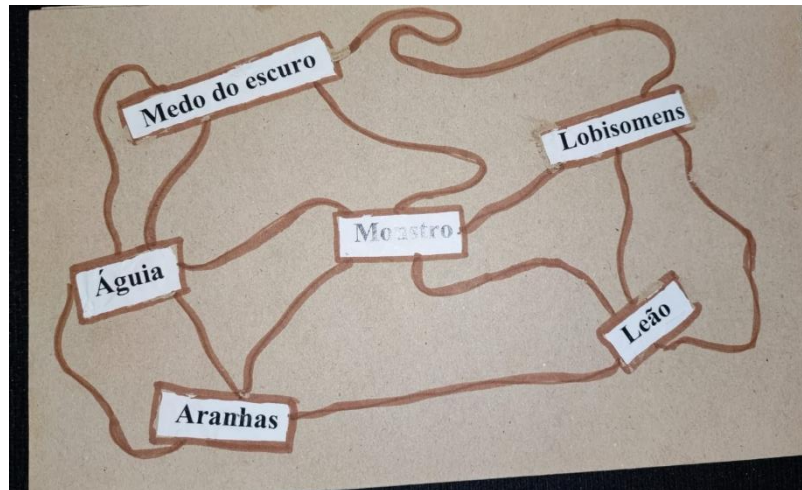
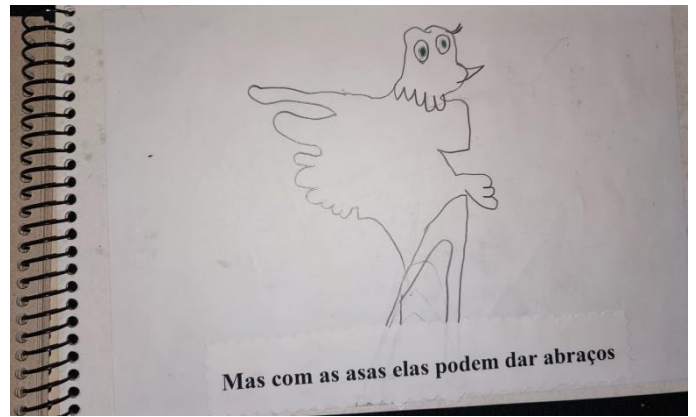
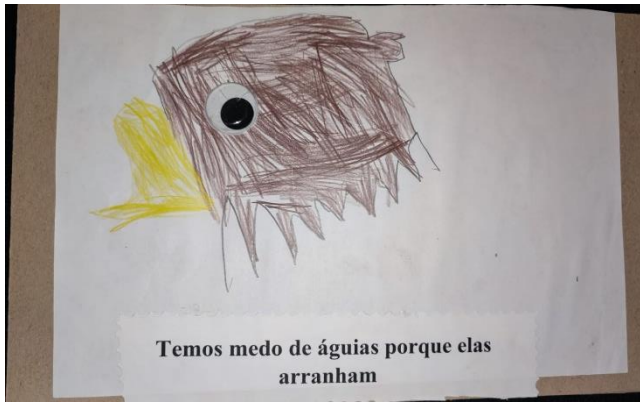


Os lobisomens são assustadores

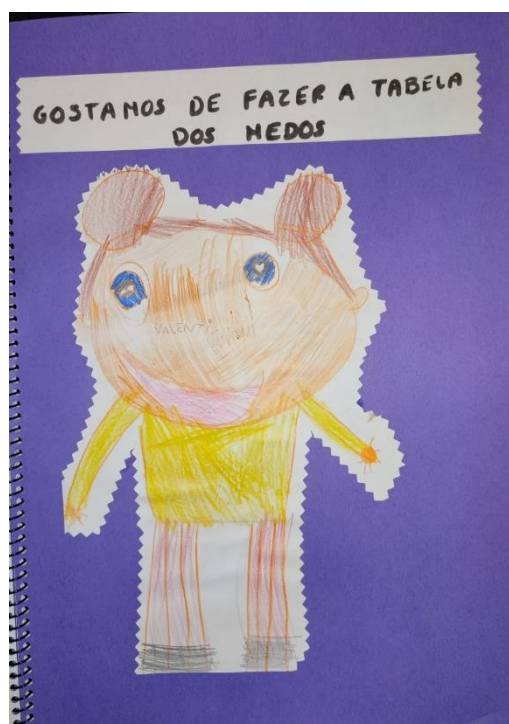


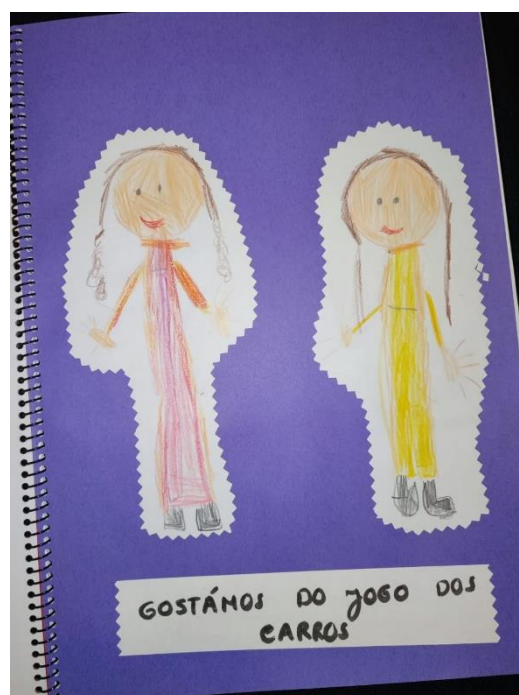
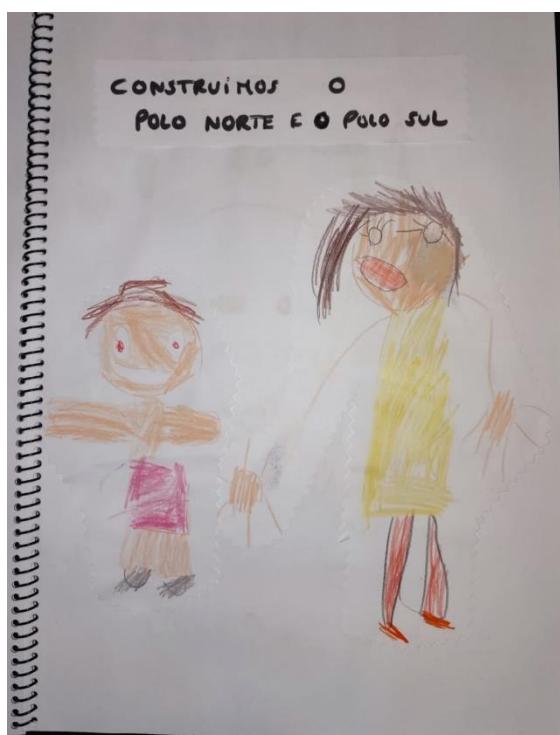
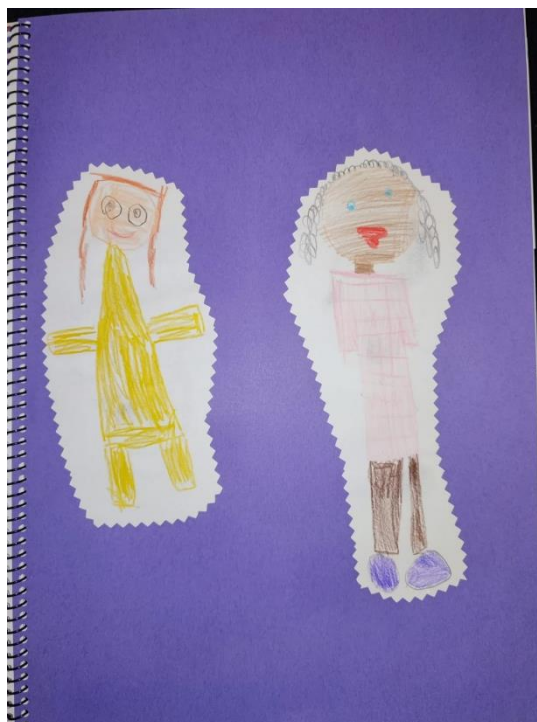
Mas se tivermos uma ferida eles
conseguem curar com a sua língua

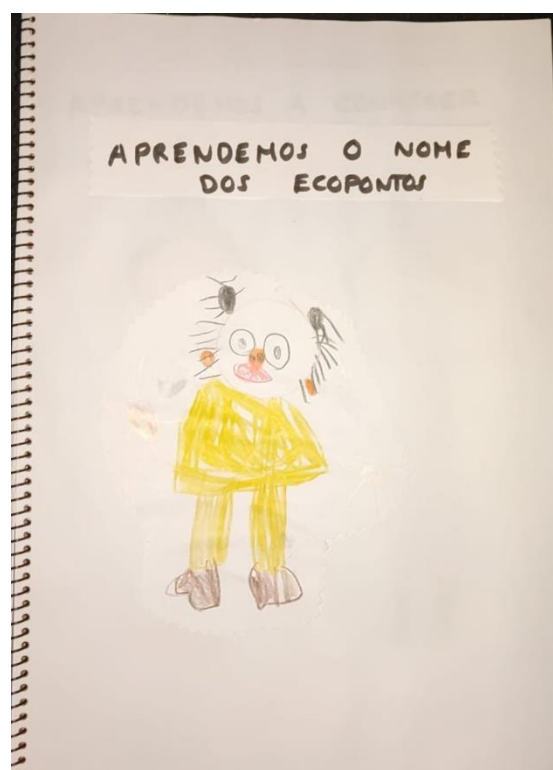




Anexo 13: “Lembrança dos meninos da Sala 2” - Contexto Jardim de Infância







**Anexo 14: “Narrativa do livro *A volta ao mundo com a Sara e a Ana*” - Contexto
Jardim de Infância**

Era uma vez duas grandes amigas, a Sara e a Ana. Elas eram muito criativas, aventureiras, alegres e sonhadoras. Sonhavam em descobrir o mundo e mergulhar numa aventura. Certo dia, as duas amigas decidiram fazer uma viagem, fizeram as malas, compraram os bilhetes e **VUUUUM**, entraram num avião rumo à aventura.

Para onde será que elas foram?

2ªParte:

Depois de muito tempo de viagem... As amigas avistaram um pescoço **ENOOOOOOOORME!**

A Ana, muito curiosa, perguntou à Sara:

- O que será aquilo?
- É uma tartaruga **ENOOOOOOOORME!!**- exclamou a Sara.
- Não é, as tartarugas têm pescoços pequenos. - afirmou a Ana.
- É uma avestruz **ENOOOOOOOORME!!** - exclamou novamente a Sara.
- Não é, não tem penas como as avestruzes. - esclareceu a Ana.
- Já sei, é uma girafa **ENOOOOOOOORME!!** - disse a Sara.
- Não é, as girafas têm manchas castanhas - respondeu a Ana.
- Aaaaah! É um dinossauro com um pescoço **ENOOOOOOOORME!!**- acertou a Sara.

3ªParte:

A Sara e a Ana aterraram o avião à frente do Calvin, o dinossauro, e ficaram espantadas pelo que viam à sua frente. Havia árvores **ENOOOOOOOORMES** como o Calvin, uma grande diversidade de dinossauros aéreos e terrestres, uma **ENOOOOOOOORME** cascata com um grande lago. Era um país maravilhoso! Sara e Ana tinham aterrado na Dinolândia.

As duas amigas brincaram, gargalharam, fizeram novos amigos, mas, como acontece em todos os bons momentos, tiveram de se despedir, regressaram ao avião e embarcaram numa nova aventura.

Qual será o novo destino destas duas amigas?

4ªParte:

A Sara e a Ana avistaram uma terra muito colorida e decidiram aterrar o avião e investigar aquele misterioso país. Ao descerem do avião, sentiram um cheiro **DELICIOOOOOOSO** de chocolate. Tinham chegado ao país da Docelândia. Tudo à sua volta era feito de doce: havia casas feitas de bolachas de chocolate, uma cascata de chocolate, nuvens feitas de algodão doce, o chão era de pintarolas, a chuva sabia a morango e o arco-íris... o arco-íris era feito de gomas...

As duas amigas, comilonas que eram, comeram tantos, tantos, tantos, tantos doces que ficaram com uma grande dor de barriga. Depois deste banquete açucarado, regressaram ao avião e partiram para um novo destino, mas antes lavaram cuidadosamente os seus dentes.

6ªParte:

Durante a sua viagem, começaram a ouvir um barulho de aflição -: Socorro, socorro, alguém nos ajude! – gritava o desconhecido. Ana e Sara olharam para oceano que atravessavam e avistaram dois peixinhos **PEQUENINIIIIINHOS** em grande angústia. Decidiram carregar no botão vermelho, que transformava o avião em submarino, e desceram até às profundezas da Oceanolândia, onde tudo era **PEQUENINIIIIINHO**, para socorrer aqueles peixinhos **PEQUENINIIIIINHOS**.

7ªParte:

Ao saírem do submarino, colocaram os seus óculos mergulhadores e as suas barbatanas e depararam-se com a Tuguinha, a tartaruga, presa numa rede de plástico. Foram socorrê-la, retiraram a rede do seu corpo e salvaram a pequena Tuguinha. Os amigos do oceano quiseram dar um passeio pela Oceanolândia. As suas casas eram **PEQUENINIIIIINHAS**, os carros eram **PEQUENINIIIIINHOS**, os corais eram **PEQUENINIIIIINHOS** e todos os animais eram **PEQUENINIIIIINHOS**. No decorrer do passeio, as amigas repararam que naquele país estava tudo muito sujo: as casas dos seus novos amigos estavam muito poluídas e isso deixava-os tristes. Sara e Ana decidiram ajudá-los e recolheram toda a sujidade que estava na Oceanolândia. Queres ajudar a Sara e a Ana?

8ªParte:

Após terem deixado os seus novos amigos felizes, as duas amigas continuaram a sua viagem, mas esta não durou muito tempo. Começou a chover muito. O vento era tão forte que empurrava o seu avião para trás. Estavam dentro de uma tempestade **ENOOOOORME**. A tempestade era tão forte que empurrou o avião destas pequenas exploradoras para um país muito estranho. Tinham chegado a uma floresta. Era um lugar tão escuro, tão escuro, tão escuro que mal se via o que estava ao seu redor. Apenas era iluminado pela lua.

9ªParte:

Por entre aquela enorme escuridão, ouvia-se o cair da chuva, mas não parecia uma chuva comum, mas sim de alguém que estava a chorar. As amigas acenderam a lanterna e foram ao encontro daquele choro e, ao apontarem para o centro de uns arbustos, viram uma **ENOOOOORME** bola de pelos preta, de cabeça baixa e solitária. Mesmo percebendo a presença das meninas, aquele Monstro continuou a ignorá-las.

10ªParte:

-O que se passa? - perguntou a Sara, preocupada.

- Perdi o meu amigo Cuquedo! - respondeu o Monstro, choroso.

Solidárias, as meninas decidiram ajudá-lo a procurar o seu amigo. Procuraram atrás da árvore... e o Cuquedo não estava lá, viram atrás dos arbustos... e não estava lá, viram debaixo das pedras... e também não estava lá, procuraram num monte de folhas... e não estava lá. Foi quando decidiram procurar dentro de um tronco de árvore e ... adivinhem... o Cuquedo estava lá!

Os dois amigos abraçaram-se, e de repente toda aquela escuridão e neblina desapareceu, os pássaros começaram a cantar e o sol a brilhar como nunca tinha sido visto! A alegria voltou ao país da Monstrolândia.

11ªParte:

- Meninas, meninas, venham lanchar!

Sara e Ana, com o sobressalto, abrem os olhos, olham uma para a outra e riem-se, riem-se muito. Correm para junto da mãe da Sara, contando a **ENOOOOORME** aventura que fizeram juntas pelo mundo.

E tu amiguinho/a, qual a tua **ENOOOOORME** aventura?