

Educar as emoções: do reconhecimento e gestão das emoções ao desenvolvimento socioemocional na Educação de Infância

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Carolina Santos Clérigo

Orientadora: Professora Doutora Susana Maia Porto

Coorientadora: Professora Rosalina Correia

Portalegre, dezembro, 2022

Educar as emoções: do reconhecimento e gestão das emoções ao desenvolvimento socioemocional na Educação de Infância

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Susana Maia Porto e da Professora Rosalina Correia.

Carolina Santos Clérigo

Portalegre, dezembro, 2022

Constituição do Júri

Presidente: Prof^ª. Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Arguente: Prof^ª. Doutora Sandrina Milhano

Orientador: Prof^ª. Doutora Susana Maria Maia Porto

Agradecimentos

Chega ao fim mais uma etapa da minha vida, e como tal devo agradecer a todas as pessoas que acreditaram em mim e no meu sonho. Assim, expresso o meu mais sincero agradecimento a todos que me acompanharam nesta jornada, sem vocês não era possível.

Uma agradecimento muito particular e especial **aos meus pais**, por mesmo longe, terem feito os possíveis e impossíveis para que pudesse concretizar esta jornada. Obrigada por me aparem, acreditarem nas minhas capacidades e por me transmitiram força, determinação e persistência. A vocês, devo-vos tudo!

Ao meu irmão, por ser a minha inspiração. O apoio e as palavras de carinho e de conforto foram essenciais em todos os momentos desta longa etapa. Um dia quero ser como tu!

Um obrigado gigante **ao meu namorado**, por ter sido o meu companheiro, pela cumplicidade, compreensão, dedicação, paciência, amizade e amor. Foste sem dúvida, o meu porto de abrigo.

Aos meus amigos, aos que conheci ao longo destes anos e os de sempre. Obrigada pela vossa amizade, carinho e pelas palavras de incentivo. Sempre juntos!

À Andreia, que foi o “meu par pedagógico”. Um agradecimento especial, por ter partilhado comigo esta jornada, desde o primeiro dia. Recordo com carinho todos os momentos que vivemos ao longo destes anos. Que possamos partilhar muito mais momentos juntas!

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Susana Maia Porto e Professora Rosalina Correia, que foram essenciais nesta jornada. Obrigada pela vossa dedicação, colaboração e empenho.

Aos/Às Professores/as da ESECS-IPP, obrigada pelos conhecimentos transmitidos ao longo do meu percurso académico, permitindo estar onde estou hoje.

Às educadoras cooperantes, por terem aberto a porta das suas salas e terem partilhado as suas práticas pedagógicas. Obrigada por todas as partilhas e conselhos, contribuindo para o meu futuro profissional.

Por último, e não menos importante, a **todas crianças** com quem partilhei muitos momentos, durante este percurso. Obrigada por terem marcado o início da minha jornada, enquanto futura educadora de infância. Levo-vos, a todos, no meu coração!

A todos, sem exceção, o meu profundo obrigada!

Resumo

O presente relatório reflete o percurso vivido e experienciado em contexto de Creche e Jardim de Infância, no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este projeto assenta no paradigma da Investigação-Ação, no qual se privilegiou a observação, a reflexão e a análise dos dados recolhidos, com vista a melhorar a ação educativa-pedagógica.

Neste sentido, evidenciamos a Investigação-Ação, que colocou as crianças em “confronto” com a suas emoções, as emoções dos outros e as relações que daí derivam.

Na ação educativo-pedagógica as crianças tiveram a oportunidade de se envolverem em oportunidades de aprendizagem, direcionadas para o reconhecimento e gestão das emoções. Estas oportunidades de aprendizagem tiveram como suporte as expressões artísticas, ou seja, através das expressões artísticas as crianças tiveram a oportunidade de exteriorizarem as suas emoções, conhecerem as emoções dos colegas e serem compreensivos com os mesmos, permitindo assim o desenvolvimento socioemocional de cada uma delas.

Foi ainda nosso propósito e com o intuito de enriquecer o estudo, ouvir as conceções das educadoras cooperantes. Através de entrevistas semiestruturadas identificámos opiniões sobre o desenvolvimento socioemocional, a importância da educação artística na vida das crianças e de que forma as expressões artísticas podem promover essas competências – sociais e emocionais – no contexto da educação de infância.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento; Emoções; Expressões Artísticas.

Abstract

The present report reflects the lived and experienced journey in the daycare and kindergarten context, in the area of supervised practised and intervention of Master's degree in preschool education. This project is based on the paradigm of research-action, in which the observation, reflection and analysis of the data were privileged, with the aim of improving the pedagogical – educational action.

That is why we have emphasized the research-action which has placed the children face-to-face with their own emotions, others emotions and the relationships that arise.

In the pedagogical-educational action children had the opportunity of engaging in learning opportunities, targeted to the acknowledge and emotion management. This learning opportunity has as support the artistic expressions, this means that through artistic expression the children had the opportunity of showing their emotions, knowing their colleagues' emotions and being tolerant with them, allowing the personal socio-emotional development.

In order to enrich our study, our aim was also to listen to the opinion of the cooperating kindergarten teachers. Through semi-structured interviews we identified opinions about the social emotional development. The importance of the artistic education in children's life and the way they can promote these competences – social and emotional- in the context of childhood education.

Keywords: Education; Development; Emotions; Artistic Expressions.

Siglas e Abreviaturas

Siglas:

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

ATL – Atividades de Tempos Livres

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISC – Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

Abreviaturas:

Ed. E.- Educadora de Infância Estagiária

Ed. C. – Educadora de Infância Cooperante

O. A. – Oportunidade de aprendizagem

Todas as fotografias incluídas neste trabalho são da autora do mesmo.

Índice

Introdução	12
Parte I – Enquadramento teórico	15
1. Educação de Infância e as pedagogias participativas	15
1.1 Breve Introdução	15
2. Educar as emoções	23
2.1 As emoções e o desenvolvimento socioemocional da criança	23
2.2 Inteligência emocional	29
3. Arte, educação e a criança	32
3.1 Educação e arte	32
3.2 Educação Artística	34
3.3 As linguagens artísticas e as suas formas expressivas	37
3.3.1 Expressão Musical	37
3.3.2 Expressão Plástica	39
3.3.3 Expressão Dramática	40
3.4 As expressões artísticas como formas fundamentais de comunicação e desenvolvimento socioemocional na infância	42
Parte II – Projeto de Investigação-Ação	46
1. Percurso (s) e contextos de intervenção	46
1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa ..	46
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados	49
2. Caracterização dos contextos educativos	54
2.1 Contexto Creche	54
2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo	54
2.1.2 Caracterização da sala de atividades	55
2.1.3 Caracterização do grupo de crianças	57
2.2 Contexto de Jardim de Infância	60

2.2.1 Caracterização do estabelecimento educativo.....	60
2.2.2 Caracterização da sala de atividades.....	62
3. Ação em Contexto.....	67
3.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche.....	67
3.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância.....	80
4. Entrevista Semiestruturadas.....	111
4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistadas.....	111
5. Reflexão global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim de Infância.....	115
5.1 Contexto de Creche	115
5.2 Contexto de Jardim de Infância.....	117
Considerações Finais.....	122
Referências Bibliográficas.....	125
Anexos.....	134

Índice de Figuras

Figura 1 - Exploração da música	68
Figura 2 - Exploração da música	68
Figura 3 - Decorrer da atividade	69
Figura 4 - Decorrer da atividade	71
Figura 5 - Materiais da caixa dos tesouros	72
Figura 6 - Momentos de exploração dos materiais e brincadeira entre as crianças.....	73
Figura 7 - As diferentes estações	74
Figura 8 - Momentos de brincadeira nas estações	75
Figura 9 - Fantoche criado pela educadora estagiária.....	76
Figura 10 - Momento da história	76
Figura 11 - Exploração das frutas	76
Figura 12 - Exploração das saladas de fruta	77
Figura 13 - Momento da degustação das frutas	77
Figura 14 - Exploração das caixas sensoriais	78
Figura 15 - Apresentação da história	81
Figura 16 - Realização do jogo "O que estou a sentir?"	82
Figura 17 - Elaboração do emocionómetro.....	84
Figura 18 - Produto final.....	84
Figura 19 - Recolha dos diferentes cartões	87
Figura 20 - Ordem cronológica dos elementos da história	88
Figura 21 - Sequência temporal	89
Figura 22 - Padrões realizados pelas crianças	90
Figura 23 - Dramatização	91
Figura 24 - Momento de conversa	92
Figura 25 - Momentos da construção da escultura	93
Figura 26 - Produto final.....	93
Figura 27 - Apresentação da história	94
Figura 28 - Momentos da criação dos desenhos	95
Figura 29 - Alguns dos desenhos realizados.....	96
Figura 30 - Exploração da canção.....	99
Figura 31 - Exploração da obra.....	100
Figura 32 - Elaboração dos quadros	101

Figura 33 - Alguns dos quadros realizados.....	102
Figura 34 - Exploração da Caixa das Surpresas	103
Figura 35 - Exploração livre da caixa.....	104
Figura 36 - Apresentação dos materiais necessários para a experiência	104
Figura 37 - Preenchimento da folha de Pré-Observação	105
Figura 38 - Divisão em grupos	105
Figura 39 - Realização da experiência.....	106
Figura 40 - Observação dos resultados obtidos	106
Figura 41 - Apresentação dos resultados obtidos	106
Figura 42 - Realização do jogo "Vamos arrumar as peças"	108
Figura 43 - Posição da calma.....	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Dispersão das crianças por sexo	57
Gráfico 2 - Dispersão das crianças da sala por idade e sexo.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Plano de rotinas do Contexto Creche.....	59
Tabela 2 - Plano de rotinas do contexto Jardim de Infância	66
Tabela 3 - Análise dos desenhos "Fico triste quando..."	96
Tabela 4 - Categorias "As crianças referem ficar tristes quando"	97
Tabela 5 - Análise dos desenhos "Fico alegre quando ..."	97
Tabela 6 - Categorias "As crianças referem ficar alegres quando"	98

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre. O intuito deste estudo corresponde à apresentação, descrição e reflexão do trabalho desenvolvido quer no Contexto Creche, quer no Contexto de Jardim de Infância. A nossa ação foi sustentada numa perspetiva de Investigação-Ação (IA), com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão ciente e informada acerca da ação. Esta investigação trata-se de uma investigação qualitativa, com o intuito de dar resposta a questões de estudo anteriormente formuladas.

Relativamente à nossa ação nos diferentes contextos, esta começou por um período de observação, sendo uma estratégia fundamental na recolha de informação e na tomada de decisões e, posteriormente, tivemos a oportunidade de intervir nos dois contextos. No decorrer da intervenção, adotámos uma postura reflexiva, consciente e informada sobre a ação, com o propósito de evoluirmos enquanto profissionais, e também responder de forma positiva e pertinente às necessidades e interesses de cada criança.

Sabendo da importância do período de observação neste estudo, tivemos a oportunidade de conhecer a organização das salas de atividades, as rotinas dos grupo de crianças, do trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes, os interesses e as necessidades e as relações estabelecidas entre crianças-adultos. Após a análise da informação recolhida, e também tendo em atenção as características de cada grupo, delimitámos um conjunto de objetivos a desenvolver e, de seguida, promovemos um conjunto de oportunidades de aprendizagem, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de participar de forma ativa.

A escolha da temática deste projeto emergiu de motivações pessoais que se relacionam com a importância de desenvolver, nas crianças, competências ao nível da área de Formação Pessoal e Social. Acredita-se que a arte é uma ferramenta poderosa que ajuda na manifestação de ideias, sentimentos, emoções, crenças e valores. De acordo com Dewey (1934) “uma conceção de arte que se define, a partir da conexão de qualidades descobertas, através de experiência comum, irá indicar os fatores e forças que favorecem o desenvolvimento das atividades humanas comuns, em matéria de valor artístico” (p.10). E num momento, em que as crianças estão cada vez mais desconectas com o mundo à sua volta, onde os *Media* predominam e transmitem na maioria das suas vezes comportamentos menos adequados, surge assim a

necessidade de a educação se preocupar com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças, e da sua inteligência emocional. Na perspectiva de Martin & Boeck (1997, cit. por Dias, 2014) “a inteligência emocional abarca qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida” (p.11).

Na Educação de Infância as crianças têm a possibilidade de construir inúmeras aprendizagens, que mais tarde serão necessárias para a construção da sua própria identidade, e estando numa fase da vida em que as crianças querem descobrir o mundo que as rodeia, as mesmas deverão ser estimuladas para experimentar, descobrir e aprender.

Torna-se cada vez mais necessário trabalhar e desenvolver a capacidade de resposta emocional das crianças e, conseqüentemente, o autocontrolo que a relação com os outros exige. Tal como as famílias, os educadores de infância são também detentores deste processo educativo. Antunes (1999, cit. por Dias, 2014) acredita que crianças com problemas ao nível social e emocional, “Necessitam de ajuda para estabelecer conceitos que os levem a se situarem no tempo e no espaço real, construindo e modelando emoções, ampliando, assim, a capacidade estimulada pelas inteligências Inter e Intrapessoal” (p.11).

Desta forma, foram conjugadas convicções de diferentes autores relacionados com a importância das emoções, do desenvolvimento socioemocional, e a importância das expressões artísticas ao nível do desenvolvimento socioemocional. Assim, depois de uma pesquisa bibliográfica, organizámos as ideias, emergindo a questão de partida e os objetivos do estudo. Neste sentido, a questão de partida da presente investigação é a seguinte: *Como podem as práticas educativas potenciar o desenvolvimento socioemocional da criança?*

Com base nesta questão de partida, delimitámos os seguintes objetivos: a) identificar as diferentes emoções; b) identificar os motivos que desencadeiam as diferentes emoções; c) promover a capacidade de reconhecimento e gestão das emoções; d) fomentar a relação entre as emoções e as expressões artísticas; e) promover a construção da autoestima e autoconfiança na criança; f) promover a reflexão e o pensamento crítico das crianças.

Deste modo, no contexto de Creche desenvolvemos a nossa ação direcionada para a parte sensorial, sendo que em contexto de Jardim de Infância a nossa prática pedagógica centrou-se no reconhecimento e gestão das emoções, e de que forma as expressões artísticas podem ser uma ferramenta para que as crianças consigam exteriorizar aquilo que estão a sentir.

No primeiro contexto a exploração sensorial fez-se sentir ao longo da nossa prática, uma vez que nesta faixa etária, as crianças a partir das ações com o mundo adquirem inúmeras informações. Através dos cinco sentidos, as crianças experienciam e vivenciam situações, que são favoráveis para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Almeida, 2015).

No segundo contexto, a nossa ação centrou-se no reconhecimento das emoções em si e no outro, e na importância que as expressões artísticas assumem no desenvolvimento socioemocional das crianças. Todas as pessoas, sem exceção, passam por acontecimentos mais positivos que outros, no entanto, a diferença encontra-se na forma como são encarados e interpretados. Neste sentido, é importante desde logo que as crianças consigam encarar as mais diversas situações que acontecem no seu dia a dia, e deste modo, é muito importante que as mesmas tenham o conhecimento das suas emoções, as saibam reconhecer em si e nos outros, para que possam manter relações coesas com os seus pares.

No que diz respeito à organização do presente Relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico, no qual nos focámos na Educação de Infância e nas pedagogias participativas. Damos também foco às emoções, ao desenvolvimento das crianças e a importância das expressões artísticas no desenvolvimento socioemocional. Na segunda parte, apresentamos as opções metodológicas que escolhemos para a realização deste projeto, descrevemos a metodologia de Investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como a forma de análise dos mesmos. Nesta parte, ainda caracterizamos os contextos de Creche e Jardim de Infância onde se desenrolou a ação, sendo que refletimos sobre as oportunidades de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da temática da investigação e ainda, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas. Ainda sobre os contextos onde realizámos a prática pedagógica, apresentamos uma reflexão global da ação desenvolvida em cada contexto.

Por último, encontramos as Considerações Finais, em que refletimos sobre o nosso estudo, destacando os aspetos mais importantes. De seguida, seguem-se as Referências Bibliográficas e os Anexos, que acreditamos que sejam significativos na explicitação do trabalho desenvolvido neste percurso de IA.

Parte I – Enquadramento teórico

1. Educação de Infância e as pedagogias participativas

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a Educação de Infância, no que se refere a aspetos legislativos, assim como às perspetivas pedagógicas e curriculares, que atualmente são consideradas as mais adequadas à educação de crianças com idades compreendidas entre os zeros e os seis anos de idade.

Em Portugal, a Educação de Infância é considerada a primeira fase do percurso educativo das crianças, sendo que cada vez mais se defende uma Educação de qualidade, que proporcione às crianças bem-estar e oportunidades educativas que correspondam aos seus interesses e necessidades.

Silva (*et. al.*, 2016) considera que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos (...) constituem oportunidade de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.8).

1.1 Breve Introdução

Os contextos educativos destinados à educação e cuidados da criança são variados, existindo uma diferença entre a faixa etária dos zero aos três anos de idade, que corresponde à creche, e entre os três e os seis anos de idade, que diz respeito ao jardim de infância. Para estes dois contextos existe legislação específica.

A creche é considerada como um espaço de socialização e de desenvolvimento, de acordo com projetos pedagógicos adaptados à idade das crianças. Estas instituições têm vindo a ganhar um papel importantíssimo no que se refere ao apoio social das famílias, devido às alterações sentidas ao nível socioeconómico, pois como referem Araújo & Monteiro (2017), “(...) a preocupação e investimento nos contextos de educação e cuidados para crianças nos primeiros três anos de vida é recente, fruto de uma constelação de fatores que, diacronicamente, condicionou e protelou o enfoque nestes contextos de atendimento coletivo” (p.66).

A 31 de agosto de 2011, foi publicada a Portaria n.º 262/2011 que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Nesta portaria são apresentados objetivos gerais deste tipo de instituições, sendo eles:

- 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).

É de salientar que o mesmo documento, enuncia atividades e serviços que se prendem com:

- 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 5º).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), o currículo em creche deverá garantir às crianças “(...) segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório; Desenvolver o conhecimento social e promover a autonomia” (p.60).

Neste sentido, o educador deverá criar oportunidades que estimulem as crianças a brincar, a descobrir, a sentir e a experimentar. O mesmo ainda deverá ter em consideração as

interações que são estabelecidas, dado que estas são importantes para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, pois como refere Bastos (2018) “(...) as interações na Creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento social e pessoal da criança” (p.24).

É ainda recorrente assistirmos a uma desvalorização deste contexto e da atividade educativa junto das crianças. No entanto, a realidade que encontramos neste contexto é completamente diferente, visto que o educador realiza um trabalho que envolve o cuidar de forma atenta e adaptada, enquanto assegura experiências de socialização e oportunidades de aprendizagem, estando assim o cuidar e o educar de mãos dadas. Segundo Portugal (2017) “(...) torna-se possível afirmar que não há forma de cuidar de um bebé ou criança muito pequena sem, simultaneamente, educar e vice-versa” (p.57).

Em concordância com o mesmo autor

Cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com o bebé ou criança, requer o reconhecimento da importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças. Envolve ainda atenção à qualidade dos espaços e recursos materiais existentes nos contextos para bebés e crianças muito pequenas. Falamos de espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas (p.57).

No que se refere aos modelos pedagógicos para a creche, Oliveira-Formosinho (2018) afirma que a pedagogia participativa é o modelo pedagógico mais adequado para a creche. No entanto, antes de ficarmos a conhecer a pedagogia participativa, é importante perceber a que se refere o modelo pedagógico.

O conceito de modelo pedagógico, segundo Oliveira-Formosinho (2018) refere-se “(...) a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana. Um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar” (p.23).

Os profissionais de educação têm feito grandes esforços, com o objetivo de proporcionarem às crianças a máxima qualidade no contexto creche, adaptando assim diferentes modelos e/ou pedagogias educativas (Bastos, 2018). Desta forma, para que a creche

seja considerada uma resposta de qualidade, e na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2018) é necessário ter em consideração

o desenvolvimento de uma imagem da criança com competência, agência e direitos; a interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo; a organização do ambiente educativo que providencie segurança e bem-estar e viabilize aquela imagem de criança; a interação adulto-criança frequente, afetuosa e responsiva; uma intencionalidade educativa holística que integra o desenvolvimento social, emocional, corporal, promove a aprendizagem dos instrumentos culturais e integra o brincar e o aprender; a utilização de uma pedagogia participativa, monitorizada através da escuta ativa e da documentação pedagógica; um rácio- adulto-criança adequado e por fim, um recrutamento adequado e de formação específica do pessoal educativo da creche (p.18).

Ao refletir sobre o excerto citado anteriormente, podemos concluir a importância das pedagogias participativas, uma vez que se privilegia a criança, o seu espaço e tempo para escolher, aprender e tomar decisões. Os autores Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) afirmam que “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem (...)” (p.9).

Podemos concluir, que na creche os cuidados e a educação encontram-se intimamente ligados, sendo que o educador deve ser capaz de promover na criança oportunidades e experiências significativas que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar, segundo a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97, artigo 3.º) e, corresponde à “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei n.º 5/97, artigo 2.º).

A referida lei é considerada como um dos principais documentos legais da Educação Pré-Escolar, sendo que estes contextos regem-se pelas orientações que surgem no documento. Nesta lei são apresentados os objetivos gerais deste tipo de instituições, sendo eles:

- 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 duas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como 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 n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º).

A Educação Pré-Escolar possui como suportes orientadores as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se baseiam nos objetivos pedagógicos definidos pela lei mencionada e têm como objetivo, segundo Silva (*et. al.*, 2016) “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” (p.5).

Apesar de existir uma diferença nos contextos educativos destinados à educação e cuidados da criança, que corresponde à faixa etária, Silva (*et. al.*, 2016) refere que “(...) o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (p.8).

A Educação Pré-Escolar, segundo Catarreira (2015)

assume um papel crucial na construção da identidade de uma criança enquanto futuro membro de uma sociedade, na medida que uma das funções específicas da Educação Pré-Escolar é estimular a criança para todas as suas potencialidades afetivas, cognitivas, psicomotoras e sociais, pois são esses aspetos que determinarão a respetiva personalidade da criança (p.19).

No seguimento deste pensamento, e de acordo com as Silva (*et. al.*, 2016) a Educação Pré-Escolar pretende promover o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança, através “da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.8).

É no decorrer deste contexto, que a criança obtém uma infinda variedade de aprendizagens e conhecimentos contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento, pois como afirma Silva (*et. al.*, 2016)

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões 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).

Importa, assim, salientar que o educador assume um papel crucial e fundamental no processo de aprendizagem das crianças. É ainda, responsável por adotar práticas pedagógicas diferenciadas, tendo em consideração as características de cada criança. No entanto, em primeiro lugar o educador necessita de observar e registar, com o objetivo de recolher informações para avaliar e refletir sobre as práticas. Este processo é importante dado que o educador fica a conhecer cada criança (Madeira, 2021). Assim, como menciona Silva (*et. al.*, 2016) “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” (p.13).

As OCEPE constituem uma referência para os educadores, para que os mesmos consigam construir um currículo de excelência. Em concordância com Silva (*et. al.*, 2016) o currículo “deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.13).

Segundo Marchão (2010), o currículo neste contexto é um

(...) projecto 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. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (p.55).

Anteriormente, já foi mencionado que se privilegia as pedagogias participativas em alternativa às pedagogias transmissivas em creche, uma vez que a criança participa ativamente no seu processo de aprendizagem. Esta pedagogia participativa é transversal ao contexto de jardim de infância.

Autores como Marchão (2010, 2012), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) evidenciam as pedagogias participativas em alternativa às pedagogias transmissivas, visto que é dado tempo e espaço à criança para escolher, para aprender e tomar decisões, ou seja, a criança participa ativamente no contexto.

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) mencionam os objetivos deste tipo de pedagogias. Salientam o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem, numa experiência contínua e interativa. Referem ainda que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 28).

Neste tipo de pedagogias, o educador assume um papel decisivo na organização do ambiente educativo, pois como cita Madeira (2021)

É importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante e proporcionar um ambiente favorável ao bem-estar da criança, permitindo momentos de partilha, aprendizagem, curiosidade, criatividade e resolução de problemas, desenvolvendo a competência social e comunicacional, autonomia e sentimento de pertença e ligação ao mundo (p.24).

Desta forma, é importante observar e organizar o ambiente educativo, analisando se o mesmo disponibiliza momentos que estimulam a ação da criança, e conseqüentemente, para que a aprendizagem ocorra no seu todo. Assim, o ambiente educativo deve ser, sobretudo, um local seguro que proporcione oportunidades para que as crianças possam brincar livremente e aprendam (Oliveira-Formosinho, 2013).

No contexto de Educação Pré-Escolar, é crucial que as interações que se estabelecem possuam qualidade, de modo que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam, e também possibilitar o suporte para as experiências futuras da criança. As crianças, no dia a dia do jardim de infância, devem ser as protagonistas principais. As decisões que são tomadas, ao nível educativo-pedagógico, devem ser pensadas nas necessidades e interesses das crianças. De acordo com Formosinho (2013) se é considerado

Importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e a para a sua cidadania presente e futura (p.10).

2. Educar as emoções

2.1 As emoções e o desenvolvimento socioemocional da criança

Desde o nascimento, que as emoções fazem parte do ser humano, e pelo facto de as mesmas serem desenvolvidas ao longo de toda a vida, é necessário iniciar o processo dessas capacidades o mais rapidamente possível, uma vez que se tornarão pessoas aptas a controlar os seus impulsos, perante situações de conflito e permitirá assumir uma maior estabilidade para agir, nas mais diversas situações do dia a dia.

A criança, desde o seu nascimento, de acordo com Bhering & Sarkis (2009)

é colocada numa posição em que interage com os outros e com as coisas ao seu redor, continuado assim ao longo de toda a sua vida. No entanto, ela nos seus primeiros anos de vida, tradicionalmente, vem mantendo essas interações com pessoas e ambientes familiares (p.8).

Apesar das primeiras interações da criança ocorrerem no meio familiar, o contexto creche e jardim de infância assumem um papel importante e fundamental no desenvolvimento da mesma, visto que é a primeira experiência social que a criança tem fora do seu ambiente familiar, tal como refere Muralt (1976)

a escola é a primeira experiência social da criança, a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez tem de enfrentar relações humanas e afirmar a sua actividade num outro meio que não o da família (...) É uma prova importante para a sua evolução (...) (p.339).

Os autores Gottman & Declair (2000) afirmam que “Uma boa educação implica mais que o intelecto. (...) A boa educação requer emoção” (p.16).

Considerando o documento orientador para a Educação Pré-Escolar, as OCEPE, verificamos a existência de três grandes Áreas de Conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Silva *et. al.*, 2016).

Tal como se pode ler nas OCEPE (Silva *et. al.*, 2016), a área de Formação Pessoal e Social, segundo Silva (*et. al.*, 2016), “(...) assenta, (...) no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p.33).

Embora o desenvolvimento emocional da criança não seja alvo de uma abordagem específica nas OCEPE, aquando da leitura integral do documento permite-nos inferir que esta dimensão é reconhecida, uma vez que corresponde à

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p.33).

As emoções assumem um papel determinante no desenvolvimento da criança e na formação de si enquanto parte integrante da sociedade. Neste sentido, é importante antes de compreendermos a importância do desenvolvimento socioemocional na vida da mesma, é necessário perceber o conceito de emoção.

Ao longo das últimas décadas, as emoções têm sido alvo de grandes investigações, sendo um tema bastante controverso para muitos autores, tal como refere Goleman (2012) é “um termo cujo significado preciso tem vindo a ser objeto de controvérsias entre psicólogos e psiquiatras desde há mais de um século” (p.302).

Ao falarmos de emoções não existe um conceito unívoco no entanto, alguns autores defendem diversas ideias, com o objetivo de o conceptualizá-lo. De acordo com Velosa (2014), a definição de emoção

Nem sempre (...) é clara e consensual e a sua diversidade conceptual deve-se ao facto de as emoções possuírem como base um fenómeno emocional composto por múltiplos elementos, o que origina o aparecimento de várias perspetivas através das quais se pode estudar as emoções (p.34).

Para Goleman (2012), a origem da palavra emoção “é *motore*, o verbo latino “mover”, mais o prefixo “e-” para dar “mover para”, sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções” (p. 20) O mesmo menciona a emoção como sendo “(...) um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades” (p.302). Por outro lado, Damásio (2011) defende que as emoções resultam

da perceção direta de uma paisagem específica: a do corpo (...) a vivência de uma emoção é como um entrever momentâneo de uma parte dessa paisagem corporal. Possui um conteúdo específico – o estado do corpo – e sistemas neutrais específicos que o

suportam – o sistema nervoso periférico e as regiões do cérebro que integram sinais associados à estrutura e regulação do corpo (p.19).

Damásio (2011) acrescenta que as emoções “funcionam como guias internos e ajudam-nos a transmitir aos outros certos sinais que também podem guiar os seus comportamentos” (p.20).

Relativamente a Catarreira (2015), o autor sustenta que “as emoções delimitam uma ação e causa diferentes reações no corpo” (p.29).

Desta forma, podemos constatar que existe uma ideia que une os autores que foram mencionados, que se prende com a duração da emoção, ou seja, é uma durabilidade pequena, sendo caracterizada por ser um impulso passageiro e instantâneo que acontece no corpo do ser humano, em virtude de determinada situação, fazendo com que o mesmo se mova para determinada ação.

Importa mencionar, que por vezes a emoção e sentimento são conceitos que se confundem. Os dois conceitos são considerados sinónimos, contudo não assumem o mesmo significado, existindo apenas um cruzamento entre os conceitos (Russo, 2020). Para Damásio (2000), os sentimentos “(...) são dirigidos para o interior e são privados”, enquanto “as emoções são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p.56). No entanto, o nosso estudo não se prende acerca desta temática.

Considerando que as emoções, nesta fase de desenvolvimento da criança, são vividas intensamente pela mesma, o educador deverá disponibilizar ambientes em que as crianças se poderão expressar livremente, mas também contribuir para uma reflexão individual e coletiva sobre os motivos que desencadeiam as diferentes emoções. Importa, igualmente, que o educador seja capaz de colocar a criança a verbalizar (ou outra forma de expressar) os estados emocionais e o que os originou, sendo que o mesmo deverá manter uma atitude positiva, de forma que o desenvolvimento emocional da criança aconteça.

Neste sentido, o educador ao conferir importância às emoções das crianças, de acordo com Franco (2009) criará um “bem estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (p.135).

Assim, com o objetivo de criar e proporcionar um bem-estar emocional é crucial identificar e reconhecer as emoções, dado que estamos a tomar conhecimento destas, o que nos

leva a uma melhor percepção e controlo das emoções e, conseqüentemente o que os outros estão a sentir (Franco, 2009).

A literatura e os estudos que se dedicam ao tema das emoções nomeiam diferentes tipos de emoções. Damásio (2000) defende que as emoções básicas são: a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e o nojo.

A emoção alegria decorre de um acontecimento positivo, ou seja, algo que o ser humano desejava que acontecesse. Segundo Goleman (2012), o ser humano quando esta alegre vai sentir

um aumento de energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação (...) esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral, bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos (p.20).

Esta emoção é fácil de identificar através da linguagem facial, ou seja, o sorriso, as pálpebras e as sobrancelhas elevam-se, os olhos dilatam-se, as bochechas contraem-se, ficando os cantos da boca alargados (Freitas-Magalhães, 2011).

No que diz respeito à tristeza, Moreira (2010) associa esta emoção à sensação de fracasso, diminuição de autoestima e insegurança, deixando o ser humano com menos disponibilidade para explorar e socializar. Na maioria das vezes, a tristeza, está associada a situações de abandono, de perda e/ou conflito.

Goleman (2012) reforça esta ideia, quando afirma que uma pessoa quando esta triste “(...) acarreta uma quebra da energia e do entusiasmo pelas atividades da vida, sobretudo diversões e prazeres e, à medida que se acentua e se aproxima da depressão, abranda o metabolismo do corpo” (p.21).

As expressões características desta emoção correspondem aos cantos da boca para baixo e os cantos interiores das sobrancelhas elevadas (Ekman & Friesen, 2003).

Outras das emoções, mencionada é a raiva. Esta é uma emoção muito forte e a mais complicada de o ser humano conseguir controlar (Russo, 2020).

Segundo Goleman (2012), o indivíduo ao sentir raiva “(...) o sangue flui para as mãos, (...) o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma ação vigorosa” (p.20).

A abertura dos olhos e as sobrancelhas descaídas dizem respeito à expressão facial da emoção raiva. (Ekman & Friesen, 2003).

Por sua vez, a surpresa, é uma emoção gerada por um motivo, quer seja ele positivo ou negativo. Corresponde a uma emoção com uma duração mais curta (Araújo, 2012). Goleman (2012), acredita que esta emoção é caracterizada pelo

arquear das sobrancelhas (...) permite o alargamento do campo visual e a entrada de mais luz na retina. Isto oferece mais informação sobre o acontecimento inesperado, tornando mais fácil perceber exatamente o que se está a passar e elaborar o melhor plano de ação (p.21).

Por último, e na perspetiva de Goleman (2012) o ser humano ao sentir medo

o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda do fluxo sanguíneo (...). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se (...), talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reação (p.20).

No período que corresponde à infância, a criança tem a oportunidade de desenvolver novas formas de se expressar e relacionar com os outros, e neste sentido o contexto escolar aparece-nos como um enorme potenciador para o desenvolvimento socioemocional. Os autores Gottman & DeClaire (1999, cit. por Velosa, 2014) referem que

Nas relações com o seu grupo de colegas [...] as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo das emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. [...] Começam a saber ser compreensivos em relação aos sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...) (p.29).

Alzina (2000, cit. por Carneira, 2012), reforça a ideia mencionada anteriormente, afirmando que as emoções “(..) ocorrem por interação com o meio circundante, ou seja, através da socialização. Neste sentido, as emoções individuais são influenciadas pelas pessoas que rodeiam o individuo e a qualidade de relações que com elas se estabelece (...)” (p.2).

Assim, e considerando que é no contexto pré-escolar que existem múltiplas relações interpessoais, onde a criança está sujeita a novos desafios, dia após dia, Carneira (2012)

considera “ser um ponto fulcral para uma educação para a emoções” (p.1), sendo que as crianças, segundo Gottman & Declarie (1999, cit. por Catarreira, 2015) possuem “(...) todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções” (p.202).

Neste sentido, é importante que a criança tenha acesso a um conjunto de estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento socioemocional. Em primeiro lugar, o educador deverá atribuir importância às suas próprias emoções e também às emoções das crianças. Ao assumir este papel o mesmo estará a contribuir, de acordo com Franco (2009), para um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (p.135).

Outro aspeto essencial no desenvolvimento socioemocional, prende-se com a organização do ambiente educativo. Nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) considera-se o ambiente educativo como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (...)” (p.23).

Neste sentido, a construção da personalidade é fundamental e a criança necessita de sentir-se segura, pois como menciona Pires (2007)

na construção da personalidade, nenhum período da vida é tão importante como a primeira infância. A forma como a criança é acolhida e amada é absolutamente determinante para o seu equilíbrio emocional ao longo de toda a sua existência. Os primeiros tempos de vida de um ser humano são cruciais e são sem dúvida nenhuma guardados no nosso subconsciente e influenciam o seu comportamento na sua maneira de estar e ser (p.16).

Desta forma, ficamos a perceber que o papel que o educador de infância desempenha é, crucial, no caminho que a criança tem de percorrer. Segundo Estrela (2008)

Se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos (p.55).

No entanto, Cury (2004) refuta que “as escolas não estão a conseguir educar a emoção. Elas estão a gerar jovens insensíveis, hipersensíveis ou alienados. Precisamos de formar jovens que tenham uma emoção rica, protegida e integrada” (p.69).

Deste modo, os educadores devem refletir sobre as suas práticas educativas. Devem ser capazes, de adotar no seu percurso, práticas educativas de qualidade, onde exista um trabalho colaborativo com as suas crianças, devendo proporcionar momentos ricos em interações, que permitam a identificação e compreensão das emoções. De acordo com Cury (2004), o educador deverá ser capaz de

estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos “stressantes” e a trabalhar não apenas com factos lógicos e problemas concretos, mas também como as contradições da vida (p.68).

Cury (2004) declara que “(...) professores fascinantes sabem que trabalhar com a emoção é mais complexo do que trabalhar com os mais intrincados cálculos da Física e da Matemática” (p.68). Neste sentido, o educador deverá ser capaz de ultrapassar as barreiras do seu próprio conhecimento, não sendo apenas um mero transmissor de conhecimentos. Deverá ter sempre em atenção as necessidades e interesses emocionais de cada criança, possibilitando que cada uma se possa desenvolver socialmente e emocionalmente.

2.2 Inteligência emocional

Conseguir dominar a nossas emoções, ou seja, ser capaz de identificar as emoções, perceber quando e porquê surgiram, e geri-las a nosso favor, são competências pessoais e transversais que dizem respeito ao conceito de inteligência emocional (Russo, 2020).

Desta forma, ao falarmos de inteligência emocional, falamos sobre a capacidade de o ser humano conhecer e gerir as suas emoções, como as dos outros, ou seja, ser capaz de fazer uma relação emocional efetiva.

No ramo da Psicologia, a inteligência emocional é considerada com uma inteligência, dado que é algo quantificável, ou seja, a capacidade do ser humano para realizar pensamentos não concretos, aprender e adaptar-se ao meio que o rodeia (Nascimento, 2006).

Nos últimos anos, o conceito de inteligência emocional adquiriu um estatuto privilegiado, pois como refere Silva (2011)

(...) estudos confirmam a importância das emoções no processo de desenvolvimento humano, no bem-estar do sujeito e do seu papel enquanto fator crucial, no auxílio ao

pensamento para a adaptação do indivíduo Às situações de crise, como: conflitos intra ou interpessoais, doenças, acidentes ou catástrofes naturais (p.40).

Vários são os autores que definem a inteligência emocional como sendo um conceito, de entre eles podemos destacar:

Segundo Mayer & Salovey (1997) a inteligência emocional corresponde à capacidade de o ser humano identificar os seus sentimentos e os dos outros, e gerir bem as emoções em si, e conseqüentemente nos seus relacionamentos.

Para Martineud & Engelhart (2002) a inteligência emocional diz respeito à capacidade que o indivíduo possui para interpretar os seus sentimentos, controlar os impulsos e permanecer calmo quando confrontado com situações menos positivas ao longo da vida.

Por outro lado, Santos & Faria (2005) pressupõem que a inteligência emocional está relacionada a diferentes contextos do desenvolvimento do ser humano, tais como: a família, a escola e o trabalho.

Neste sentido, Mayer & Salovey (1997) acreditam que o desenvolvimento da inteligência emocional processa-se por quatro etapas. Na primeira etapa o indivíduo deverá ser capaz de identificar em si e nos outros os estados emocionais. De seguida, compreender esses estados e como podem influenciar ou condicionar o seu comportamento. Posteriormente, deverá ser capaz de refletir quando esses estados acontecem. Por último, o indivíduo deverá ser capaz de fazer a gestão dos estados emocionais.

Goleman (2012), menciona várias vezes, a função que as emoções assumem na vida do ser humano, defendendo que as pessoas devem, maioritariamente a sua existência às emoções, dado que as mesmas “guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas ao cargo do intelecto” (p.26).

A inteligência emocional, segundo Goleman (2012) “inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos” (p.20), sendo que esta inteligência inclui, ainda, um conjunto de características, particularmente

a capacidade de persistir e respeito das frustrações; de controlar o impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjurgue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (p.54).

A inteligência emocional sustenta o educador de infância nos seus compromissos para com as crianças, o que o leva a sentir-se bem consigo mesmo. Na opinião de Goleman (2012),

a inteligência emocional infere no trabalho que o ser humano exerce, dado que pessoas emocionalmente competentes lidam bem com as suas próprias emoções, tendo vantagens em todos os aspetos da sua vida.

A educação prepara as crianças para a sua vida, sendo imprescindível que o domínio das emoções faça parte das suas aprendizagens. Franco (2009) acredita que as aprendizagens das crianças devem apoiar-se nos aspetos emocionais.

Acreditando que a compreensão e a gestão das emoções, na vida do ser humano, são aspetos importantes, principalmente, para quem trabalha com pessoas, como é o caso dos educadores de infância, que trabalham com e para crianças (Catarreira, 2015). Neste sentido, o educador deverá proporcionar às mesmas, atividades de acordo com os conhecimentos que possui sobre cada uma delas. Deve ainda, ser capaz de compreender as emoções, dado que estas influenciam o comportamento de cada criança. Deve, ainda, segundo Navarro, Enesco & Guerrero (2003) “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto, ter consciência da sua vida emocional (p.171).

Sendo assim, é essencial que o educador tenha conhecimento sobre o desenvolvimento das emoções, das crianças, e a forma como estas manifestam as suas emoções. Portugal (2008), destaca que as crianças possuem necessidades sócio emocionais, cognitivas e motoras, que devem ser respeitadas, através de interações que permitam o desenvolvimento da autonomia e da confiança.

3. Arte, educação e a criança

3.1 Educação e arte

Atualmente, ainda não existe uma definição exata do conceito de arte, uma vez que é considerado um conceito extremamente complexo, cuja definição varia de cultura para cultura, através do tempo e das diferentes sociedades. Como refere Fernandes (2014) “A arte revela a evolução histórica cultural de um povo, revelando valores e criatividade da época em que foi produzida” (p.16). Nas várias pesquisas realizadas deparámo-nos com inúmeras definições, porém, não são unânimes entre os vários autores.

O filósofo britânico Warburton (2007) considera que “(...) a hipótese mais plausível é que o termo *arte* não é passível de ser definido [...] as inadequações de um conjunto de definições existentes, conjuntamente com a natureza sempre mutável da arte, tornam-na uma conclusão provável (...)” (p.137).

Apesar dos inúmeros conflitos existentes em torno da definição do conceito de arte, este desempenhou e ainda continua a desempenhar um papel essencial na sociedade, pois como menciona Dias (2014), a arte representa “(...) uma forma de expressão que nos distingue dos restantes seres vivos e é um dos mecanismos de transmissão histórica/cultural” (p.22).

Segundo Oliveira (1956, cit. por Sousa, 2003a) a “ arte é uma necessidade superior ao homem, o prestígio e o fascínio da arte estão na visão do que ela se embebe no germe do e do mal” (p.54).

Por outro lado, Dionísio (1963, cit. por Sousa, 2003a) menciona que a “(...) arte é uma linguagem. Um tipo de linguagem com que o homem indaga e exprime realidades profundas de si mesmo impossíveis de captar de outra forma” (p.55).

Para os autores Fróis, Marques e Gonçalves (2000), o principal objetivo da arte corresponde ao “(...) apuramento da sensibilidade estética e desenvolver a criatividade dos indivíduos” (p.201).

A arte pode ser, então considerada, como um instrumento ideal para perceber e explorar o processo educativo (Fernandes, 2014). Marques (2011) refere que a arte ao ser considerada

(...) como uma manifestação cultural e uma experiência humana, nas suas diferentes manifestações e significados, pode ser encarada como forma(s) de ler o Mundo, de o conhecer, de o comunicar e de o questionar. Assim, a Arte entra em relação com outros

saberes e outros valores e, assume-se, não como um absoluto e um sistema fechado, mas como um processo dinâmico que entra em relação com outras áreas do conhecimento (p.68).

Com as palavras de Marques, Dias (2014) reflete e menciona que “(...) a arte se encontra presente na vida do ser humano de uma forma tão natural, tão espontânea, revelando, precisamente, o lado mais humano que existe em nós” (p.24).

Educar pela arte, de acordo com Fernandes (2014), corresponde à “(...) utilização da arte por parte de professores e educadores como veículo de aprendizagens como forma de suporte, como uma matriz pedagógica” (p. 22). O mesmo autor salienta ainda que, o educador ao educar pela arte “(...) promove na criança vivências simbólicas e emocionais, que, de um modo muito especial, contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança” (p.17).

Dias (2014) reforça a ideia de que educar pela arte corresponde

(...) a uma forma revelante da criança utilizar a sua expressividade e potenciar um equilíbrio entre o corpo e mente. Para além de expressar os seus sentimentos e emoções, a arte ajuda as criança a desenvolver o controlo da motricidade fina; a desenvolver a coordenação motora; a aperceber-se das cores, formas, linhas e texturas; a adquirir competências ao nível da resolução de problemas e tomada de decisões; verificar que existem pontos de vista diferentes do seu; a compreender que a arte veicula cultura, entre outras vantagens (p.24).

O autor Disckson (2011) afirma que “ (...) o propósito da educação através da arte é a utilização de processos com vista a melhorar a aprendizagem noutras disciplinas ou áreas de desenvolvimento social” (p.6). Ao refletir sobre as palavras do autor, podemos considerar que todas as áreas de conteúdo são importantes no entanto, o processo educativo torna-se mais complexo e prudente com a presença da arte, pois como menciona Dias (2014) as crianças ao realizarem

os seus trabalhos, observá-los, criticá-los e dialogar acerca das suas criações e das criações dos outros, as crianças expressam os seus sentimentos e emoções de forma segura e compreendem que podem expressar e lidar com as suas emoções mais negativas de uma forma ativa e positiva (p.22).

No entanto, e como refere Fernandes (2014) “A arte na educação não quer formar artistas, mas sim que as crianças tenham uma maior sensibilidade para o mundo que as rodeia” (p.17).

A criança através da arte possui a possibilidade de experienciar diferentes formas de aprendizagem que permitem o desenvolvimento de inúmeras competências a vários níveis, quer seja ao nível interpessoal, intrapessoal, cinestésico e lógico, enquanto desenvolve competências importantes para o seu percurso escolar (Goldhawk, 1998). O mesmo autor defende, ainda, que as crianças

devem ser encorajadas a aprender, através e acerca das artes, envolvendo-se ativamente nos processos de criação, participando, executando e respondendo a experiências artísticas de qualidade, adaptadas aos seus níveis de desenvolvimento e que reflitam a sua própria cultura (p.2).

3.2 Educação Artística

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar englobam três grandes secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Segundo Silva (*et. al.*, 2016), as áreas de Conteúdo correspondem “(...) âmbitos e saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p.31). Estas encontram-se repartidas em quatro domínios principais, e é onde podemos encontrar o domínio da educação artística, e segundo o mesmo documento “As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (p.47). Este documento afirma, ainda, que a educação artística é “(...) essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético (...) de modo a incentivar o seu espírito crítico perante as diferentes visões do mundo” (p.47).

Para Sousa (2003a), os objetivos prioritários da educação artística referem-se “(...) aspetos emocionais-sentimentais. Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.63). Seguindo a linha de pensamento do autor, Fernandes (2020) menciona que

A educação artística não pretende oferecer apenas à criança a oportunidade de se tornar uma grande artista, dominadora de técnicas e criadora de obras de arte como também, dar a conhecer as técnicas artísticas e permitir que a criança as explore livremente tirando partido das descobertas que realiza ao longo da prática dessas técnicas e se desenvolva – em termos sensoriais e motores, por exemplo (p.22).

Nos dias 6, 7 e 8 de março de 2016, decorreu em Lisboa, a Conferência Mundial sobre Educação Artística, e fruto desta conferência surge o documento *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativa para o século XXI*. A través deste roteiro é possível esclarecer algumas questões.

A educação artística, segundo este documento, “(...) contribui para um educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (p.6).

De acordo, com o *Roteiro* a participação ativa em processos criativos proporcionados pela arte “(...) permite cultivar em cada individuo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e um “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação” (p.6).

Para Conceição (2015), a educação artística corresponde “a uma educação com objetivos que proporcionam o desenvolvimento da personalidade” (p.7), ou seja, e de acordo com Sousa (2003a), a educação artística salienta a importância que a dimensão artística possui para a educação, dado que envolve diversas dimensões, desde as dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais até às dimensões motoras.

Neste sentido, e de acordo com Conceição (2015), a educação artística “(...) proporciona-nos um equilíbrio da própria cultural geral, pois tem vivências e experiências culturais ao nível das letras, das ciências e da própria arte, pelo que tem o contributo de nos elevar para melhorar o nosso desenvolvimento como pessoa” (p.8).

Na perspetiva de Sousa (2003a) a educação artística é essencial no percurso do ser humano e desenvolve valores. Primeiramente, a educação pressupõe a organização curricular, que deverá proporcionar uma educação harmoniosa. Neste sentido, a educação artística deve ser envolvida numa integração interdisciplinar, ou seja, incluir a educação artística em todas as áreas/disciplinas.

Os principais objetivos, da educação artística, dizem respeito a aspetos emocionais e sentimentais (Sousa, 2003a). Segundo o mesmo autor, a educação artística não se apenas aprender, mas sim vivenciar, descobrir, sentir e experimentar.

Segundo o *Roteiro para a Educação Artística* (2006)

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia (Sir Ken Robinson) (p.10).

Em concordância com esta linha de pensamento Pires (2020) menciona, que a educação artística possibilita

(...) o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da criatividade, da capacidade para lidar com as próprias emoções e a relacionar-se com os outros (...) Todos estes fatores se tornam imprescindíveis tanto para que exista uma boa aprendizagem em qualquer domínio como para a formação da personalidade da criança (p.31).

Deste modo, e de acordo com Vygotsky (2009), o comportamento do Homem rege-se por dois tipos de estímulos importantes. Um deles corresponde ao estímulo reprodutor, que consiste na repetição de experiências passadas, associando-se assim à memória.

Na linha deste pensamento, Vygotsky (2009) afirma que

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e conceções a partir de experiências passadas. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente (p.11).

Tal como o Homem, as crianças detêm da capacidade de imaginar e de criar, sendo que fazem-no através de jogos e de brincadeiras. Uma outra coisa que a psicologia infantil nos diz prende-se com o facto, de as crianças reproduzirem as suas brincadeiras através daquilo que observam e da interação com o outro. Como refere Vygotsky (2009)

As crianças, nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afetos e necessidades. A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua atividade imaginativa, como acontece também nos seus jogos (p.14).

Neste sentido, podemos concluir que a imaginação e a criatividade são dois conceitos de extrema importância e fundamentais para o desenvolvimento artístico, cognitivo e emocional da criança.

3.3 As linguagens artísticas e as suas formas expressivas

3.3.1 Expressão Musical

A expressão musical é considerada uma expressão muito importante na vida da criança, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens (Conceição, 2015). Milhano (2008) acrescenta que “A prática musical e a aprendizagem pela música constituem instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento de competências chave para a vida em sociedade” (p.1).

Ao longo dos últimos anos, o impacto que a aprendizagem da música ocupa no desenvolvimento do ser humano, vem-se multiplicando no contexto internacional (Milhano, 2008). O mesmo autor menciona que

Investigações científicas recentes no domínio da tecnologia médica, da neurociência e da educação produziram evidências significativas do seu valor extrínseco e da importância de uma participação precoce. Particularmente relevantes os resultados obtidos através da participação em actividades musicais, particularmente orientado pela prática musical, que se quer activa, criativa e imersiva (p.1).

Seguindo a linha de pensamento de Milhano, Gordon (2005) afirma que

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada (p.6).

A música, segundo Chiarelli & Barreto (2005), é importante na vida do ser humano a vários níveis, sendo eles: no desenvolvimento da inteligência; no desenvolvimento da interação social e da harmonia, possibilitando a integração e a inclusão. Percebendo a importância que a música tem na vida de uma criança, Gordon (2005) acredita que todas as crianças nascem com uma aptidão para a música, e de acordo, com a sua estimulação será desenvolvida ou extinta.

Observando a faixa etária da criança e o desenvolvimento musical na vida da mesma, Martins & Ribeiro (2022) consideram que

O período entre o nascimento e os nove anos de idade é crucial para o desenvolvimento musical da criança. Estes primeiros anos de vida são fulcrais para aprender a decodificar os tons da música e construir um sistema de organização mental que lhes permita memorizá-la. As crianças desenvolvem as suas competências musicais ao imitar e memorizar ritmos e tons de músicas (p.11497).

Gordon (2000) afirma “(...) para a maior parte dos recém-nascidos, o ambiente musical não é tão rico como deveria ser, é de esperar que o nível de aptidão musical com que as crianças nascem decresça” (p.16). Esta ideia, de acordo com Martins & Ribeiro (2022), leva a crer

(...) que a aptidão musical de uma criança é inata, que é afetada pela qualidade do meio em que vive e que a música não é destinada apenas a um grupo específico da sociedade ou a determinados privilegiados, a música é para todos os cidadãos (p.11497).

Neste sentido, é fundamental educar para a música, dado que é encarada como uma área de conhecimento fundamental e importantíssima ao nível do desenvolvimento, quer a nível cognitivo/linguístico, psicomotor e socio-afetivo da criança (Martins & Ribeiro, 2022).

A expressão musical é associada a três abordagens estéticas, sendo elas: o Formalismo, o Expressionismo e o Referencialismo. Importa salientar que estas abordagens têm o objetivo, de acordo com Porto (2010) “explicar a relação entre o indivíduo e a arte em termos de significado e valor” (p.2). Desta forma, em seguida, serão apresentadas as três abordagens.

A abordagem formalista, de acordo com Porto (2010)

é responsável pela percepção da estrutura formal da obra, ou seja, a audição musical resulta numa análise, por exemplo, da complexidade rítmica, da construção melódica, do vibrato do cantor, do trabalho dinâmico ou da virtuosidade. (...) a visão formalista

vai ao encontro da música absoluta, música puramente instrumental, isto é, música *per se* (p.3).

Segundo Reimer (1989, cit. por Porto, 2010), os formalistas “denominam à experiência intelectual da arte emoção estética, contudo esta emoção não se refere às emoções comuns mas a um sentir de um valor intrínseco à obra” (p.4).

Por outro lado, Porto (2010), refere que na abordagem referencialista “(..) a obra de arte interage sempre com referências, significados e valores extra-musicais, o ouvinte contextualiza e caracteriza a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes e emoções” (p.3). Na linha deste pensamento, o mesmo autor afirma ainda, que

Ao relacionarmos o sentimento e o efeito da obra de arte sobre o indivíduo – a questão etológica *ethos* – teoria defendida já na Antiguidade Grega, podemos concluir que o sentir é distinto no que concerne à percepção musical. A caracterização de uma obra de arte é inteiramente pessoal, individual e subjectiva, oferece-se aos nossos sentidos de forma divergente (p.3).

A última abordagem refere-se ao expressionismo, que segundo Mayer (1956, cit. por Porto, 2010) acredita “que a música transmite e comunica através de emoções expressivas, ou seja, expressa sentimentos” (p.4).

3.3.2 Expressão Plástica

A expressão plástica, de acordo com Sousa (2003c), foi um termo adotado “(...) para designar o modo de expressão-criação através de manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p.159). Seguindo a linha de pensamento deste autor, esta era considerada por ser diferente, uma vez que era centrada na criança e nas suas necessidades, assim como no desenvolvimento de capacidades.

Desde muito cedo, a criança é convidada pelo adulto a observar, a cheirar e a tocar tudo o que está à sua volta, dado que tudo é uma descoberta para a mesma. De acordo com Dorance (2004) as atividades referentes à expressão plástica

baseiam-se no prazer sentido pela criança ao tocar, manipular, olhar, fazer. Permitem-lhe comunicar, manifestar as suas emoções, a sua personalidade. Ao criar objetos

plásticos, a criança desenvolve o poder da imaginação e da invenção, descobre o prazer de se exprimir (p.5).

É importante referir que no documento orientador para os educadores de infância, as OCEPE (Silva, *et. al.*, 2016), no domínio da educação artística, as artes visuais aparecem como um subdomínio, sendo definidas como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p.49). Para além da valorização das diferentes formas de expressão da criança, através de variadas atividades – desenho, pintura colagens, moldagem, escultura, entre outras, mas também e segundo Fernandes (2020), permitem “(...) o desenvolvimento da sua imaginação e criação, o conhecimento sobre a cultura e ainda, o sentido crítico da criança quando esta expressa a sua opinião sobre alguma obra de arte ou trabalho desenvolvido” (p.23).

Por sua vez, Sousa (2003c) menciona que o principal objetivo “é a expressão das emoções e sensações através da criação de materiais plásticos” (p.160). Catarreira (2015) acredita que a criança ao

(...) desenhar, pintar ou modelar é a forma que arranja para transmitir o prazer e a alegria (...) e não é algo devemos ver como algo produzido chamado de arte, pois o que é revelante é a ação que a criança cria, não uma obra criada (p.23).

De acordo, com Sousa (2003c) a obra de arte produzida pela criança não tem de ser boa ou má, ou seja, não devemos fazer juízos de valor, pois o que interessa ao educador é o ato expressivo da criança.

É frequente observar a abordagem, por parte dos educadores de infância, em relação aos desenhos ou trabalhos plásticos como algo pobre, sendo que o adulto quer que a criança crie algo bonito, no entanto, Sousa (2003c) acredita que a criança deve desenhar e pintar da forma como quer e utilizar os materiais que quer. Ao fazer isto, a criança expressa aquilo que sente, permitindo o desenvolvimento da sua espontaneidade expressiva.

3.3.3 Expressão Dramática

A expressão dramática corresponde a um dos outros subdomínios que fazem parte do domínio da educação artística, segundo as OCEPE (Silva *et. al.*, 2016)

Neste subdomínio são abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela (p.51).

Na perspetiva de Sousa (2003b), a expressão dramática deve ser considerada como um método de educação, uma vez que é vista como um jogo dramático em que a criança, através deste consegue exteriorizar aquilo que está a sentir. Desta forma, este tipo de expressão corresponde a uma atividade lúdica, natural e espontânea, onde a criança tem a oportunidade de dar uso à imaginação e criatividade. Sousa (2003b) afirma que este tipo de expressão “(...) é a melhor forma de proporcionar às crianças a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação” (p.23).

Por outro lado, as OCEPE (Silva *et. al.*, 2016) referem “(...) que este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, (...), envolver-se em situações intencionais de representação dramática (...)” (p.51).

Importa mencionar que existem diferentes jogos dramáticos, dos quais podemos destacar a imitação, a mímica, a dramatização e o teatro, no entanto, segundo as OCEPE (Silva *et. al.*, 2016) a utilização do termo “teatro” “(...) não é adequado nem faz sentido para crianças desta faixa etária (...)” (p.52).

Desta forma é importante abordarmos o que é a imitação. De acordo com Piaget (1964, cit. por Sousa, 2003b) corresponde à capacidade que a criança possui para imitar aquilo que observa, sendo considerado como uma forma da criança demonstrar a sua inteligência, contribuindo para o processo cognitivo da mesma.

Por outro lado, a mímica segundo Sousa (2003b) corresponde à representação por parte da criança, de um acontecimento ou história em que recorre apenas aos gestos.

Em contrapartida, a dramatização conta uma história, com recurso aos gestos e palavras (Sousa, 2003b).

Habitualmente os conceitos de teatro e expressão dramática são considerados como iguais, no entanto têm definições diferentes. Neste sentido, é fundamental expor o conceito de teatro.

Segundo Sousa (2003b), o teatro “(...) refere-se, pois, ao espaço arquitetônico onde se desenrolam as peças teatrais: o espaço cénico e o espaço para os espectadores” (p.77), e é de acordo com Conceição (2015) “a expressão artística dos atores, das suas capacidades de representar e desempenhar os seus papéis” (p.19).

Existem diferentes modalidades de representação, e Santos (1997, cit. por Conceição, 2015) refere a importância das mesmas, sendo que nomeia como modalidade “(...) a pantomima, o teatro de fantoches, o teatro de sombras e o teatro infantil” (p.19).

Para Conceição (2015), “A pantomima é algo representativo substituindo a palavra por gestos ou atitudes de postura” (p.19).

O teatro de fantoches utiliza um boneco e representa situações do quotidiano e comédias (Sousa, 2003). O boneco referido por Sousa (2003b) “é o primeiro e o mais fiel amigo da criança” (p.90), ou seja, a criança através deste boneco cria ligações afetivas e liberta as suas frustrações (Conceição, 2015).

Santos (1997, cit. por Conceição, 2015), considera o teatro de sombras como “(...) algo que reproduz a realidade, em que a criança fantasia, cria sonhos, personagens e jogos dramáticos utilizando o foco de luz e a sombra das próprias mãos, do seu corpo” (p.19).

Relativamente ao teatro infantil, Santos (1997, cit. por Conceição, 2015) considera que devemos ter em consideração duas circunstâncias distintas de teatro, sejam elas o teatro que o educador realiza para a criança e o teatro que são as próprias crianças que realizam. O primeiro refere-se ao que os educadores pensam e escrevem para a criança, o segundo refere-se a algo pensado, escrito e interpretado pelas próprias crianças (p.20).

Sousa (2003b) partilha da mesma ideia do autor anterior, no entanto considera que para as crianças mais pequenas o teatro infantil é uma pequena improvisação, em que não existe nada para decorar, no entanto para as crianças mais velhas é considerado como um trabalho cooperativo, em que cada uma desempenha um papel.

3.4 As expressões artísticas como formas fundamentais de comunicação e desenvolvimento socioemocional na infância

Segundo Stern (1961, cit. por Sousa, 2003), exprimir é “como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, [...] expulsar, exteriorizar sensações,

sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (p.165). Neste sentido, as expressões permitem, de acordo com Fernandes (2020) “(...) comunicar e transparecer aquilo que não podemos ou não conseguimos dizer verbalmente” (p.23).

Seguindo a linha de pensamento dos autores mencionados anteriormente, Gonçalves (1991, cit. por Sousa, 2003a), partilha da opinião que

através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos (p.169).

Desta forma, através das expressões artísticas a criança tem a possibilidade de exprimir as suas emoções, preocupações e gostos, assim como perceber as emoções, preocupações e gostos dos outros. (Fernandes, 2020). De acordo com esta ideia, Conceição (2015) menciona que é “(...) através das expressões, como a plástica, musical, dramática é possível transpormos as nossas emoções” (p.15).

De acordo com Fernandes (2014), a obra de arte permite à criança

encontrar-se consigo própria e com os outros, e é neste encontro que a criança encontra o belo, alarga o seu conhecimento sobre o mundo, e assim constrói o seu sentido estético, crítico e cultural (...) imaginar, criar, desenvolver outras capacidades através das expressões e deixa desenvolver o seu pensamento, as suas emoções, o seu corpo, construindo o seu conhecimento (p.18).

Na Conferência da UNESCO sobre Artes e Educação, o médico e neurocientista António Damásio, abordou o tema *Brain, Art and Education*, onde chegou a relevantes conclusões. Damásio salienta a importância que as artes e a educação artística possuem no desenvolvimento da criatividade, salientando o impacto que as emoções possuem no cérebro da criança. O mesmo, começa por explicar que o cérebro relaciona-se com tudo aquilo que fazemos, assim como as artes e a educação, que são o resultado de tudo o que acontece e aí se desenvolve (Pires, 2020).

O médico e neurocientista defende que “um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional” (*Roteiro para a Educação Artística*, 2006, p.7), isto é, terá de existir uma harmonia entre o pensamento racional e emocional, os dois terão de existir em simultâneo.

Consoante o que foi mencionado anteriormente, Pires (2020) afirma que “Ao valorizar a vertente emocional, estaremos a tornar cada criança num ser humano mais criativo, flexível, adaptável e inovador. Características estas que são cada vez mais relevantes e necessárias para os dias de hoje” (p.27).

Judith Burton, autora do preâmbulo do livro, *As coisas partidas podem ser bonitas*, de Marta Cabral (2019) menciona que “(...) todas as crianças têm a capacidade inata de “comunicarem através da sua arte” (...) salienta, ainda que “(...) a criação artística, começa, assim, profundamente enraizada nas atividades exploratórias das crianças em idade de creche e de jardim de infância. Estar presente nestes momentos de nascimento e emergência da arte é comovedor e maravilhoso” (p.VI).

Deste modo, podemos considerar que o educador enquanto mediador de conhecimento, assume um papel imprescindível para incentivar as crianças, pois como menciona Dias (2014) o educador deve “saber expressar as suas próprias experiências, reconhecendo as suas emoções e enfrentando frustrações, de forma a estabelecer uma relação segura e acolhedora com a criança, onde ambos possam trabalhar adequadamente as suas emoções” (p.25).

Fernandes (2014) acredita que

A obra de arte desperta na criança sentimentos, emoções, curiosidades, desejos de saber mais. Enquanto processo de transformação pessoal, a arte permite-lhe, certamente, viver de forma mais criativa, ao mesmo tempo que pode melhorar a qualidade de vida dela e dos outros. A criança cria, imagina e fantasia a partir da obra de arte e das suas vivências pessoais, não tem vergonha, consegue sair da sua realidade e viver no mundo da fantasia. Gosta de se sentir valorizada e importante e tudo isto vai promover a sua autoestima e o seu bem-estar (p.21).

Assim, é importante que o educador incentive a criança nos seus processos artísticos, em vez de desvalorizar o seu trabalho, pois como afirma Sousa (2003) “classificar uma dramatização ou um desenho como feio, uma dança como horrível, uma dramatização como disparatada, são modos depreciativos que desmotivam e desmoralizam profundamente a criança”.

O educador deverá oferecer ao seu grupo de crianças, um número elevado de experiências, de contacto com obras e exploração e criação de arte plástica. Atividades em que possam explorar os gestos, os desenhos, a pintura, a construção, a música, as dramatizações e

a dança. A criança ao poder contactar com este tipo de atividades está a desenvolver a sua criatividade e imaginação. Fowler (1996, cit. por Dias 2014), acredita que a imaginação “de todas as capacidades da mente humana, é possível que (...) seja a mais incomum e importante” (p. 26).

Desta forma, o papel do educador deverá passar pelo encorajamento das crianças a compreender, apreciar e refletir. Deve proporcionar ambientes seguros e acolhedores, para que as crianças se possam sentir confiantes e consigam dar uso à sua imaginação e criatividade.

A possibilidade de a criança ter experiências de aprendizagem a partir da arte favorece o desenvolvimento de competências ao nível pessoal e social, ou seja, o desenvolvimento do sentido crítico, da autonomia, fomentar o trabalho em equipa e a cooperação, da identidade e reconhecer características individuais e tomar consciência de si e do Outro. Fowler (1996, cit. por Dias, 2014) defende que

um currículo construído a partir da arte ensina os alunos como todos os detalhes expressivos trabalham em conjunto e quão importante são esses detalhes. [...] As artes podem apresentar um papel muito importante nas escolas atuais, multiculturais, se potenciarem as suas capacidades de ensinar conhecimento transcultural (p.27).

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso (s) e contextos de intervenção

Nesta segunda parte, iremos apresentar as opções metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados. Apresentamos ainda, o contexto de Creche e o contexto de Jardim de Infância onde se realizou este percurso.

1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa

O estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), assumiu uma natureza qualitativa, baseada numa abordagem não numérica interpretando a realidade social, possibilitando assim a compreensão dos contextos e grupos, estabelecendo uma relação dinâmica entre o investigador e os sujeitos da investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008), este tipo de natureza adota a observação e a descrição, uma vez que só assim se compreendem as pessoas, as suas ações, atitudes e decisões.

A investigação qualitativa, na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p.51). Ainda, de acordo com os mesmos autores, Bogdan & Biklen (1994), estes consideram que este tipo de investigação assume cinco características essenciais, sendo elas:

1. O investigador é o elemento-chave da investigação;
2. A investigação caracteriza-se por ser descritiva;
3. O principal da investigação corresponde ao processo;
4. Os dados são analisados de forma indutiva;
5. Na abordagem qualitativa, o significado assume uma importância vital.

Desta forma, existe a forte necessidade de se estar em contacto permanente com aquilo que se quer observar e, conseqüentemente o que se quer investigar, pois de acordo com Bogdan & Biklen (1994) na investigação qualitativa, o investigador é o instrumento principal, um vez que, participa no contexto diretamente. Este estudo assume assim um caráter descritivo-interpretativo, uma vez que o investigador é figura regular nos locais onde a sua investigação ocorre, permitindo-lhe observar diretamente a problemática a que se propõe investigar, e posteriormente a sua interpretação. Neste ponto de vista Amado (2014), refere que o principal

interesse do investigador interpretativo corresponde à “(...) possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p.44).

Neste sentido, é igualmente importante perceber as perspetivas dos participantes da investigação, assim segundo Vieira (2018) deverá dar-se “(...) relevância à dinâmica interna, recolhendo dados junto dos intervenientes/participantes, através de entrevistas, diálogos informais, questionários, entre outros instrumentos de recolha de dados, de forma a ter-se em consideração as opiniões dos participantes, incluindo nestes as próprias crianças” (p.42).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, este estudo caracteriza-se por ser uma investigação-ação (IA). A escolha por este tipo de estudo deveu-se ao facto, de no campo da educação, a IA “analisar o contexto para que sejam tomadas decisões que facilitem a mudança” (Madeira, 2021, p.35). Este é também um tipo de estudo essencial para o educador de infância, visto que possibilita a melhoria da qualidade da sua prática educativa (Madeira, 2021). Neste ponto de vista, Coutinho (*et. al.*, 2009) afirma que “O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática (...)” (p. 360).

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), a IA corresponde a “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82). Esta tipo de investigação pressupõe planeamento, atuação, observação e reflexão e, em conformidade com Coutinho (*et. al.*, 2009)

A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica (p.360).

Neste sentido, a IA tem como objetivo ajudar os educadores de infância a entender e melhorar quer a sua prática, como também os contextos onde estão envolvidos, uma vez que se caracteriza por ser colaborativa e participativa, dado que envolve os educadores e crianças no mesmo projeto. O educador assume assim a responsabilidade de aliar o seu papel com o de investigador, sendo que durante o processo de investigação deverá assumir uma atitude o mais imparcial possível (Bengala, 2021). Em concordância com Mesquita-Pires (2010), a IA

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência

de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão (p.71).

A realização de uma IA implica efetuar um conjunto de procedimentos. De acordo com Máximo-Esteves (2008) estes procedimentos são: “(...) encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79). Neste sentido, para podermos dar início ao nosso projeto de investigação, foi crucial formularmos a seguinte questão de partida: *Como podem as práticas educativas potenciar o desenvolvimento socioemocional da criança?*

A partir da questão-partida, foi importante definirmos objetivos a alcançar com esta investigação:

- Identificar as diferentes emoções;
- Identificar os motivos que desencadeiam as diversas emoções;
- Promover a capacidade de reconhecimento e gestão das emoções;
- Promover a relação entre as emoções e as expressões artísticas;
- Promover a construção da autoestima e autoconfiança na criança;
- Promover a reflexão e o pensamento crítico das crianças.

No entanto, numa IA é também essencial definir questões orientadoras para o desenrolar do trabalho, dado que são consideradas como o ponto de partida para orientar uma investigação. Desta forma, como o objetivo de alcançar os objetivos mencionados anteriormente, delineámos um conjunto de questões orientadoras, a saber:

- O que são emoções?
- Qual a importância das emoções no desenvolvimento da criança?
- O que é a inteligência emocional?
- Qual a importância das expressões artísticas no desenvolvimento da criança?
- Como promover, na prática pedagógica, o desenvolvimento socioemocional da criança?

Ao longo desta investigação fomos tomando consciência que a IA é de facto, um processo contínuo, que se baseia na observação-planificação-ação-reflexão, que nos possibilitou tomar, de dia para dia, uma atitude cada vez mais crítica e rigorosa na nossa intervenção. Assim, e em concordância com Marchão & Henriques (2018) a IA “ajuda a providenciar uma resposta educativo-pedagógica mais responsiva e baseada nas necessidades e nos interesses das crianças” (p.16).

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

Qualquer que seja a investigação, é necessário refletir sobre as formas de recolher informação. O investigador, segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho *et. al.*, 2009) “tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção (...)” (p.373).

Neste sentido, Latorre (2003, cit por Coutinho *et. al.*, 2009) dividiu em três categorias as técnicas e instrumentos de recolha de dados

a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;

b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;

c) Análise de documentos: centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação (p.373).

No decorrer da ação, para alcançarmos resposta à questão de partida, às questões orientadoras e com o propósito de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos investigar, recorreremos a diferentes instrumentos, nomeadamente: às notas de campo; ao registo fotográfico/vídeo; à observação participante e às entrevistas realizadas às educadoras cooperantes dos dois contextos. Os trabalhos realizados pelas crianças foram também essenciais e uma fonte para obter determinados dados.

Para além da utilização destes instrumentos, demos também privilégio às fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DPQ) (Bertram & Pascal, 2009). Estas fichas foram utilizadas em ambos os contextos, tendo como objetivo ficar a

conhecer as características do estabelecimento educativo, o educador de infância e a organização da sala de atividades.

Durante toda a nossa prática, em ambos os contextos, demos bastante importância à observação participante, uma vez que nos permitiu observar diretamente os comportamentos e as relações sociais que as crianças estabelecem entre si, e conseqüentemente ficámos a perceber de uma melhor forma os intervenientes envolvidos neste estudo. Desta forma, e em concordância com Máximo-Esteves (2008), este tipo de instrumento possibilitou “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87).

Com o decorrer deste processo, ficámos a perceber que através desta técnica, conseguimos observar, de forma direta, as crianças no seu ambiente natural. Castro (2012, cit. por Coutinho *et. al.*, 2009) acredita que a observação participante “é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (p.23). No entanto, no momento de recolher dados sobre os acontecimentos, esta técnica traz consigo desvantagens, como por exemplo, quando o investigador está a observar alguma situação não consegue estar atento às restantes crianças e também se torna difícil para o investigador observar um número elevado de crianças (Madeira, 2021).

Em virtude da observação, é essencial registar as notas de campo que vão sendo recolhidas ao longo deste processo. De acordo com Castro (2012, cit. por Coutinho *et. al.*, 2009) as notas de campo são “utilizadas na metodologia qualitativa, aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural (...)” (p.23).

Durante o nosso estudo utilizámos as notas de campo em dois momentos diferentes: o primeiro momento ocorreu no período de observação e cooperação, onde tivemos a possibilidade de registar o quotidiano da sala de atividades e também de momentos pontuais que considerámos fundamentais, assim como diálogos estabelecidos entre as crianças e entre crianças-adulto; o segundo momento aconteceu durante a nossa intervenção, onde pudemos fazer registos mais minuciosos, longos e reflexivos da nossa ação no contexto, com o objetivo de melhorar a mesma, assim como as atividades propostas, com o intuito de perceber se estavam a corresponder aos objetivos delineados.

Aliado às notas de campo e com o objetivo de tornar a nossa prática mais rigorosa e coesa, surgem os registos fotográficos/vídeo que foram fundamentais para registar vários momentos durante a prática, sendo que também possibilitaram a observação de determinados pormenores que no momento da observação não foram tomados em atenção. Na perspetiva de Castro (2012, cit. por Coutinho *et. al.*, 2009) “a fotografia é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (p.24).

Importa salientar que a documentação pedagógica, mais propriamente os trabalhos realizados pelas crianças, foram fundamentais e imprescindíveis, na medida em que ficámos a perceber as suas ideias, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens relativamente ao que foi proposto, pois como referem os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) a documentação é considerada como “uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação” (p.53).

Outro instrumento de recolha de dados utilizado na realização deste estudo foi a entrevista, segundo Aires (2015) este instrumento corresponde a “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p.27), traduzindo-se na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994) “numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre outra” (p.134).

No pensamento de Bengala (2021) durante a realização de uma entrevista “deve prevalecer uma conversa amigável em que haja uma troca entre o entrevistador e o entrevistado, num ambiente favorável onde predomine um clima de confiança e segurança, para facilitar a expressão de ideias, conceções e significados acerca de si e dos outros” (p.57).

Desta forma, as entrevistas realizadas assumiram um carácter semiestruturado, sendo que em primeiro lugar realizámos um guião, que continha questões, assumindo uma estrutura flexível. Assim, e de acordo com o pensamento de Amado (2014)

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (p.208).

Neste sentido, realizámos uma entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes com o intuito de conhecer as suas conceções acerca das emoções, a importância do desenvolvimento emocional, e de que forma as expressões artísticas podem ser uma estratégia para que as crianças exteriorizem aquilo que estão a sentir. Importa referir que para a realização

das entrevistas foi pedida a autorização das respetivas entrevistadas, sendo que os dados recolhidos foram utilizados dentro da maior confidencialidade e anonimato, nunca sendo expostos dados publicamente que possam identificar qualquer tipo de pessoa.

Após a recolha de todos os dados para o desenvolvimento do estudo procedemos ao tratamento e análise da informação, através da análise de conteúdo. Segundo Amado (2014), este é um “processo adequado à análise de dados qualitativos (...)” (p.3488), uma vez que, e conforme o mesmo autor

o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados se qualquer arquivo (p.348).

A análise e interpretação de dados exige, por parte do investigador, um trabalho muito exaustivo e complexo, uma vez que são depositadas nele muitas horas para se poder organizar toda a informação recolhida, sendo que na opinião de Sousa (2005) também requer “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p.264).

Desta forma, para tornarmos este estudo mais enriquecedor procedemos à análise e interpretação das notas de campo realizadas, do registo fotográfico, dos vídeos, das entrevistas, dos trabalhos realizados pelas crianças e ainda, realizámos leituras extensivas, que nos permitiu destacar e seleccionar as ideias principais deste estudo.

Importa realçar que durante a recolha de informação e da nossa prática, resguardámos tanto os direitos das crianças como os direitos dos adultos que participaram no nosso estudo, assegurando assim o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes. Por último, orientámos a nossa prática segundo o Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre, que indica que no processo de investigação se deve garantir as boas práticas, com rigor e princípios éticos de investigação. Os resultados obtidos com o estudos devem ser divulgados, sem omissão, distorção, falsificação ou plágio e ainda, que a investigação ao implicar a participação de outros membros, é necessário existir um consentimento, sendo que todas as decisões, ao longo deste processo, devem ser tomadas com total respeito pela integridade do indivíduo, devendo também ter em consideração os seus padrões culturais, valores, tradições,

crenças e religião. Os interesses, o bem-estar e a dignidade do indivíduo na investigação devem prevalecer sobre os interesses da ciência (Mourato, 2017).

2. Caracterização dos contextos educativos

2.1 Contexto Creche

As informações que em seguida são apresentadas resultam da observação que se desenrolou em contexto de Creche e da utilização dos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a Ficha do Estabelecimento Educativo; a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades e a Ficha da Educadora de Infância. Em relação à caracterização do grupo, privilegiou-se a observação direta, a consulta de instrumentos de trabalho da educadora cooperante e também as informações obtidas durante os momentos de conversa com a mesma.

2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche (PISC) decorreu no ano letivo de 2020/2021 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na área urbana do centro da cidade de Portalegre. Esta instituição dá resposta educativa às valências de Creche e Pré-Escolar e ainda, de Atividades de Tempos Livres (ATL), no entanto a Creche é uma resposta social da IPSS, comparticipada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e o Pré-Escolar corresponde a uma resposta privada.

A instituição funcionava num edifício adaptado, onde anteriormente funcionou a maternidade da cidade. No momento da nossa participação no contexto estavam inscritas cento e oitenta crianças, distribuídas por onze salas de atividade, das quais três salas diziam respeito ao berçário, quatro ao contexto de creche, duas ao contexto de pré-escolar e duas ao ATL.

O espaço do estabelecimento educativo era composto por dois pisos, sendo que no piso superior encontrava-se a sala das educadoras com o respetivo vestuário, uma sala de arrumos e dois vestuários para os restantes funcionários da instituição e uma casa de banho de serviço. No piso inferior existia o espaço interior e o espaço exterior. O espaço interior era constituído por uma área de acolhimento com uma televisão, um refeitório destinado às crianças e outro espaço destinado às refeições dos funcionários, sendo que estes dois espaços estavam agregados à cozinha. Neste espaço, encontramos ainda a secretária, a lavandaria, duas casas de banho para adultos, três casas de banho para crianças, o gabinete da diretora, uma arrecadação, uma sala de isolamento que antes da pandemia funcionava como dormitório do pré-escolar e uma zona “suja” de entrada das crianças da creche, que anteriormente funcionava como ginásio

da instituição. Por fim, no espaço exterior a instituição possuía um pátio/recreio com diversas árvores, uma zona com um pequeno parque infantil, uma caixa com areia inutilizáveis e ainda uma zona com relva sintética e zonas empedradas.

O horário de funcionamento do estabelecimento era das 7 horas e 30 minutos às 19 horas e 30 minutos de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva das 10 horas às 11 horas e a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo das 14 horas às 15 horas. O horário de almoço da Creche decorria entre as 11 horas e as 12 horas, assegurado pelas educadoras e as assistentes operacionais.

Relativamente ao pessoal que trabalhava na instituição, este era constituído por trinta funcionários, entre educadoras, auxiliares de ação educativa, cozinheira, responsável de manutenção e um responsável de limpeza dos espaços comuns da instituição. O horário laboral das educadoras era das 9 horas às 17 horas, possuindo uma hora de almoço e uma hora pedagógica, que na maioria das vezes correspondia ao tempo de preparação dos materiais para as crianças. As auxiliares de ação educativa possuíam um horário rotativo, de modo a garantir a abertura e o fecho da instituição.

2.1.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a PISC possuía uma área com dimensões suficientes para o número de crianças do grupo. Estava organizada em dez áreas, sendo elas: os jogos/construções; o acolhimento; os fantoches; o disfarce; a garagem; a casinha; as ferramentas; o cantinho da leitura; o desenho e a pintura. No entanto, ainda existia espaço livre na sala de atividades para as crianças circular e brincarem livremente, estando o mesmo organizado de forma flexível e funcional, adaptado às necessidades e características das crianças daquele grupo.

A sala possuía duas portas e três janelas que permitiam a entrada de luz natural, possuindo ótimas condições de arejamento. Relativamente à luminosidade artificial a sala tinha as condições necessárias.

O mobiliário e os materiais existentes na sala de atividades eram adequados à faixa etária e às características do grupo. Existia um rádio para ouvir música, diversos brinquedos (adequados) distribuídos pelas diferentes áreas, jogos de encaixe, *puzzles*, enfiamentos e legos, livros, armários de arrumação, tanto para os materiais como também para o vestuário das

crianças. A sala de atividades continha ainda, dois painéis, um, no interior e outro no exterior, para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e ainda, cabides com a identificação de cada criança para poderem guardar os seus pertences. Ao entrarmos na sala de atividades, existia um conjunto de mesas e cadeiras que eram utilizadas para a realização de algumas atividades e também conversas com o grupo.

Nas conversas com a Ed. C. (Educadora Cooperante), constatámos que esta organização correspondia às necessidades e características que o grupo apresentava, de forma dinâmica, por uma adaptação das áreas ao longo do tempo consoante os seus interesses e necessidades. Esta organização deveu-se pelo facto de a Ed. C, no ano letivo anterior, ter acompanhado o grupo, o que lhe permitiu conhecer o mesmo e ajustar as áreas conforme os estímulos a desenvolver nas crianças. Importa referir que durante a nossa participação no contexto foi possível verificar a mudança de algumas áreas, nomeadamente, a agregação da área do disfarce à área da casinha, ficando assim uma área sensorial com um painel sensorial, realizado para o Dia da Criança, bem como o cesto dos tesouros implementados pelas educadoras estagiárias. Com a nossa participação no contexto, surgiu o cantinho da calma. Esta área situava-se junto à área de acolhimento e possuía um sofá e garrafas da calma, estas foram elaboradas para o Dia da Criança, com o intuito de tranquilizar as crianças.

A organização, da sala de creche, ia ao encontro das necessidades da faixa etária do grupo. É importante que exista uma clara delimitação das áreas de interesse, para que as crianças se orientem no espaço, tornando-se mais autónomas. A área do acolhimento favoreceu a socialização e o saber estar em grupo. Por outro lado, a área dos jogos/construções permitiu à criança o desenvolvimento da coordenação visual e da motricidade fina. A área da garagem e das ferramentas ajudou no desenvolvimento do jogo simbólico e no uso de sons onomatopéicos. A área da casinha, do disfarce e dos fantoches proporcionou às crianças a representação e reprodução de comportamentos do adulto e de situações vivenciadas, ao longo do dia a dia, permitiu ainda, o desenvolvimento do jogo simbólico. Em contrapartida, a área dos livros possibilitou à criança despertar o seu gosto pela leitura e a observação das ilustrações. Por último, a área do desenho e da pintura contribuiu para a estimulação da motricidade fina e das capacidades e competências artísticas.

Junto ao espaço da sala de atividades encontrava-se disponível uma casa de banho para a realização da higiene, possuindo três sanitas e três lavatórios apropriados ao tamanho das crianças, uma vez que as mesmas já não utilizavam a fralda, controlando os esfíncteres e sendo

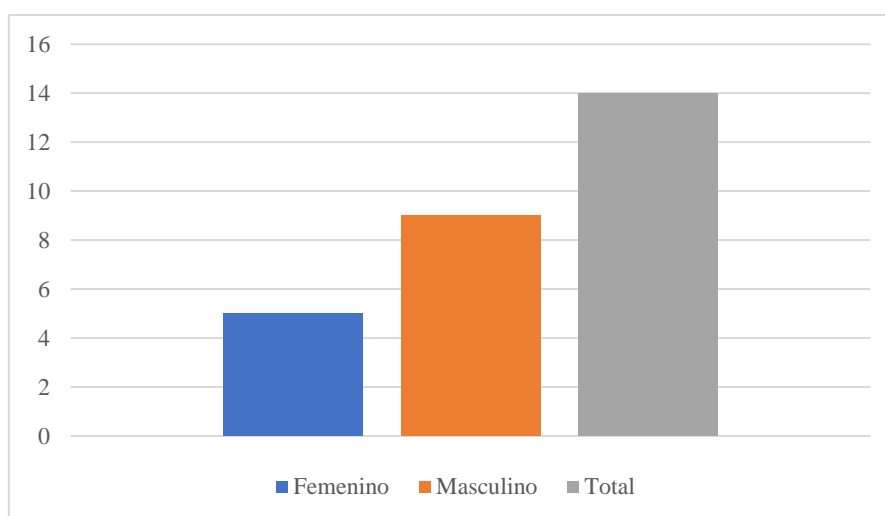
autónomos na ida à casa de banho. A sala de atividades continha, ainda, uma bancada com lavatório, que era utilizado para a colocação da fralda para a hora da sesta e para a troca de roupa, quando era necessário.

A hora da sesta era realizada na sala de atividades. Os catres eram distribuídos pelo chão da sala, de modo a “construir” um caminho que permitia ao adulto chegar a todas as crianças. No momento da sesta, a sala ficava escurecida, dado que eram fechadas as portadas exteriores das janelas e as cortinas eram fechadas.

2.1.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com quem realizámos a PISC era constituído por quatorze crianças, nove delas do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. O seguinte gráfico demonstra a dispersão das crianças do grupo por sexo.

Gráfico 1 - Dispersão das crianças por sexo



Fonte: elaboração própria

Importa destacar que apenas uma criança frequentava a creche pela primeira vez, uma vez que a mudança de cidade não permitiu continuar aos cuidados da família. As restantes crianças já frequentavam o contexto creche, sendo que três delas foram transferidas de uma instituição da cidade para a instituição em questão, integrando o grupo.

Podemos considerar que era um grupo homogéneo, ao nível da faixa etária, uma vez que a maioria das crianças nasceu em 2017 e 2018, sendo que todas elas já tinham completado os três anos de idade. Concluimos também que ao nível do desenvolvimento e de competências era um grupo heterogéneo, podendo-se justificar pelas diferenças de idade no seio do grupo,

ainda que pouco significativas. Neste grupo existia uma criança referenciada pela intervenção precoce, sendo que até ao momento da nossa participação no contexto encontrava-se em processo de avaliação. Após a Ed. C. nos transmitir a situação da criança acima referida, procurámos em conjunto com a mesma adquirir estratégias e estabelecer uma relação com a criança, de modo que a mesma ficasse confortável com a nossa presença e participasse nas oportunidades de aprendizagem propostas.

No que diz respeito à linguagem, na generalidade, todas as crianças já se conseguiam expressar, segundo os padrões referidos para a idade. No entanto, existia uma criança do grupo que a sua língua materna não era o português. Comunicava em russo e português.

Era um grupo assíduo, muito afetuoso, bem disposto, participativo e autónomo para a faixa etária em questão, uma vez que ao nível da higiene e das refeições as crianças revelavam necessitar apenas do auxílio e supervisão do adulto. Nas refeições as crianças comiam sozinhas com o auxílio de uma colher, ainda assim presenciámos situações em que as crianças ainda agarravam os alimentos com as mãos. Em relação à higiene, todas as crianças já eram autónomas, sendo que não usavam fralda durante o dia nem no momento da sesta da tarde, no entanto, no início da nossa observação algumas crianças ainda usavam a fralda na hora da sesta por não conseguirem controlar os seus esfíncteres. Foi através de um processo gradual e “rápido” que no decorrer da nossa intervenção as crianças deixaram de utilizar fralda.

O rácio adulto/criança era de sete crianças por adulto. A equipa pedagógica presente nesta sala era composta pela educadora cooperante e uma técnica operacional de educação, a que se juntaram as duas estagiárias.¹

As atividades que mais despertavam o interesse das crianças eram as histórias contadas, por meio de diferentes recursos (sendo que não existia nas rotinas do grupo uma hora dedicada ao conto, pois a Ed. C. estabelecia essa oportunidade consoante os pedidos das crianças e os seus interesses), as canções, os fantoches, os jogos (encaixe, enfiamentos, *puzzles*, construções, etc.) e a brincadeira livre na área da casinha.

Sabemos o quanto as rotinas são importantes na vida de uma criança, e no contexto creche não é exceção. É muito importante que a criança conheça a rotina da sua sala e participe nela, dado que faz parte do seu crescimento. Neste sentido, é importante que se funda rotinas

¹ A autora do presente relatório e outra estudante, formando um par pedagógico.

tranquilas e adequadas, permitindo que a criança estabeleça dentro de si um sentimento de confiança e segurança. Silva (*et. al.*, 2016) refere que

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois (p.88).

Através da observação do grupo, podemos constatar que este respeitava as regras impostas dentro e fora da sala de atividades, ajustando o seu comportamento às diferentes situações. A Ed. C. conferia liberdade de ação às crianças no interior da sala de atividades, no entanto, existiam regras visando a harmonia na sala, por exemplo, o número de crianças que poderiam estar em cada área da sala de atividades. Embora ainda existissem alguns conflitos entre as crianças do grupo, por exemplo, na disputa dos espaços, dos brinquedos e pela atenção dos adultos, foi visível que na maioria das situações as crianças demonstravam atitudes de carinho entre si, quando chamadas à atenção pelo adulto.

Desta forma, verificámos a existência de rotinas bem vinculadas que estavam presentes na organização, do dia a dia, da sala de atividades e que foram pensadas como promotoras do bem-estar da criança, contribuindo para as aprendizagens significativas da mesma.

A rotina diária na sala de atividades desenvolvia-se segundo a seguinte estrutura:

Tabela 1 - Plano de rotinas do Contexto Creche

Horário	Atividades
8h00 - 9h00	Chegada das crianças à instituição e momento na sala de acolhimento da instituição
9h00 – 9h30	Chegada das crianças à sala de atividades, marcação das presenças e momento na área dos jogos
9h30 – 10h00	Momento na área do acolhimento, com a marcação do tempo e conversa entre a educadora e as crianças
10h00 – 10h45	Oportunidade de aprendizagem ou brincadeira livre
10h45 – 11h00	Higiene
11h00 – 11h40	Almoço (refeitório)
11h45 – 12h00	Higiene
12h00 – 14h30/14h45	Hora da sesta
14h45 – 15h00	Levantar da sesta, higiene e formação do comboio
15h00 – 15h45	Hora do lanche (refeitório) e higiene

15h45 – 17h00	Brincadeira livre distribuída pelas diferentes áreas da sala de atividades
17h00 – 17h30	Momento na área de acolhimento da instituição

Fonte: Elaboração própria

2.2 Contexto de Jardim de Infância

Os dados que seguidamente são apresentados referem-se à Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Tal como na Creche, os dados foram obtidos através da observação e da utilização de instrumentos de recolha adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente a Ficha do Estabelecimento Educativo, a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades e a Ficha do/a Educador/a de Infância. No que diz respeito à caracterização do grupo tivemos como pressupostos a observação direta, a consulta documental de instrumentos de trabalho da Ed. C. sobre o grupo de crianças, assim como as informações obtidas nos momentos da reflexão da ação.

2.2.1 Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo 2021/2022, realizámos a PISIJ numa Instituição Pública do Ministério da Educação, pertencente a um Agrupamento de Escolas, no entanto, a instituição disponha da valência de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo localizava-se numa área urbana e funcionava num edifício de construção de raiz integrado numa escola do 1.º Ciclo. Este estabelecimento de ensino disponha de duas salas de educação pré-escolar e cinco salas do 1.º ciclo do ensino básico.

A instituição dispunha de rampas e acessibilidades adaptadas a crianças com necessidades educativas especiais. As instalações já apresentavam sinais de uso.

Como foi mencionado anteriormente, embora as instalações do Jardim de Infância estivessem integrados numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas de Jardim de Infância localizavam-se num edifício à parte. O Jardim de Infância era constituído por duas salas, dois sanitários para crianças (cada um pertencente a cada sala de atividades), estes apresentavam algumas lacunas, nomeadamente, as sanitas não eram adequadas ao tamanho das crianças, o que tornava difícil o desfralde das crianças que necessitavam. Um sanitário para os adultos, um pequeno refeitório que fazia a união das duas salas, que era apenas utilizado para

o lanche da manhã e o lanche da tarde. As crianças do Pré-Escolar tinham a possibilidade de usufruir do ginásio, que era partilhado com as crianças do 1.º ciclo, no entanto, com a pandemia, as crianças não se podiam cruzar no espaço. As salas de Jardim de Infância usufruíam ainda do refeitório (partilhado pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e da biblioteca (utilizada pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico e pelo Jardim de Infância).

No que se refere à zona exterior, podemos considerar que era um espaço amplo, vedado por muros e gradeamento. O mesmo era constituído por terra, cimento e uma pequena área composta por tapete de borracha, permitindo às crianças a sua segurança e possibilidade de usufruírem de momentos para a brincadeira livre. As crianças utilizavam o espaço exterior com bastante regularidade, nomeadamente, depois da hora da fruta e depois da hora de almoço.

O espaço exterior era na maioria das vezes supervisionado pelas assistentes operacionais, no entanto, existiam momentos em que as educadoras também exerciam esta função. Como o espaço tinha uma área considerável, era dividido em dois momentos, isto é, após o lanche da manhã as crianças brincavam na parte do cimento e do tapete de borracha, a seguir ao almoço as crianças tinham a oportunidade de usufruir do espaço que tinha terra. No exterior, as crianças tinham ao seu dispor uma enorme variedade de materiais, como era o caso, dos baldes, das bacias, das pás, da casinha, das trotinetas, dos triciclos, dos carrinhos, das bolas e dos utensílios para a cozinha, pelo que considerámos que eram suficientes e adequados para o número de crianças existentes. Neste mesmo espaço exterior existia um horta, onde as crianças passavam muito do seu tempo, a aproveitar dos seus benefícios. Importa referir que a maioria destes materiais eram reutilizados e trazidos pelas educadoras, pelas assistentes operacionais e até pelos pais das crianças. O Jardim de Infância acreditava no enorme potencial que o espaço exterior possuía para o bem próprio da criança e na importância de contactarem com elementos da natureza. No espaço exterior, de acordo com Hohman & Weikart (2009), as crianças são

livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes, a rolar, cavar, andar de baloiço, subir, escorregar e fazer todas as coisas que os adultos avisam para não fazer quando estão dentro de casa (p.212).

O horário da componente letiva fazia-se das 9h00 às 16h00, sendo o período para almoço das 12h30 às 14h00. A componente não letiva do estabelecimento correspondia a duas horas por semana, incidindo no acompanhamento ao almoço.

No que se refere ao pessoal do Jardim de Infância, este era constituído por duas educadoras de infância e três assistentes, sendo que cada uma apoiava uma sala de atividades.

As educadoras cumpriam vinte e cinco horas de componente letiva e mais duas horas de componente não letiva no estabelecimento (acompanhamento aos almoços). As assistentes operacionais cumpriam horário rotativo, embora uma delas tinha um horário fixo. Desenvolviavam as AAAF (Atividade de Animação e de Apoio à Família), sendo que essas atividades processavam-se nos seguintes horários:

Manhã: 8h30 às 9h00

Almoço: 12h30 às 14h00

Tarde: 16h00 às 17h30

Estas assistentes, ainda tinham a tarefa de zelar pela limpeza, desinfecção e arrumação de todos os espaços do jardim de infância.

Semanalmente, dirigiam-se até à instituição: uma docente de educação especial, uma terapeuta da fala, uma terapeuta de reabilitação psicomotora, uma fisioterapeuta e uma psicóloga.

2.2.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a PISJI possuía uma área suficiente para o número de crianças existentes na sala de atividades, sendo que a mesma estava organizada por áreas pedagógicas distintas, nomeadamente: a área da casinha; a área da garagem/construções; a área da biblioteca; a área da ciência; a área do computador; a área da escrita/matemática; a área da pintura; a área do desenho e a área dos jogos. A sala ainda disponha de mesas de apoio, onde eram realizadas as reuniões da manhã (acolhimento) e para dar informações sobre algumas atividades.

Os equipamentos e o material existente na sala de atividades já apresentavam sinais de uso, sendo que alguns destes já se encontravam a ficar degradados para o uso das crianças.

A área da casinha possibilitava às crianças desenvolver o jogo simbólico. Em vários momentos as crianças interpretavam e imitavam os comportamentos dos adultos e momentos do dia a dia. Esta área era composta por uma cozinha apropriada ao tamanho das crianças, tinha

ainda utensílios de cozinha, uma mesa e cadeiras, uma cama, uma máquina registadora, vestuário, bonecos e os seus carrinhos.

Na área da garagem/construções estavam disponíveis diversos meios de transporte, ferramentas, uma garagem, um tapete alusivo a uma estrada, legos e outros elementos alusivos às construções.

Relativamente à biblioteca, esta dispunha de uma manta com almofadas, uma mesa e um banco apropriado à faixa etária das crianças, onde as crianças se podiam sentar confortáveis e, simultaneamente, explorar e manusear os livros presentes na estante. A biblioteca era adequada à estatura das crianças do grupo.

Na área da pintura estava presente um cavalete, pincéis, tintas, folhas de papel e aventais, sendo que as crianças tinham a oportunidade de neste espaço desenvolverem a sua motricidade fina e criatividade.

As atividades referentes à área do desenho eram realizadas no espaço central da sala de atividades, nas mesas de apoio. Numa estante perto do espaço central existiam todos os materiais necessários para dar apoio a esta área como, por exemplo, lápis de cor, lápis de cera, canetas de filtro e folhas de papel.

A área da ciência encontrava-se na bancada junto às janelas, sendo que neste espaço estavam disponibilizados materiais alusivos às ciências, onde as crianças tinham a possibilidade de realizar as suas atividades experimentais.

A área do computador, era apenas utilizada pelas crianças, quando autorizado pela educadora. O computador servia para colocar música e pesquisar informações quando necessário.

A área da escrita/matemática, realizava-se numa mesa que estava junto do computador. As atividades realizadas nesta área permitiam às crianças desenvolver a sua autonomia, motricidade fina, motivação e espírito crítico.

A área dos jogos era realizada numa mesa de apoio, ao lado da mesa central. As crianças tinham ao seu dispor diferentes tipos de jogos didáticos.

A sala possuía uma porta e uma parede, que era constituída por janelas, que permitiam a entrada de luz natural, possuindo condições de arejamento, embora por vezes a luz natural não fosse suficiente, tendo de recorrer à luz artificial. Os materiais existentes em cada área da

sala eram apropriados à faixa etária em questão e às necessidades do grupo. Na parede onde existiam as janelas estava também disponível uma bancada, com armários para a arrumação e ainda, um lavatório, sendo que este se encontrava ao nível das crianças que possibilitava a realização de atividades/tarefas que envolviam a rápida lavagem de mãos ou a necessidade de obtenção de água.

O piso da sala era anti aderente, tornando-se frio dada a humidade existente na sala, que também contribui para a destruição do piso e das paredes.

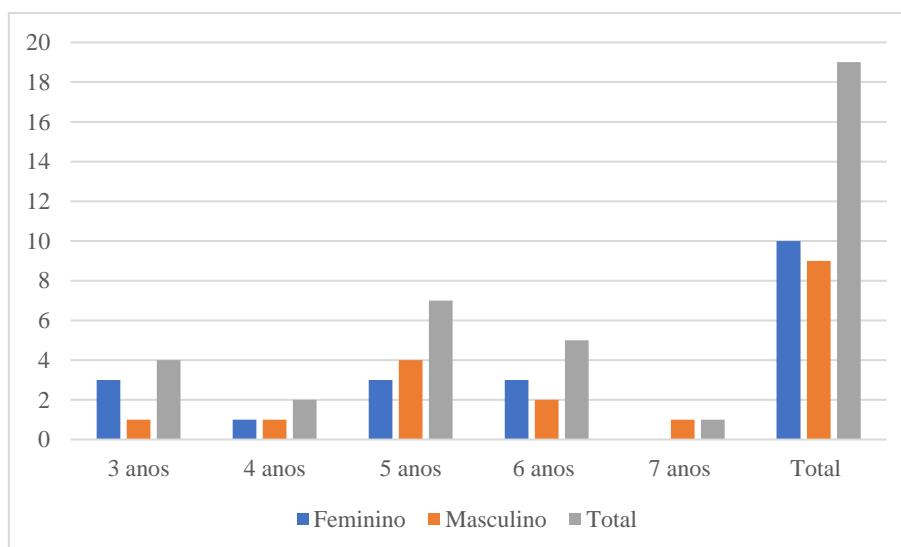
A sala de atividades possuía ainda placares e expositores, onde a educadora afixava os trabalhos das crianças, refletindo os diferentes percursos de aprendizagem.

É de salientar, que à entrada da sala existia uma estante onde a educadora guardava os documentos importantes da sua prática e documentos das crianças. Nesta estante, existia também uma caixa onde as crianças colocavam os brinquedos que traziam de casa.

2.2.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo onde realizámos a PSIJ era constituído por dezanove crianças, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. A maioria do grupo já frequentava o Jardim de Infância. O gráfico seguinte demonstra a dispersão das crianças por idade e por sexo:

Gráfico 2 - Dispersão das crianças da sala por idade e sexo



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o que se pode observar no Gráfico n.º 2, o grupo caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo, quer seja ao nível da idade como também ao nível do sexo. O grupo era constituído por crianças com diferentes faixas etárias, que variava entre os três anos de idade e os sete anos de idade, ou seja, quatro crianças tinham três anos, duas crianças tinham quatro anos, sete crianças tinham cinco anos, cinco crianças tinham seis anos e uma criança tinha sete anos.

Existiam nove crianças que frequentavam, pela primeira vez, este jardim de infância, sendo que anteriormente todas frequentaram a creche ou o jardim de infância de Instituições Particulares de Solidariedade Social, existindo um criança que tinha vindo do meio familiar.

As crianças que já frequentavam o Jardim de Infância mostravam-se acolhedoras e, em alguns casos, protetoras das crianças que tinham chegado de novo. As crianças que tinham frequentado outras instituições, na sua maioria, manifestavam grande curiosidade e desejo de participar assertivamente naquele contexto. As crianças mais novas encontravam-se a descobrir todo o contexto, desfrutando do mesmo e revelando bem-estar, envolvimento e empatia.

Todas as crianças usufruíam do almoço e cinco não frequentavam as AAAF.

A maioria das crianças daquele grupo apresentavam as competências desejadas para a faixa etária em questão, no entanto, no grupo existia uma criança diagnosticada com autismo, ou seja, a comunicação da criança era reduzida, sendo que na maioria das vezes emitia sons. Beneficiava de apoio por parte da educadora de educação especial, da terapia ocupacional e da terapia da fala. No mesmo grupo, ainda existiam quatro crianças que beneficiavam de apoio por parte de técnicas da Equipa Local de Intervenção. Uma das crianças era apoiada por uma educadora de educação especial, por uma terapeuta de reabilitação psicomotora e por uma psicóloga. Outra criança era apoiada pela Terapeuta da Fala, outra criança estava sob vigilância na área de Serviço Social, estando sujeita a uma avaliação global. A outra criança era apoiada nas áreas de Educação Especial, da Terapia da Fala, da Fisioterapia e de Serviço Social. Estas crianças revelavam muitas competências, envolvimento e investimento pessoal no alargar dos seus saberes em construir aprendizagens.

O grupo era bastante participativo e colaborativo, mostrando interesse e empenho pelas atividades desenvolvidas diariamente.

Pelo facto de ser um grupo com uma faixa etária muito diversificada, verificámos durante a nossa presença no contexto a entreajuda entre as crianças, ou seja, as mais velhas

auxiliavam as crianças mais novas, no entanto, e como esperado nesta faixa etária, em determinadas situações existiam pequenos conflitos, que por vezes as crianças não conseguiam resolver sozinhas.

O dia a dia nesta sala de atividades era feito através de rotinas, com o intuito de promover o bem-estar de todas as crianças e permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Em seguida, é apresentado o plano de rotinas daquela sala de Jardim de Infância.

Tabela 2 - Plano de rotinas do contexto Jardim de Infância

Síntese da Rotina do Grupo de Crianças	
9h00 - 9h30	Chegada das crianças à sala de atividades e brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala
9h30 - 10h00	Reunião de grupo na mesa da sala de atividades
10h00 - 10h30	Atividade de aprendizagem dirigida por áreas
10h30 - 11h00	Higiene, lanche da manhã e brincadeira livre na rua
11h00 - 11h40	Atividades de ciências com a professora Dulce (apenas às segundas-feiras)
11h40 - 12h30	Higiene e almoço (refeitório)
12h30 - 14h00	Brincadeira livre na rua
14h00 - 14h40	Hora da história
14h40 - 15h30	Oportunidade de aprendizagem dirigida ou por áreas
15h30	Reunião com o grupo na mesa da sala de atividades

Fonte: Elaboração própria

A equipa educativa era composta pela educadora cooperante e a assistente operacional, no entanto, a assistente operacional não estava sempre dentro da sala de atividades, sendo chamada quando era necessário. Desta forma, o rácio adulto/criança era de dezanove crianças por adulto e quando a assistente operacional estava presente na sala era de nove crianças por adulto.

Por último e não menos importante, importa mencionar que para além de todos os desafios que fomos enfrentando ao longo deste percurso, o que nos deixou ainda mais reticentes foi a criança que apresentava autismo. Desde logo, falámos com a educadora cooperante para tentar perceber como poderíamos interagir com aquela criança. No entanto, com o passar do tempo a criança foi-se sentindo mais à vontade com a nossa presença e tudo acabou por ser natural.

3. Ação em Contexto

3.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche

Na virtude do desenvolvimento do projeto de IA desenvolvemos um conjunto de atividades que tinham como objetivo proporcionar às crianças o contacto com diferentes sensações e várias texturas.

Após o período de observação, organizámos a nossa prática, tendo em consideração os objetivos do projeto. Desta forma, planeámos e desenvolvemos com o grupo oportunidades de aprendizagem que possibilitaram a criação de estímulos sensoriais, permitindo às crianças manipular diversos objetos, levando ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas. As O. A. (oportunidades de aprendizagem) desenvolvidas também foram ao encontro das intenções para o projeto, ou seja, o reconhecimento e gestão das emoções e o desenvolvimento socioemocional.

Importa mencionar que estando conscientes da importância de desenvolver atividades que proporcionassem a exploração e manipulação de materiais desconhecidos, e a brincadeira livre, uma vez que nesta faixa etária a criança necessita de oportunidades de exploração para a construção do seu “eu”, o reconhecimento e gestão das emoções e o desenvolvimento socioemocional desempenharam um papel importante ao nível sensorial. Pelo facto, de ser importante nesta faixa etária a criança possuir diferentes oportunidades de aprendizagem ao nível sensorial, decidimos não dar tanto privilégio à temática do projeto de IA, ou seja, de que forma as expressões artísticas podem auxiliar no desenvolvimento socioemocional. No entanto, nas atividades que vão ser descritas mais à frente tentámos sempre que as emoções, o seu reconhecimento e gestão estivessem sempre presentes nas O. A. desenvolvidas com o grupo.

Post & Hohmann (2011) acreditam que “bebés e crianças aprendem com todo o seu corpo e com o todos os seus sentidos” (p.27). Seguindo este pensamento, o sensorial assume o foco da aprendizagem das crianças. Existem vários estágios ao longo do desenvolvimento de uma criança, sendo que um deles refere-se ao estágio sensório-motor, sendo que Jean Piaget (1952, 1966, cit. por Post & Hohmann, 2011), refere que este estágio é caracterizado por ser uma “abordagem direta e física da aprendizagem” (p.23).

Desta forma, a criança que se encontra nesta faixa etária para se poder desenvolver na sua plenitude, deverá possuir um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu desenvolvimento, uma relação de confiança com o adulto, de oportunidades para interagirem

com outras crianças e para explorar livremente os seus sentidos (Madeira, 2021). Em toda a nossa ação no contexto, tivemos sempre em atenção estas questões, com o intuito de assegurar o bem-estar de todas as crianças.

Em seguida, passaremos a apresentar as O. A. que considerámos mais oportunas, consoante o tema do projeto de IA, que planificámos e desenvolvemos com o grupo de crianças.

Atividade 1 – “A alegria e a tristeza através do movimento e da música” (25 e 26 de maio de 2021)

Nesta atividade propusemos um momento sensorial através das mãos e dos pés, recorrendo a duas músicas e a diferentes materiais, com o intuito de trabalhar duas emoções opostas, a alegria e a tristeza.

Definimos para esta atividade os seguintes objetivos educativos: promover o contacto com obras musicais; promover o contacto com a emoção, alegria e tristeza; criar oportunidades para exprimir a emoção, alegria e tristeza, através do corpo e da expressão facial; promover a capacidade auditiva e rítmica; potenciar a sensibilidade tátil; criar oportunidades para o desenvolvimento sensorial das crianças.

A primeira O. A. foi implementada no dia 25 de maio de 2021, após o término do momento na área do acolhimento, com a canção do “Bom dia” e a marcação do tempo. A primeira parte da atividade consistiu na exploração da emoção alegria. As crianças tiveram a oportunidade de escutarem a música *As Quatro Estações de Vivaldi – Primavera* e posteriormente, dançaram de forma livre ao som da música.



Figura 1 - Exploração da música

Quando colocámos a música, foi logo notório o entusiasmo das crianças, uma vez que a expressão musical era uma área que o grupo se interessava bastante. Durante a exploração da música fomos observando a atitude do grupo de crianças e concluímos que as reações das

mesmas eram positivas. As crianças expressavam movimentos através do seu corpo e riam-se, mostrando a sua alegria ao ouvirem a música.

Num segundo momento, e recorrendo a diferentes materiais, as crianças puderam “expressar” a alegria que a música lhes transmitiu, enquanto pintavam livremente. O ambiente da sala de atividades, foi previamente preparado para que a atividade pudesse ser realizada. O papel de cenário foi colocado sobre a mesa de atividades e foram disponibilizadas tintas de cores diferentes (amarelo, laranja, castanho, verde, preto, azul e roxo) e ainda, alguns materiais (esponjas, escovas de dentes, esfregões).

Este momento da atividade foi realizado em pares, o que evitou a confusão na sala de atividades e também permitiu ao grupo desenvolver a interação entre pares, possibilitou uma aprendizagem espontânea, respeitando o desenvolvimento de cada criança. Os restantes elementos do grupo brincaram livremente pelas áreas da sala de atividades. Os pares foram alternando, permitindo a todos participarem na oportunidade de aprendizagem.

No período da tarde, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar umas com as outras, o que lhes faz ficar alegres. As ideias das crianças foram registadas no papel cenário.

- Fico alegre quando está sol;
- Fico feliz quando brinco;
- Fico alegre quando a mãe brinca comigo.

(Nota da estagiária, 25 de junho de 2021)

As fotografias seguintes demonstram o decorrer da atividade:



Figura 3 - *Decorrer da atividade*

Para além dos objetivos delineados para a O. A., as crianças tiveram a oportunidade de contactar com materiais diferentes do seu dia a dia, experienciando diferentes texturas, permitindo desenvolver a criatividade e a motricidade fina.

O momento da pintura livre considerámos o pico do envolvimento da atividade. As crianças aderiram muito bem e ficaram bastantes entusiasmados com as diferentes texturas e formas de pintar, expressando-se através de movimentos ao som da música. No entanto, as mesmas dispersaram a sua atenção na exploração da emoção alegria, uma vez que se focaram na exploração dos diferentes materiais, sendo que não estavam a pintar ao som da música que estavam a escutar. Neste sentido, tivemos de orientar as crianças, para que as mesmas pudessem alcançar os objetivos pretendidos.

No dia 26 de maio, pela manhã, deu-se início a uma nova O. A.. A primeira parte da atividade, consistiu na audição da música *Moonlight – Sonata de Beethoven*. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer e sentir a música, e como consequência abordar a emoção tristeza. Após este momento, estabelecemos uma pequena conversa com as crianças, com o objetivo de perceber aquilo que a música lhes transmitiu.

- Fiquei calminha ao ouvir a música;
- Fiquei triste;
- O meu coração ficou triste.

(Nota da estagiária, 26 de maio de 2021)

Neste sentido, através dos movimentos corporais com o auxílio dos pés, as crianças tiveram a oportunidade de “soltar” a tristeza que sentiram ao ouvirem a música.

O ambiente para a O. A. foi previamente organizado, com a colocação de um papel cenário no chão e disponibilizadas tintas de diferentes cores e ainda, “meias carimbo”, feitas de plástico com bolinhas, para que as crianças pudessem pintar com os pés e estimular todos os seus sentidos.

A atividade foi realizada em pequenos grupos (3/4 crianças). Enquanto um grupo realizava a O. A., os restantes grupos ficaram a observar os colegas e a escutar com atenção a música. Desta forma, as crianças foram convidadas a calçarem a “meia carimbo” e a “molharem” os seus pés nas tintas disponíveis, enquanto escutavam a música e dançavam, de forma calma, expressando através do seu corpo o que sentiam.

As fotografias que se seguem demonstram o decorrer da atividade:



Figura 4 - Decorrer da atividade

No período da tarde as crianças foram convidadas a partilhar, com os restantes elementos do grupo, com o objetivo de perceber aquilo que a música lhes transmitiu. As ideias das crianças foram registadas no papel cenário.

- Fico triste quando está assim o tempo (estava nublado e vento);
- Fico triste quando não faz sol;
- Fico triste quando não posso brincar na rua.

(Nota de campo da estagiária, 26 de maio)

Refletindo sobre a atividade, todas as crianças participaram na atividade, demonstrando interesse. Inicialmente idealizámos realizar a O. A. no espaço exterior, no entanto, em conversa com a Ed. C. percebemos que na sala de atividades proporcionaríamos um ambiente mais calmo e escuro, indo ao encontro do pretendido para a atividade. Percebemos que as crianças quando calçaram as “meias carimbo” ficaram bastante curiosas com a textura das mesmas, desta forma fornecemos tempo para que as mesmas pudessem explorar uma textura desconhecida, retomando à calma e realizando a atividade.

Durante a realização da atividade, percebemos que o papel cenário fornecido, tinha dimensões pequenas, para aquilo que era proposto realizar, uma vez que as crianças passaram por cima do papel cenário, mais do que uma vez, tornando-o escorregadio. Desta forma, era necessário a existência de dois papeis de cenário.

Um aspeto que verificámos em ambos os dias das atividades, foi o facto de na partilha de ideias as crianças repetirem o que os colegas iam referindo. Desta forma seria necessário perguntar de forma individual e à “parte” dos restantes colegas, o que era a emoção alegria e tristeza para si, com o objetivo de as respostas não serem iguais.

Apesar destas pequenas circunstâncias, os objetivos delineados para a atividade foram cumpridos na sua maioria. As crianças sentiram-se envolvidos na realização da atividade.

Atividade 2 - “O meu objeto mágico” (8 e 9 de junho de 2021)

No dia 8 de junho, após o momento na área de acolhimento, foi proposta ao grupo de crianças uma nova O. A.. A atividade consistiu na exploração da caixa dos tesouros e tínhamos como objetivos educativos: estimular a criatividade; fomentar a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria; estimular os vários sentidos; estimular o jogo simbólico; promover a interação, a partilha e cooperação entre pares; promover a capacidade de gerir as emoções através dos objetos apresentados e das relações estabelecidas.

A caixa dos tesouros que construámos tinha como intencionalidade observar a imaginação e a criatividade de cada criança, bem como explorar e dar sentido ao que, para si, é desconhecido, o que o ajuda no estímulo dos vários sentidos e nas interações entre pares. Através do brincar heurístico, numa brincadeira livre e sem regras, é também possível que as crianças se conheçam a si próprias e que se consigam relacionar com os pares.

Foram escondidos, estrategicamente, pela sala de atividades, os objetos que fizeram parte da caixa dos tesouros, ou seja, diversos materiais do quotidiano (colheres de pau, colheres de metal, um tacho, formas de cozinha, um escorredor de metal, diferentes tipos de escovas, claves de madeira, reco-reco de madeira, rolo de papel higiénico, rolhas de cortiça, caixa de ovos, pinhas, argolas de madeira e paus de madeira com fitas de diferentes cores). Há vez, duas crianças, tiveram a oportunidade de descobrirem um objeto mágico.



Figura 5 - Materiais da caixa dos tesouros

Durante a atividade adotámos uma atitude atenta, dado que a caixa dos tesouros dispunha de alguns materiais de pequenas dimensões. O grupo deu, assim, asas à sua

imaginação e criou diversas brincadeiras. De seguida, é apresentada uma nota de campo com as várias brincadeiras que as crianças criaram

- Fizeram e comeram gelados;
- Contaram uma história;
- Cozinharam;
- Deram comida uns aos outros
- Brindaram.

(Nota de campo da estagiária, 8 de junho de 2021)

A figura seguinte demonstra as interações e brincadeiras do grupo de crianças:



Figura 6 - *Momentos de exploração dos materiais e brincadeira entre as crianças*

O balanço da atividade foi positivo, durante a mesma mantivemos uma atitude atenta, sendo que interagimos quando necessário na gestão de conflitos, uma vez que algumas crianças do grupo não conseguiam resolver problemas com o outro, necessitando da intervenção do adulto. Com esta atividade proporcionámos ao grupo o contacto com diferentes objetos, estimulando assim o desenvolvimento sensoriomotor das crianças. O facto de confrontarmos o grupo com diferentes recursos, possibilitou a criação de diversas brincadeiras entre pares. Desta

forma, a aprendizagem através das brincadeiras permitiu a gestão e o controlo das emoções de cada criança.

No dia 9 de junho, após o momento na área do acolhimento, o grupo dirigiu-se ao espaço exterior da sala de atividades, onde já se encontrava o ambiente educativo para o desenrolar da O.A..

Para esta atividade foram igualmente definidos os seguintes objetivos educativos: estimular a criatividade; fomentar a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria; estimular os vários sentidos; estimular o jogo simbólico; promover a interação, a partilha e cooperação entre pares; promover a capacidade de gerir as emoções através dos objetos apresentados e das relações estabelecidas.

No espaço exterior estavam disponíveis diferentes estações. A primeira estação correspondia a uma caixa de cartão. Na segunda estação estava disponível uma caixa de cartão com areia, conchas da praia, funis, colheres de pau e um coador. A terceira estação dizia respeito a um caixa de cartão com arroz, funis e colheres de pau. A quarta estação correspondia a uma caixa de cartão com massa, grão, pompons, molas de madeira e um pequeno pote. Por último, a quinta estação dizia respeito a uma bacia com água, onde dentro da mesma estavam disponíveis diferentes animais e esponjas.



Figura 7 - As diferentes estações

As crianças tiveram a oportunidade de usufruir das diferentes estações, e dos recursos aí disponibilizados, explorando-os de forma livre e espontânea, recorrendo à imaginação e criatividade. As crianças foram divididas pelos adultos pelas diferentes estações, sendo que trocaram e passaram por todas.

Durante o desenrolar da O. A. mantivemos uma atitude de observação, deixando as crianças darem asas à sua imaginação e criatividade, criando diversas brincadeiras com os recursos apresentados. O grupo brincou com os diversos materiais.

- Fizeram uma casa;
- Construíram um autocarro;
- Apanharam sol;
- Deram banho aos animais.

(Nota de campo da estagiária, 9 de junho de 2021)

As seguintes figuras demonstram o desenrolar da oportunidade de aprendizagem:



Figura 8 - Momentos de brincadeira nas estações

O feedback da atividade foi bastante positivo, sendo o momento alto da mesma a exploração livre, por parte das crianças. Através dos recursos apresentados, foi possível observar a imaginação e criatividade de cada criança. Observámos ainda, a interação entre pares, e consequentemente a gestão e o controlo das emoções de cada criança, nas interações estabelecidas.

Atividade 3 – “Vamos explorar o verão” (22 e 23 de junho de 2021)

A atividade consistiu no contar e no dramatizar, com recurso a um fantoche (Rufas) de uma história criada pela estagiária (Anexo 8). A história referia-se a uma história alusiva ao verão e algumas das coisas que podemos fazer quando o verão surge, e o facto de a personagem ficar muito alegre quando o verão chega.

Importa mencionar que esta atividade surge como fio condutor das atividades propostas anteriormente, e pelo facto de a Ed. C. ter feito menção à estação do ano em questão.

Definimos como objetivos para esta atividade: estimular a capacidade de escuta; estimular o gosto pela literatura infantil; promover o contacto com novas texturas e sabores; fomentar a imaginação e a criatividade: promover a interação, a partilha e a cooperação uns

com os outros e, conseqüentemente, a gestão e o reconhecimento das emoções em si e nos outros.



Figura 9 - Fantoches criado pela educadora estagiária



Figura 10 - Momento da história

Após este momento, foi dada continuidade à atividade. Neste sentido, o grupo dirigiu-se até à mesa de atividades, sendo apresentado ao mesmo um conjunto de frutas que remetiam para a estação mencionada, no momento anterior (melancia, melão, cerejas, framboesas, amoras). Num primeiro momento, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar as frutas e sentir o cheiro de cada uma delas.

As frutas foram previamente preparadas, ou seja, foram lavadas, cortadas e colocadas em pequenas taças.



Figura 11 - Exploração das frutas

As crianças foram desafiadas a misturarem as diferentes frutas, dando origem a pequenas saladas de fruta, com o intuito de serem comidas à hora da refeição.



Figura 12 - *Exploração das saladas de fruta*

Em seguida, são apresentadas algumas imagens que demonstram o momento da degustação das saladas de fruta.



Figura 13 - *Momento da degustação das frutas*

O balanço da atividade foi positivo, todas as crianças do grupo aderiram bastante bem e participaram, sendo que o momento alto da mesma foi a exploração das diferentes frutas e na elaboração das saladas de fruta. Foi perceptível o entusiasmo de cada criança e a sua motivação em participar na atividade. Relativamente à apresentação da história, verificou-se o entusiasmo pelo recurso apresentado. No entanto, no final da dramatização verificámos que algumas crianças não tinham captado a sua mensagem, neste sentido foi necessário estabelecer um diálogo com as crianças, cujo objetivo foi desconstruir a mensagem da história.

No dia 23 de junho, após o momento do acolhimento na sala de atividades, o grupo dirigiu-se até ao espaço exterior, onde se encontrava preparado o ambiente educativo propício para o desenrolar da atividade.

Para esta atividade, foram estabelecidos os seguintes objetivos: promover o contacto com novas texturas; fomentar a imaginação e a criatividade; promover a interação, a partilha e a cooperação uns com o outros, e consequentemente a gestão e o reconhecimento das emoções em si e nos outros.

Neste sentido foram feitos quatro grupos de três crianças e um grupo de duas crianças, para que as mesmas pudessem explorar as caixas, não existindo confusão no momento da atividade. Os grupos foram distribuídos pelas caixas sensoriais.

Desta forma, foi dado tempo para que os grupos pudessem explorar as caixas e usufruir daquele momento. As caixas sensórias eram cinco, compostas por gelatina e frutas.



Figura 14 - Exploração das caixas sensoriais

O balanço da atividade foi positivo, todas as crianças mostraram um enorme interesse e motivação para a realização da atividade. É de salientar que apenas uma criança sentiu aversão à textura das caixas, e uma criança que sentia muita aversão ao toque de texturas novas aderiu à atividade, sem qualquer tipo de receio, sendo que conseguiu aproveitar e explorar as texturas disponibilizadas.

Através da exploração livre das caixas sensórias foi possível observar a imaginação e a criatividade de cada criança. Foi ainda possível observar a interação entre pares e, consequentemente, a gestão e o controlo das emoções de cada criança, nas interações. De acordo com Vasconcelos (2008, cit. por Arezes & Colaço 2014) a criança deve ser vista como “um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (p.114), desta forma é importantíssimo proporcionar à criança, desde cedo, oportunidades para interagir com os seus pares.

Em síntese:

De maneira a refletirmos sobre a nossa ação, no decorrer das atividades, recorreremos às notas de campo e às fotografias tiradas durante a realização das mesmas. Através das fotografias podemos observar a felicidade das crianças, concluindo que as mesmas gostaram e sentiram-se bem a realizar as atividades e acima de tudo, foram felizes. Como afirma Carvalho & Portugal (2017)

O **bem-estar** é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior. Sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo (p.42).

Desta forma, o bem-estar pode dever-se, segundo Carvalho & Portugal (2017)

a uma oferta rica (boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, ...), um clima de grupo positivo (ambiente seguro e confortável, interações positivas,...), a uma organização eficaz e a um estilo do adulto empático (adultos sensíveis, estimulantes, que dão espaço a iniciativa das crianças) (p.50).

No que se refere ao tema central do nosso projeto e às atividades proporcionadas ao grupo de crianças, estas usufruíram de oportunidades de aprendizagem sensoriais que visam a gestão e o reconhecimento das emoções em si, dado que se encontravam numa fase sensoriomotora. No decorrer das diferentes atividades, o grupo demonstrou uma atitude de iniciativa perante a exploração de novos materiais, permitindo o desenvolvimento da confiança e autonomia.

No início, uma dificuldade sentida foi a criação de interações positivas e a criação de um clima de apoio com as crianças, dado que é um processo complexo. Sabíamos que se conseguíssemos criar uma relação de segurança e apoio com as crianças, isso iria influenciar o desenrolar das oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. Com o passar do tempo a dificuldade foi ultrapassada e o grupo demonstrou muito prazer, alegria e vontade para explorar aquilo que foi proposto.

3.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

No decorrer da nossa ação na PISJI desenvolvemos um conjunto de atividades que possibilitaram a interação entre crianças, assim como a possibilidade de reconhecerem as suas emoções e as dos outros através das expressões artísticas.

Após o período de observação, de registos e análise do contexto educativo, organizámos a nossa prática segundo os objetivos do nosso projeto. Tivemos a oportunidade de conhecer o Projeto Curricular do Grupo, no entanto, tivemos “liberdade”, por parte da educadora cooperante, para realizar as atividades que tínhamos idealizado, não esquecendo as características do grupo e de cada criança. Importa referir que tivemos sempre em consideração os conselhos da Ed. C., para que as atividades corresse bem e tivéssemos o máximo proveito das mesmas.

Em seguida, passaremos a apresentar as oportunidades de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da temática da IA.

Atividade 1 – “O meu coração” (24 de janeiro de 2022); “A música e as emoções” (25 de janeiro de 2022) e “Onde me podem encontrar” (26 de janeiro de 2022)

A primeira atividade prendeu-se com a apresentação, através da leitura expressiva e com recurso a uma caixa em forma de coração, da história *No meu coração pequenino*, da autoria de Jo Witek, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta história fala sobre o coração de uma menina que, de vez em quando, encontra-se numa grande confusão de emoções, desde a alegria à tristeza, passando pela raiva e pelo ciúme.

Definimos como objetivos educativos: promover o contacto com o livro infantil; desenvolver a comunicação das crianças; dar a conhecer as diferentes emoções; desenvolver a capacidade de expressar aquilo que sentem.



Figura 15 - Apresentação da história

Após este momento, estabelecemos um pequeno diálogo com as crianças, com o objetivo de perceber se as mesmas tinham compreendido a história. Em baixo, apresenta-se um excerto do diálogo.

Ed. E.: Do que falava a história que acabámos de ouvir?

Criança 3: Falava sobre emoções!

Criança 6: Falava do coração de uma menina, e esse coração mudava de cor consoante o que a menina estava a sentir.

Ed. E.: E o que são emoções para vocês?

Criança 2: É aquilo que estamos a sentir no nosso coração. A alegria é uma emoção.

Criança 9: O medo.

Criança 6: Coragem e amor.

Criança 3: A tristeza é uma emoção.

(Nota de campo da estagiária, 24 de janeiro de 2022)

Pelas reações das crianças e, também pelo diálogo, consideramos que o grupo gostou e entendeu a história.

Num segundo momento, propusemos ao grupo a realização de um pequeno jogo, intitulado “*O que estou a sentir?*”. Neste sentido, com recurso à caixa em forma de coração, dentro da mesma existiam confettis e pequenos corações de várias cores. As crianças retiraram um coração à sua escolha e justificaram o que estavam a sentir naquele momento.



Figura 16 - Realização do jogo "O que estou a sentir?"

Todas as crianças mostraram interesse em participar neste pequeno jogo, no entanto algumas não quiseram partilhar com os restantes colegas o que estavam a sentir naquele momento. A minha postura em relação a este momento, foi respeitar o tempo e o espaço das crianças. Em seguida, são apresentadas algumas ideias que as crianças partilharam com os restantes elementos do grupo.

Criança 6: Estou calmo, porque estou sossegado.
Criança 3: Estou calma porque brinquei na rua e tornou-me calminha.
Criança 12: Estou calmo, porque estou sentado.
Criança 2: Estou feliz, porque gosto de estar aqui com os meus amigos.
Criança 17: Agora estou feliz, mas não sei porquê.
Criança 10: Estou calma porque estou sentada.
Criança 15: Sinto-me bem porque gosto de ovelhas.
Criança 7: O meu coração está calmo porque brinquei.
Criança 9: O meu coração está calmo porque gosto de estar na escola.

(Nota de campo da estagiária, 24 de janeiro de 2022)

No período da tarde, reunimos com o grupo na sala de atividades, e íamos iniciar uma nova O. A.. No entanto, uma criança do grupo, perguntou porque é que ainda não tínhamos retirado da caixa, em forma de coração, um coração pequeno, e não tínhamos associado à cor do coração uma emoção.

Desta forma, aproveitando o interesse daquela criança, propusemos ao grupo a realização de um novo jogo. Neste sentido, as crianças retiraram da caixa um coração e justificaram o porquê de escolher aquela cor. Todas as crianças demonstraram interesse em participar, no entanto, algumas crianças não quiseram justificar a sua escolha.

Em baixo, apresentam-se algumas das ideias partilhadas pelas crianças.

Criança 9: Escolhi o verde porque estou calmo e gosto.
Criança 3: Escolhi o coração azul porque torci o pé a brincar lá fora e estou triste.
Criança 17: Rosa porque estou calma.
Criança 7: Escolhi o verde porque é a cor da calma e hoje estou calmo.
Criança 2: Rosa porque estou triste porque a minha amiga torceu o pé.
Criança 11: Rosa (não justificou).

(Nota de campo da estagiária, 24 de janeiro de 2022)

No final de todas as crianças do grupo terem tido a oportunidade para escolherem o seu coração, eu também escolhi um coração e justifiquei a minha escolha. Neste sentido, escolhi um coração azul, justificando estar muito alegre porque gostava muito de estar acompanhada por eles.

Com a realização desta pequena atividade, percebi de imediato que algumas crianças do grupo associavam determinadas cores às emoções, desta forma, o meu papel naquele momento foi o de desconstruir a ideia que já tinham, referindo que as emoções não têm cores associadas, ou seja, que cada pessoa pode associar uma cor diferente à mesma emoção.

É importante que os educadores respondam às necessidades que vão surgindo das crianças. De acordo com as OCEPE (Silva, *et. al.*, 2016) o educador de infância ao estimular a curiosidade da criança cria condições para que esta promova “a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é “aprender a aprender” (p.37).

Posto isto, foi proposto às crianças a realização de uma nova O. A.. Desta forma, foi proposto ao grupo que criasse um emocionómetro, em forma de coração. A ideia de fazer um emocionómetro com esta forma, surge pelo facto de as crianças terem tido a oportunidade de perceber, através da história, que o nosso coração, por vezes, encontra-se numa enorme confusão relativamente às emoções. Importa referir que a estagiária preparou antecipadamente a forma do emocionómetro.

As crianças tiveram a oportunidade de decorar o coração, optando pelo método de recorte e colagem. Representaram as diferentes emoções, através de caras representativas de cada emoção, sendo que foi solicitado às crianças mais velhas que copiassem o nome das emoções, para identificar as diferentes representações. No dia seguinte, foi concluído o emocionómetro.

De forma a organizarmos o grupo decidimos dividi-lo, enquanto um grupo recortava e colava, o outro brincava. Os grupos alternaram as posições. Esta organização permitiu darmos mais atenção e apoio às crianças que decoravam o coração, não descuidando a atenção e a supervisão do grupo que se encontrava a brincar pelas diferentes áreas da sala de atividades.

Em seguida, apresentaremos o desenrolar da oportunidade de aprendizagem.



Figura 17 - *Elaboração do emocionómetro*

O coração ficou disponível na sala de atividades, ao longo das semanas de intervenção, sendo que as crianças tinham a oportunidade de identificar as suas emoções, através de uma mola (encontravam-se identificadas com o nome de cada criança).



Figura 18 - *Produto final*

Fazendo um balanço geral: todas as crianças mostraram interesse e motivação para a realização das tarefas propostas, acreditámos que as atividades foram ao encontro dos interesses de cada uma delas; o pico do envolvimento aconteceu quando as crianças estiveram envolvidas na criação do emocionómetro, o facto de serem as próprias a realizarem o produto, fez com que se sentissem implicadas, o que provocou entusiasmo e interesse. Desta forma, Leaver (2008b, cit. por Calheiros & Piscalho 2013) refere que

O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes, uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades (p.260).

No segundo dia, foi proposto ao grupo uma nova atividade. Começamos por apresentar às crianças uma música, intitulada de “Let it go”. Esta obra surge, a partir da fusão de duas músicas: a música “Let it go”, da autoria de Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez para o filme *Frozen*, e a música “*As estações*”, de Vivaldi. Os objetivos educativos delineados para esta oportunidade de aprendizagem eram: estimular o gosto por obras musicais; evidenciar que a música transmite emoções, e que estas podem ser diferentes de pessoa para pessoa; evidenciar situações que desencadeiam as diferentes emoções; promover o contacto com obras musicais; promover o pensamento crítico e criativo.

Num primeiro momento, as crianças foram convidadas a ouvirem com muita atenção a música. Após este momento, foi estabelecido um diálogo com as mesmas com o intuito de perceber aquilo que sentiram ao ouvir a música. Em seguida, é apresentado um pequeno diálogo que demonstra este momento.

Ed. E.: Então agora que ouvimos esta música, como é que se sentiram ao ouvir? Que emoções sentiram?

Criança 3: Senti-me feliz e calma ao ouvir a música.

Ed. E.: E porque é que te sentiste calma e feliz?

Criança 3: Porque a música transmitiu-se me felicidade e quando estou feliz fico calma.

Criança 9: Não gostei da música.

Criança 2: Eu, senti-me calma ao ouvir a música.

Criança 6: Estou-me a sentir triste, por isso não gostei de ouvir esta música

(Nota de campo da estagiária, 25 de janeiro de 2022)

De acordo com o diálogo, algumas crianças manifestaram calma e felicidade e outras tristeza, e neste sentido verificámos que os objetivos foram alcançados, nomeadamente, o despertar de diferentes emoções.

Num momento posterior, foi solicitado às crianças do grupo para se espalharem pela sala de atividades, pois iria dar-se início a um novo desafio. Desta forma, colocámos novamente a música, e as crianças tiveram a possibilidade de se expressarem ao som da mesma, utilizando movimentos corporais.

A maioria das crianças participou e conseguiu expressar-se, no entanto, as crianças mais novas e tímidas não quiseram, sendo que respeitámos o seu espaço. É de salientar, que uma criança que é muito tímida quis participar na atividade e, outra criança que também é muito tímida e nunca está disposta a participar nas atividades que são propostas, demonstrou-se, desde logo, disponível para realizar a atividade. Isto, leva-nos a crer que as crianças gostaram da atividade, indo ao encontro dos seus interesses. Hohman & Weikart (1997, cit. por Madeira, 2021), acreditam que “Levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas, (...), dá-lhes oportunidade para ouvirem e se moverem ao som de melodias de estilos diferentes” (p.85).

No final deste momento, as crianças e a estagiária sentaram-se no chão e o grupo teve a oportunidade de partilhar aquilo que sentiu ao expressar-se, através do corpo. Em seguida, é apresentado um pequeno diálogo que demonstra este momento.

Ed. E.: Agora que vocês tiveram a oportunidade de se expressarem livremente, o que sentiram ao ouvir a música?

Criança 9: Agora já gostei da música, senti-me muito feliz ao dançar.

Criança 3: Senti-me feliz, calma e confiante.

Criança 2: Senti-me muito confiante ao dançar. A música transmitiu-me calma.

Criança 5: Senti-me bem.

(Nota de campo da estagiária, 25 de janeiro de 2022)

No período da tarde, o grupo quis repetir novamente a atividade do período da manhã. Desta forma, respeitámos os interesses das crianças e as mesmas tiveram a possibilidade de se expressarem, através dos movimentos do corpo, ao som da música. Esta atitude do grupo leva-nos a crer que o mesmo gostou muito da oportunidade de aprendizagem apresentada. De acordo com as OCEPE (Silva *et. al.*, 2016), as crianças através dos movimentos corporais

exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). (...) favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum (p.57).

Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de conhecer novas obras musicais, perceberam que a música também nos pode transmitir diversas emoções e que podem diferir de pessoa para pessoa e, ainda, tiveram a oportunidade de se expressarem, através do seu corpo, aquilo que a música lhes fazia sentir.

A terceira atividade inseriu-se no Domínio da Matemática e promoveu o conhecimento das crianças sobre questões relacionadas com números e operações. Os principais objetivos eram: estimular o gosto pela abordagem aos Números e Operações; incentivar o debate e a argumentação sobre a forma de resolver os problemas, estando atentos às resoluções/soluções propostas por outros; promover a comunicação clara do processo de resolução de problemas; estimular a identificação de quantidades através do auxílio dos cartões representativos dos elementos presentes na história; promover o contacto com o conceito de ordinal e de cardinal do número natural; proporcionar o contacto com padrões.

Num primeiro momento, todos em conjunto, relembámos a história apresentada no primeiro dia. Era essencial as crianças terem o conhecimento da história para a realização das pequenas tarefas.

Para organizarmos o grupo decidimos dividi-lo, em pequenos grupos, enquanto um grupo realizava as pequenas tarefas, os outros estavam a brincar, sendo que depois trocavam. Esta organização permitiu prestarmos mais atenção e apoio às crianças que estavam a realizar as tarefas, não descuidando a atenção e a supervisão dos restantes grupos que se encontravam a brincar pelas diferentes áreas da sala de atividades.

Na primeira tarefa foi disponibilizado uma pequena caixa, que continha cartões com imagens representativas dos elementos presentes na história. As crianças retiraram da caixa um cartão de cada elemento, e depois tiveram de contar quantos cartões cada uma possuía.



Figura 19 - *Recolha dos diferentes cartões*

Nesta primeira tarefa as crianças não apresentaram dificuldades. As crianças mais velhas auxiliaram as crianças mais novas na contagem dos cartões. A constituição de grupos

heterogêneos, ao nível de idades, é uma mais valia dado que as crianças mais velhas ajudam as crianças mais novas. Era uma estratégia que funcionava muito bem naquele grupo de crianças.

Na segunda tarefa, as crianças tinham de colocar os cartões referentes aos elementos, conforme a sequência que aparecia na história. Nesta etapa, surgiram algumas dúvidas por parte das crianças.



Figura 20 - Ordem cronológica dos elementos da história

Em seguida, é apresentado um pequeno diálogo que demonstra esse momento.

Ed. E.: Meninos concordam com a sequência do V.?
Criança 2: Não.
Ed. E.: V., olha para a tua sequência e depois observa a sequência feita pela T. Consegues-me dizer quais os cartões que não estão no sítio correto?
Criança 6: O beijo e a flor. (neste momento a criança percebe que estão na posição errada e troca os dois cartões).

(Nota de campo da estagiária, 26 de janeiro de 2022)

No momento posterior, as crianças tinham disponíveis na mesa cartões, numerados do 1.º ao 8.º, sendo que tiveram de usar estes cartões para fazerem correspondência com os cartões dos elementos representativos da história, ou seja, tinham de colocar os cartões no elemento correspondente à sequência temporal com que surgiam na história.



Figura 21 - Sequência temporal

Após a realização desta pequena tarefa, estabelecemos um pequeno diálogo com as crianças, de forma a perceber as suas ideias relativamente à ordem dos elementos. Em seguida, é apresentado um desses momentos.

Ed. E.: T., qual foi o 1.º, o 3.º e o 6.º elemento a aparecer?
Criança 2: O primeiro foi o sol, o terceiro foi a bomba e o sexto foi o cubo de gelo.
Ed. E.: V., qual o cartão que vêm depois das assas?
Criança 6: A bomba.
Ed. E.: E qual é o elemento que vem antes do 8.º elemento?
Criança 12: A flor.
Ed. E.: Agora, mostrem-me o cartão que aparece na 4.º? (As crianças do grupo mostram o cartão referente ao floco de neve).

(Nota de campo da estagiária, 26 de janeiro de 2022)

No período da tarde, reunimos novamente em pequenos grupos, e começamos por organizar os cartões de maneira a organizar o padrão (sol/floco de neve/lobo), e posto isto, as crianças continuaram a sequência. Durante a continuação do padrão, fomos estabelecendo um diálogo com os diferentes grupos. Em seguida, é apresentado um desses momentos.

Ed. E.: Porque é que continuaste o padrão assim?
Criança 3: Porque a seguir ao lobo vêm o floco de neve, e depois o lobo. Os elementos repetem-se.

(Nota de campo da estagiária, 26 de janeiro de 2022)

De seguida, apresentámos um novo padrão (sol/flor/sol/flor/flor/sol/flor/flor/flor). Neste novo padrão já sentimos mais dificuldades, por parte das crianças. Desta forma, apoiámos na resolução do problema.

Ed. E.: O que é que vêm a seguir ao sol?
Criança 3: A flor.
Ed. E.: E a seguir à flor?
Criança 3: O sol.
Ed. E.: Será? Olha com atenção para a sequência. Qual é o elemento que se mantêm?
Criança 3: O sol.
Ed. E.: E o que acontece à flor?
Criança 3: Está sempre a aumentar.
Ed. E.: Então o que será que vêm a seguir ao sol? E depois da flor?
Criança 3: A flor. Vamos ter de adicionar sempre mais um cartão com o elemento flor.

(Nota de campo da estagiária, 26 de janeiro de 2022)

As criança acabaram por fazer outros padrões, o que nos leva a pensar que gostaram das pequenas tarefas apresentadas.

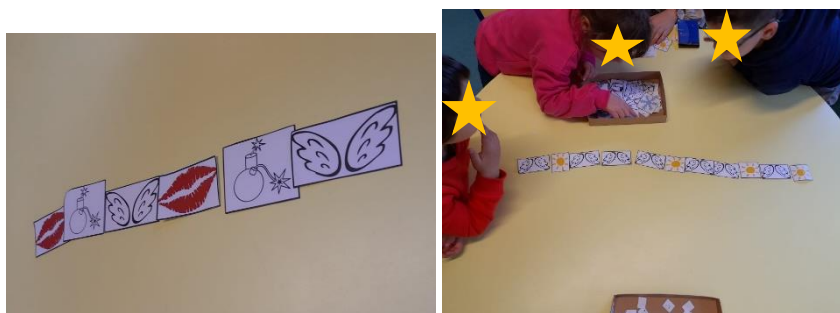


Figura 22 - Padrões realizados pelas crianças

O balanço geral da O. A. foi positivo. A partir da realização das tarefas as crianças desenvolveram a construção progressiva do sentido do número, dos conceito ordinal e cardinal do número natural, através da correspondência entre a sequência dos momentos da história e os numerais ordinais e da contagem dos elementos da história, respetivamente. Os elementos do grupo puderam ainda, analisar e construir novos padrões.

Atividade 2 – “A arte e as emoções” (15 e 16 de fevereiro de 2022); “A música e as emoções” (17 de fevereiro de 2022)

No dia 15 de fevereiro, após a hora do lanche e da brincadeira livre no espaço exterior, demos inicio a uma nova O. A.. Começámos por apresentar uma dramatização de uma história (Anexo 9) criada pela estagiária, com recurso a um fantoche criado pela mesma.

Os objetivos educativos delineados foram os seguintes: promover o contacto com obras de arte, promover o pensamento crítico e criativo, promover o gosto pela expressão plástica e

artística; estimular a sensibilidade estética, através de experiências de criação plástica que integram elementos variados.

As crianças foram convidadas a sentarem-se no chão, formando uma meia-lua, em frente ao fantocheiro presente na sala de atividades e criado pela outra estagiária.



Figura 23 - Dramatização

Assim que apresentámos o fantoche às crianças foi notório o entusiasmo das mesmas, uma vez que é um recurso que desperta o seu interesse. Em momentos, fora das O.A., observámos que algumas crianças utilizaram o fantoche, o que nos leva a crer ser um recurso que despertou a curiosidade das crianças. De acordo com as OCEPE (Silva *et. al.*, 2016), “A disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (p.52).

A história remete-nos para a emoção alegria e o que a Maria Exploradora (fantoche) mais gosta de fazer quando se sente alegre e o que faz para se sentir melhor, quando esta triste. Um dos passatempos favoritos da Maria Exploradora é viajar e pintar, e desta forma apresentou ao grupo o quadro, da autoria de Romero Britto, intitulado *O Abraço*.

Importa mencionar que com esta atividade não se pretendia que as crianças associassem a emoção alegria apenas ao quadro, mas que percebessem que a arte também nos pode transmitir sensações e emoções, que podem diferir de pessoa para pessoa.

Foi estabelecida uma pequena conversa com as crianças, com o intuito de perceber quais as ideias transmitidas quando visualizaram o quadro. O nome do quadro só foi dado a conhecer às crianças, no fim da conversa, para não existir nenhum tipo de influência nas respostas dadas.



Figura 24 - *Momento de conversa*

Abaixo, apresenta-se uma parte da conversa que foi estabelecida com as crianças.

Maria Exploradora: O que é que conseguem ver no quadro?
Criança 3: Um menino de braços abertos.
Criança 12: Muitas cores.
Maria Exploradora: Como está a cara do menino?
Todos: Está feliz!
Maria Exploradora: Porque é que estará de braços abertos?
Criança 3: Está pronto para dar um abraço.
Maria Exploradora: Como é que fica o vosso coração quando estão alegres?
Criança 9: O meu coração fica a bater muito.
Criança 3: O meu coração fica calmo.

(Nota de campo da estagiária, 15 de fevereiro de 2022)

Maria Exploradora: Em que momentos é que ficam alegres?
Criança 6: Eu fico alegre quando estou a pintar.
Criança 9: Eu fico alegre quando brinco.
Criança 3: Eu fico alegre quando estou a ajudar.
Maria Exploradora: Quando ajudas?
Criança 3: Sim, quando ajudo as outras pessoas fico muito alegre.
Criança 17: Eu fico alegre quando estou a comer.
Criança 8: Eu fico alegre quando estou a brincar e a comer.

(Nota de campo da estagiária, 15 de fevereiro de 2022)

Posto isto, num segundo momento foi proposta a realização de uma nova oportunidade de aprendizagem, que consistia na criação de uma escultura inspirada no quadro de Romero Britto. Decidimos em grande grupo que a realização da tarefa iria ser feita em pequenos grupos, para que todas as crianças pudessem estar implicadas na mesma e para que não existisse confusão na sua realização.

Um grupo ficou responsável pela escolha dos materiais reutilizáveis a utilizar para construir a escultura, outro grupo ficou responsável pela pintura dos materiais e, por último, o outro grupo ficou responsável pela decoração da escultura.

Esta escultura foi feita com diferentes caixas de cartão, rolos de cozinha e ainda materiais que já existiam na sala de atividades, como as tintas, os tecidos, as lãs de diferentes cores e pequenos corações de diferentes cores.

No período da tarde, após a hora destinada à história, as crianças continuaram a desenvolver o trabalho relacionado com a escultura. A construção da mesma foi feita durante os restantes dias da intervenção.



Figura 25 - *Momentos da construção da escultura*



Figura 26 - *Produto final*

Avaliando a atividade, pensamos que esta foi bem conseguida, pela persistência e entusiasmo demonstrado pelas crianças do grupo. A realização desta atividade permitiu às mesmas o contacto com obras de arte, permitiu que desenvolvessem o seu pensamento crítico e criativo, adquirindo sensibilidade estética, através de experiências de criação plástica, integrando elementos variados.

No segundo dia da intervenção, começámos por apresentar a história *Quando Estou Triste / Quando Estou Feliz* da autoria de Joana M. Lopes, sendo que foi apresentada a história referente à tristeza, uma vez que este era um livro que continha duas histórias, uma referente à tristeza e outra à alegria.



Figura 27 - Apresentação da história

Após este momento foi estabelecido um pequeno diálogo com o grupo de crianças, com o intuito de percebermos as ideias das mesmas, em relação à história que tiveram a oportunidade de conhecer. Segue-se um excerto desse momento.

Ed. E.: O que fala está história que acabaram de ouvir?
Criança 3: Fala sobre uma menina, e sobre as coisas que deixam a menina triste.
Ed. E.: E o que é que vos faz ficar tristes?
Criança 2: Fico triste quando alguém morre.
Criança 14: Eu fico triste quando o meu irmão me bate.
Criança 8: Eu fico triste quando me zango com alguém.
Criança 6: Eu fiquei triste quando mudei de casa.
Criança 3: Fico triste quando estou muito tempo sem ver a minha melhor amiga.
Ed. E.: E como é que fica o vosso coração quando estão tristes?
Criança 3: Às vezes fico a chorar, e o meu coração doi.
Criança 6: Fico com frio, o meu corpo fica triste.

(Nota de campo da estagiária, 16 de fevereiro de 2022)

Posto isto, as crianças tiveram oportunidade de realizarem um desenho. Os diferentes elementos do grupo representaram uma situação que os deixou tristes. A maioria das crianças deu início ao desenho naquele momento, no entanto, existiram crianças que o realizaram num momento posterior. Apesar disto, todas as crianças quiseram participar na O. A..



Figura 28 - *Momentos da criação dos desenhos*

No período da tarde, após a hora do almoço e da brincadeira livre no espaço exterior, foi apresentado às crianças a outra história presente no livro. A história dizia respeito à emoção alegria. Depois deste momento, estabelecemos uma pequena conversa com as crianças, para percebermos as suas ideias em relação à história.

Ed. E.: Agora que já ouviram a história, ela fala sobre o quê?

Criança 2: Fala sobre a alegria.

Criança 9: A história fala sobre a felicidade.

Criança 3: A história fala sobre uma menina, e sobre coisas que deixam a menina alegre.

Ed. E.: A menina falou sobre coisas que a deixam muito alegre. E vocês, o que vós deixa muito alegres?

Criança 8: Quando ajudo os avós a apanhar laranjas.

Criança 2: Fico muito alegre quando eu e a minha família vamos passear

Criança 15: Quando recebo beijinhos e abraços.

Criança 6: Fico alegre quando vejo as outras pessoas felizes e, quando brinco o meu gato.

Criança 9: Quando pinto fico alegre.

Criança 17: Quando pinto o meu coração bate muito depressa.

Criança 3: Fico muito alegre quando vejo a minha melhor amiga.

(Nota de campo da estagiária, 16 de fevereiro de 2022)

No decorrer do diálogo, uma das crianças afirmou que alguns colegas já tinham realizado o desenho relativo à tristeza, e desta forma poderiam realizar um outro desenho relacionado com a alegria. Os restantes elementos do grupo mostraram-se interessados com a iniciativa do colega. Neste sentido, não considerei oportuno começar a oportunidade de aprendizagem que tinha planeada, respeitando os interesses das crianças, naquele momento.

Desta forma, cada criança retratou uma situação que os deixa alegres. No decorrer deste momento, e à medida que as crianças iam terminando os seus desenhos, reunia com as mesmas para perceber aquilo que tinham representado.

A educadora cooperante deu a ideia de fazermos um mural, com os desenhos relativos à alegria e à tristeza. Neste sentido, construímos o mural num dos placares presentes na sala de atividades.



Figura 29 - Alguns dos desenhos realizados

A partir da proposta “Fico triste quando...”, obteve-se as seguintes respostas organizadas na seguinte tabela:

Tabela 3 - Análise dos desenhos "Fico triste quando..."

Desenho sobre a tristeza - Fico triste quando ...	
Respostas:	N
<i>Alguém que eu gosto muito morre</i>	1
<i>Alguém que eu gosto muito se magoa</i>	1
<i>Estou longe do meu irmão</i>	1
<i>Quando a mãe ralha comigo</i>	4
<i>Quando a mãe me bate e me tira as coisas</i>	1
<i>Quando a mãe e o pai ralham comigo</i>	1
<i>Quando o pai ralha comigo</i>	2
<i>Os amigos não me deixam brincar com eles e me batem</i>	2
<i>Quando a avó ralha comigo</i>	1
Total:	14

A partir das respostas das crianças sobre os motivos que as deixam tristes, foram criadas as seguintes categorias, com o objetivo de uma melhor organização e interpretação:

Tabela 4 - Categorias "As crianças referem ficar tristes quando"

As crianças referem que ficam tristes quando:
<ul style="list-style-type: none">• Existe ausência de pessoas que gostam;• Os familiares (mãe, pai, avó) ralham;• Algo de mal acontece às pessoas mais próximas;• Existe força física.

Através da tabela, podemos verificar que a maior parte das crianças do grupo referem que ficam tristes quando os familiares (mãe, pai, avó) ralham com eles.

Ao observar os dados recolhidos, percebemos que as crianças mais novas sentem dificuldade em distinguir a tristeza da raiva, pois ao desenharem uma situação que para elas lhes causa tristeza, estas desenharam uma situação em que ficam zangadas. Por exemplo, quando um amigo tem uma atitude agressiva, estas não reagem com tristeza, mas sim com a emoção da raiva. Em relação, às crianças mais velhas do grupo, verificámos que as mesmas conseguem diferenciar a emoção tristeza da emoção raiva, ao afirmarem que ficam tristes quando algo de mal acontece com alguém próximo, ou ficam distantes de alguém que gostam muito.

Relativamente à emoção alegria, obteve-se as seguintes respostas, organizadas na tabela que se segue:

Tabela 5 - Análise dos desenhos "Fico alegre quando ..."

Desenho sobre a alegria – Fico alegre quando ...	
Respostas:	N
<i>Vejo o arco-íris</i>	1
<i>Quando fico em casa</i>	1
<i>Vou passear com a minha mãe</i>	3
<i>Vou ao parque com a minha cadela</i>	1
<i>Vou à praia com a minha família surfar na ondas</i>	1
<i>Quando ajuda as pessoas</i>	2
<i>Brinco com os meus amigos</i>	4
<i>Vou à praia mergulhar</i>	1
Total:	14

Tabela 6 - *Categorias "As crianças referem ficar alegres quando"*

As crianças referem que ficam tristes quando:
<ul style="list-style-type: none">• Brincam;• Participam em atividades com a família;• Ajudam as outras pessoas;• Outras.

Por meio da tabela, podemos concluir que a maioria do grupo refere que fica alegre quando brinca com os amigos e participa em atividades com a família, e também ficam alegres quando ajudam o Outro. Através dos desenhos, observámos que as crianças utilizam cores variadas, não existindo apenas a utilização de uma cor.

Pela análise dos desenhos realizados tivemos a percepção das aprendizagens de cada criança e, também nos apercebemos que as crianças mais velhas associaram a emoção alegria e tristeza a acontecimentos diferentes, ou seja, através do desenho conseguimos perceber o nível de desenvolvimento de cada criança.

Através desta atividade as crianças tiveram a oportunidade de identificar as suas emoções e, ainda evidenciar situações que desencadearam as emoções alegria e tristeza, promovendo o seu pensamento crítico.

No último dia de intervenção, a oportunidade de aprendizagem inseriu-se no subdomínio da música². As crianças tiveram a oportunidade de cantar uma canção utilizando o modo expressivo, segundo a emoção presente na letra da canção.

Foram delineados para esta O.A. os seguintes objetivos educativos: promover o contacto com a expressão musical; promover o contacto com a música, utilizando um modo expressivo para cantar conforme a emoção presente na letra da canção.

Como o grupo já tinha o conhecimento da música, “O Balão do João”, não estivemos a aprender a letra da canção, no entanto, todos em conjunto cantámos. Depois, deste momento conversámos sobre a letra da canção. Em seguida, é apresentado esse momento.

Esta atividade foi suportada pelo registo de vídeo.

Ed. E.: Como é que o João se sentia antes do balão voar?

Criança 4: Feliz!

Ed. E.: E depois?

Criança 4: O João ficou triste quando o balão voou.

(Nota de campo da estagiária, 17 de fevereiro de 2022)

Depois de identificarmos as emoções presentes na letra da canção, brincámos com as vozes. Utilizámos diferentes vozes (grave e agudo) e diferentes tempos (rápido e lento) e, ainda utilizámos diferentes gestos. As crianças divertiram-se muito nesta atividade. As gargalhadas e os sorrisos foram constantes. Em baixo, apresentamos a letra da canção com as respetivas mudanças.

O balão do João sobe, sobe pelo ar (mãos no ar)

Está feliz o petiz a cantarolar (sorriso)

Voz grave e
mais rápido

Mas o vento a soprar (pausa e com a voz fizemos o barulho do vento) leva o balão pelo ar (mãos no ar)

Fica então o João a choramingar (voz e gesto com as mãos em forma de choro)

Voz aguda e mais
lento



Figura 30 - Exploração da canção

O balanço geral da atividade é positivo, desde o início que as crianças se sentiram motivadas e interessadas na participação da atividade que foi proposta, uma vez que, as crianças na idade pré-escolar, segundo o pensamento de Hohmann & Weikart (1997, cit. por Madeira, 2021)

gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares, ou associadas com festividades e celebrações. A forma como aprendem a cantá-las e por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem “suas” (p.78).

Todas as crianças participaram, e pela razão de esta ser uma área de enorme interesse do grupo, a atividade foi bem conseguida e os objetivos propostos foram alcançados.

Atividade 3 – “A arte e as emoções” (23 de fevereiro de 2022); “Misturar com água” (24 de fevereiro); “Vamos arrumar as peças” (25 de fevereiro)

Para a primeira atividade levámos para a sala de atividades, novamente, o fantoche Maria Exploradora. Foi estabelecido um pequeno diálogo, em que a Maria Exploradora apresentou ao grupo de crianças o quadro *O grito*, da autoria de Edvard Munch.

O nome do quadro só foi anunciado após as crianças terem comentado o que encontravam no quadro, para que não influenciasse as respostas dos elementos do grupo.



Figura 31 - Exploração da obra

Foram definidos para a O. A. os seguintes objetivos educativos: promover o gosto por obras de arte; evidenciar situações que desencadeiam o medo e a raiva, e conseqüentemente a coragem e a calma; promover o pensamento crítico e criativo; promover o gosto pela expressão plástica e artística; promover a utilização da expressão plástica como meio de representação de uma situação específica e comunicação; promover o tato, através do contacto com diferentes texturas, sem a utilização da visão.

Em seguida, é apresentado um pequeno excerto do diálogo estabelecido com o grupo.

Ed. E.: O que é que conseguem ver no quadro?
Criança 11: Uma senhora e dois senhores.
Ed. E.: E porque é que achas que está pessoa aqui da frente é um senhora?
Criança 11: Porque tem o cabelo comprido.
Criança 12: O mar e o céu.
Criança 15: Eu vejo uma ponte.
Criança 14: Dois senhores lá ao fundo, o mar e o pôr do sol.
Criança 5: Um pessoa assutada.
Criança 8: Eu consigo ver nuvens, uma cerca de madeira, areia e dois barcos.
Criança 2: A senhora parece um zombie.
Ed. E.: Porque é que estará assustada?
Criança 11: Porque está de boca aberta, viu alguma coisa que a assustou.
Criança 8: Mas, pode estar surpreendida.
Ed. E.: Surpreendida? E porque é que achas isso?
Criança 8: Porque nós quando ficamos surpreendidos com alguma coisa também ficamos assim de boca aberta.
Criança 9: Está assustada, por causa dos dois senhores.

(Nota de campo da estagiária, 23 de fevereiro de 2022)

Depois deste momento, convidámos as crianças a realizarem uma pequena tarefa, ou seja, naquele dia tinham de desempenhar o papel de pintores e realizar o seu quadro inspirado na obra de Edvard Munch.

Assim que falámos sobre a atividade as crianças ficaram muito entusiasmadas. No entanto, para que cada criança pudesse usufruir do momento e para não tornar a atividade confusa, colocámos os copos com as tintas e a fotografia do quadro sobre uma das mesas da sala, e à vez, duas crianças deslocaram-se até à mesa para realizarem o seu quadro. Esta atividade foi realizada ao longo do dia.



Figura 32 - *Elaboração dos quadros*

Podemos fazer um balanço geral da atividade positivo: as crianças desmontaram, desde o início, uma enorme motivação e interesse para a realização dos quadros; todas as crianças do grupo participaram na oportunidade de aprendizagem. Com esta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de compreender que a arte também nos pode transmitir emoções, e que podem

alterar de pessoa para pessoa, sendo que através do diálogo que fomos estabelecendo com as mesmas, percebemos que cada uma tinha a sua opinião em relação ao que tinha sido apresentado.

Num determinado momento, apercebemo-nos que uma criança estava a utilizar as suas mãos para realizar o seu quadro. Ao vermos este momento, fomos até junto da mesma, no entanto, não dissemos que teria de fazer o seu quadro utilizando o pincel, bem pelo contrário, demos o nosso incentivo para aquilo que estava a realizar. Outra criança que nos surpreendeu foi uma criança que perde a atenção muito rapidamente e nunca consegue estar muito tempo a fazer a mesma coisa, no entanto, isso não se verificou com esta O. A., uma vez que foi perceptível o seu empenho, e o resultado final também demonstra isso mesmo. Isto leva-nos a crer que a atividade foi ao encontro dos interesses das crianças, e os objetivos foram alcançados.



Figura 33 - Alguns dos quadros realizados

No período da tarde, apresentámos ao grupo, através da leitura expressiva, a história *Eu e o meu medo*, da autoria de Francesca Sanna. Por fim, foi estabelecida uma pequena conversa com o grupo de crianças, para perceber qual a mensagem transmitida com a leitura da história.

Ed. E.: Então, o que é que falava a história que acabaram de ouvir.
Criança 9: Falava de uma menina.
Ed. E.: Só falava sobre uma menina?
Criança 8: Não, também havia um menino.
Ed. E.: E o que é que esse dois meninos tinham em comum?
Criança 2: O medo.
Criança 8: Eu tenho medo de aranhas, e às vezes tenho medo dos sonhos.

(Nota de campo da estagiária, 23 de fevereiro de 2022)

Ed. E.: É verdade, o medo

Criança 12: Às vezes o medo é grande e depois fica pequenino.

Ed. E.: É verdade, o medo cresce... Às vezes é pequeno, mas depois fica grande. E todos nós temos medos. E vocês, já sentiram de medo de alguma coisa?

Criança 9: Eu não tenho medo.

Criança 2: Eu também não.

Criança 8: Eu tenho medo de aranhas, e às vezes tenho medo dos sonhos.

(Nota de campo da estagiária, 23 de fevereiro de 2022)

A seguir a este momento, apresentámos ao grupo, uma caixa intitulada de “Caixa das Surpresas”. A caixa encontrava-se tapada e dividida em seis divisões, e cada divisão continha um objeto para as crianças descobrirem. Os objetos presentes na caixa eram uma luva de plástico, um peluche, uma bola gelatinosa, penas, uma caixa de ovos e papel bolha.

Desta forma, à vez, cada criança dirigiu-se à caixa e de olhos tapados colocava a sua mão nos diferentes buracos e tentavam descobrir o que se encontrava dentro da caixa.



Figura 34 - Exploração da Caixa das Surpresas

Ao apresentarmos a caixa ao grupo a primeira reação foi de surpresa, no entanto quando explicámos o que era pretendido foi perceptível o entusiasmo. Todas as crianças quiseram participar, apenas uma criança do grupo não quis participar no jogo, pelo que, respeitámos a sua vontade.

As crianças adoraram realizar o jogo e pediram para que a caixa permanecesse na sala de atividades, para poderem brincar. A criança que não quis participar na atividade, num outro momento, explorou livremente a caixa. Em conversa com a mesma, referiu que tinha gostado de explorar a caixa.



Figura 35 - *Exploração livre da caixa*

Com esta atividade as crianças puderam confrontar o medo do desconhecido e, conseqüentemente, expressaram a sua opinião acerca das estratégias para vencer o medo e apreciaram a importância de serem corajosos.

No segundo dia, a O. A. inseriu-se na Área do Conhecimento do Mundo. Os objetivos educativos delineados foram os seguintes: estimular o gosto pela abordagem ao Conhecimento do Mundo; incentivar a participação em atividades de investigação e descoberta: interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas, experimentar, observar, levantar hipóteses e procurar soluções; promover o contacto com os termos “misturar”, “mistura”; “misturas em que se distinguem as substâncias”; “misturas em que não se distinguem as substâncias”; estimular o contacto com substâncias que se misturam com a água e que não se misturam com a água.

No primeiro momento, todos em conjunto, preenchamos as Folhas de Registo de Pré-Observação. Começámos por colocar sobre a mesa de atividades quatro garrafas com água (mesma medida), açúcar, sal, arroz e azeite e colheres de sopa. Perguntámos às crianças o que é que elas achavam que ia acontecer quando misturássemos aqueles ingredientes na água, fechássemos a garrafa e agitássemos. Desta forma, houve um momento para as crianças partilharem as suas ideias.



Figura 36 - *Apresentação dos materiais necessários para a experiência*



Figura 37 - Preenchimento da folha de Pré-Observação

Previsões das crianças:

Ed. E.: O que irá acontecer se misturarmos água com açúcar?
Criança 14: A água fica transparente.
Ed. E.: Então, e se misturarmos água com sal?
Criança 11: A água fica transparente.
Criança 8: A água fica branca.
Criança 15: O sal fica no fundo da garrafa.
Ed. E.: E o que é que acontece quando misturarmos água com arroz?
Criança 2: A água fica amarela, porque o arroz é amarelo.
Criança 10: O arroz fica no fundo.
Ed. E.: E se misturarmos água com azeite? O que é que acham que acontece?
Criança 9: Vai ficar amarela, porque o azeite é amarelo.

(Nota de campo da estagiária, 24 de fevereiro de 2022)

Posto isto, as crianças tiveram a oportunidade de confirmarem as suas previsões. Desta forma, para que todos pudessem usufruir do momento, dividimos o grupo em três grupos menores. Um dos grupos ficou responsável por dois ingredientes, enquanto os restantes grupos ficaram responsáveis apenas por um ingrediente. Cada adulto ficou num grupo e orientou o mesmo na realização da experiência.



Figura 38 - Divisão em grupos



Figura 39 - Realização da experiência

As crianças, no fim de realizarem a experiência, tiveram a oportunidade de observarem aquilo que aconteceu quando misturaram a água com a substância, que ficaram responsáveis. Em seguida, são apresentadas algumas imagens que demonstram o momento.



Figura 40 - Observação dos resultados obtidos

No período da tarde, reunimos todos em conjunto, e cada grupo teve a oportunidade de falar sobre o que aconteceu quando misturaram os ingredientes na água, dando a conhecer aos restantes grupos. Por último, preenchemos todos em conjunto as cartolinas referentes à pergunta “O que aprendemos?”.



Figura 41 - Apresentação dos resultados obtidos

Ed. E.: O que aconteceu quando misturaram a água com o arroz?
Criança 11: O arroz ficou no fundo da garrafa, porque é mais pesado que a água. A água ficou branca.
Ed. E.: E o que observaram quando misturaram o açúcar com a água?
Criança 15: A água ficou transparente. O açúcar misturou-se com a água.
Ed. E.: Com a água e o sal? O que aconteceu?
Criança 8: O sal misturou-se na água, e a água ficou transparente.
Ed. E.: Muito bem. E o azeite e água, o que observaram?
Criança 2: O azeite não se misturou na água.
Criança 9: O azeite ficou em cima.
Criança 10: Percebemos que o azeite é uma gordura, por isso é que não se misturou com a água.

(Nota de campo da estagiária, 24 de fevereiro de 2022)

No último dia de intervenção apresentámos uma atividade inserida no Domínio da Matemática. Os objetivos educativos delineados para a atividade foram os seguintes: estimular o gosto pela abordagem à Organização e Tratamento de Dados; incentivar o debate e a argumentação sobre a forma de resolver os problemas, estando atentos às resoluções/soluções propostas por outros; promover a comunicação clara do processo de resolução de problemas; promover a recolha de informação para dar resposta a questões colocadas, utilizando representações adequadas (Diagrama de Carroll); estimular a organização das peças dos blocos lógicos por dois critérios e respetivas negações.

Colocámos sobre a mesa os diferentes blocos lógicos (só foram usados os blocos lógicos finos para não causar confusão na realização do jogo) e uma cartolina, em que estava representado um diagrama de Carrol, que possuía os seguintes critérios: ser um retângulo e não ser um retângulo; e ser vermelho e não ser vermelho.

Desta forma, apresentámos ao grupo as peças e estabelecemos um pequeno diálogo com os mesmo.

Ed. E.: Que peça é esta que está aqui na minha mão?
Criança 9: É um retângulo.
Ed. E.: E esta aqui?
Criança 14: Uma bola.
Ed. E.: Uma bola? Será? Vocês concordam?
Criança 4: Não, é um círculo.
Ed. E.: É verdade, é um círculo. E agora esta peça, como se chama?
Criança 8: É um quadrado.
Ed. E.: E esta peça aqui, como se chama?
Criança 4: É um triângulo.

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)

De seguida, apresentámos ao grupo o diagrama e estabelecemos uma pequena conversa, para percebermos as suas ideias relativamente ao que estavam a visualizar.

Ed. E.: O que é que acham que vamos colocar neste espaço aqui?
Criança 10: Vamos meter retângulos. E no outro lado, não podemos meter retângulos.
Ed. E.: É verdade, muito bem! Mas, e aqui em baixo? O que será que isto quer disser?
Criança 11: Aqui vamos meter peças vermelhas, e do outro lado não podemos meter peças vermelhas.
Ed. E.: É isso mesmo. Então neste espaço podemos meter peças que são retângulos e vermelhas. E aqui ao lado?
Criança 4: Podemos colocar peças que não são retângulos mas podem ser vermelhas.
Ed. E.: Boa! E neste espaço aqui, meninos?
Criança 9: Peças que não são retângulos e também não podem ser vermelhas.
Ed. E.: Muito bem. Agora, vamos fazer um jogo? Pode ser?
Todos: Sim!

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)

A seguir, à vez, cada criança teve a oportunidade de escolher uma peça, sendo que mostrava a mesma aos restantes colegas, dizia as suas características e, por fim, colocava no local que considerava correto. As crianças tiveram a oportunidade de realizar o jogo duas vezes. Todas as crianças quiseram participar, sendo que as crianças mais velhas auxiliaram as crianças mais novas na realização do jogo. De seguida, é apresentado um desses momentos.

Ed. E.: O D. escolheu esta peça. Quais são as características dela?
Criança 9: É um retângulo azul.
Ed. E.: E onde é que acham que o D. deve colocar a peça?
Criança 4: Neste espaço aqui.
Ed. E.: Porque é que achas que é aí?
Criança 4: Porque neste espaço aqui temos de colocar as peças que são retângulos e não são vermelhas.
Ed. E.: É isso mesmo, muito bem. (neste momento o D. coloca a peça no espaço que corresponde).

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)



Figura 42 - Realização do jogo "Vamos arrumar as peças"

Por último, depois de terminado o jogo as crianças ainda tiveram a oportunidade de identificar quantidades através dos blocos lógicos presentes em cada espaço do diagrama de Carrol. Em seguida, é apresentado esse momento.

Ed. E.: Quantas peças são retângulos e são vermelhas?
Criança 9: São duas peças.
Ed. E.: Muito bem! Então, e quantas peças são retângulos mas não são vermelhas?
Criança 4: São cinco peças.
Ed. E.: Boa! Quantas peças não são retângulos e não são vermelhas?
Criança 2: Estão onze peças.
Ed. E.: E quantas peças não são retângulos mas são vermelhas?
Criança 8: São três peças.

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)

As crianças aderiram muito bem ao jogo proposto e todas participaram na atividade. É de salientar a ajuda que as crianças mais velhas prestam às crianças mais novas, existe uma enorme ajuda entre estas crianças. Os objetivos delineado para a O.A. foram cumpridos.

No período da tarde, apresentámos ao grupo, através da leitura expressiva, uma história adaptada, da história *El cuento de la tortuga: una técnica de autocontrol para niños*, (Anexo 10), da psicóloga infantil Imma Abad.

Enquanto apresentávamos a história, as crianças, sem conhecerem a história, colocaram-se na posição que a tartaruga mais velha se colocava para ficar mais calma, ou seja, colocar a cabeça para baixo e escondê-la com os braços.



Figura 43 - Posição da calma

Após apresentarmos a história, estabelecemos um pequeno diálogo com as crianças, para percebermos as suas ideias relativamente à história.

Ed. E.: Então do que nos fala a história que acabámos de ouvir?
Criança 8: Duas tartarugas.
Criança 2: Uma tartaruga pequena e uma tartaruga velha.
Ed. E.: E o que é se passava com a tartaruginha?
Criança 4: Ela não conseguiu brincar com as outras tartarugas.
Ed. E.: E porque é que ela não conseguia brincar com as outras tartarugas?
Criança 8: Não se conseguia controlar, ela batia com as patas no chão e começava a gritar.
Ed. E.: Pois é, a pequena tartaruga ficava com muita raiva porque não se conseguia controlar. Então como é que fica o vosso coração quando estão muito zangados e irritados?
Criança 2: O meu coração fica a bater muito rápido e sinto muito calor.
Criança 9: O meu coração fica a bater mais depressa.
Criança 8: O meu coração fica quente e a bater muito depressa e depois fica zangado.
Criança 11: O meu coração fica grande.

(Nota de campo estagiária, 25 de fevereiro)

Através do diálogo e da história, as crianças tiveram a oportunidade de expressarem aquilo que as deixa com raiva e o que fazem para conseguirem ficar mais calmos. Estas duas emoções ficaram apenas por aqui, uma vez que não tivemos tempo de colocar em prática aquilo que estava idealizado na planificação. No entanto, as crianças conseguem exteriorizar estas duas emoções, com o recurso à história.

Ed. E.: E o que vós faz ficar assim? Muito zangados e com raiva?
Criança 4: Eu fico assim quando vejo injustiças.
Criança 9: Quando ninguém quer brincar comigo.
Criança 11: O meu coração fica grande quando ninguém quer brincar comigo.

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)

Ed. E.: E o que é que fazem para se sentirem mais calmos?
Criança 2: Faço meditação, como a minha mãe me ensinou.
Ed. E.: E o que é a meditação? Podes partilhar connosco, para quando nos sentirmos muito muito zangados e com raiva podermos fazer?
Criança 2: Sento-me no cama, com as perninhas à chinês, fecho os olhos e respiro fundo. Depois a mãe mete música e eu fico mais calma.
Ed. E.: Sempre que nos sentirmos mais irritados, podemos fazer como a T. ou como a pequena tartaruga. Fechamos os olhos, respiramos fundo e pensamos em coisas bonitas para nos sentirmos mais calmos.
Criança 9: Também podemos ir fazer um desenho ou uma pintura.
Ed. E.: Sim é verdade, podemos também fazer um desenho ou uma pintura para ficamos mais calmos.
Criança 8: Também podemos pedir à C. para meter música aqui na sala.
E.E.: Sim, existem muitas coisas que podemos fazer para ficarmos mais calmos.

(Nota de campo da estagiária, 25 de fevereiro de 2022)

4. Entrevista Semiestruturadas

4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistadas

No início das entrevistas às Educadoras Cooperantes, começámos por apresentar o tema do estudo, assim como os principais objetivos que pretendíamos com a realização da entrevista, principalmente, conhecer as conceções das educadoras acerca das emoções, a importância do desenvolvimento socioemocional e de que forma as expressões artísticas podem ser uma estratégia para que as crianças consigam exteriorizar aquilo que sentem.

De seguida, começamos por apresentar resumidamente a identificação de cada educadora, em termos académicos e profissionais. (Corresponde ao Bloco B do guião da entrevista):

- A Ed. C. referente à Creche possui 50 anos de idade e é Licenciada em Educação de Infância. Conta com 12 anos de serviço, e 9 deles na presente instituição.
- A Ed. C. do Jardim de Infância têm 59 anos de idade. Ao nível das suas habilitações académicas, é formada em Educação de Infância. Trabalha na área há 39 anos, sendo que presta serviços no agrupamento há 15 anos.

Segundo a entrevista (Anexo 12), no Bloco C, (Conceções da Educadora Cooperante sobre o desenvolvimento socioemocional) pretendíamos perceber qual o significado de emoção e qual a relevância que as emoções assumem para as entrevistadas e ainda, conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras, para o desenvolvimento socioemocional.

No ponto de vista da Ed. C. da Creche, a mesma considera que as emoções referem-se a reações que o ser humano manifesta perante vários sentimentos a que é exposto. A tristeza, a alegria e o medo são consideradas pela entrevistada algumas emoções que o ser humano pode sentir em vários momentos. A mesma considera que o desenvolvimento socioemocional é importante, uma vez que é essencial que a criança consiga gerir as suas próprias emoções, com o propósito de conseguir viver em sociedade, ou seja, um bom desenvolvimento socioemocional é determinante no sucesso da vida de uma criança, uma vez que a criança ao estar bem consigo mesma, conseguirá gerir os acontecimentos bons e menos bons que vão ocorrendo ao longo do dia a dia, e desta forma vai conseguir adaptar-se ao mundo exterior.

Ao longo da sua prática, a educadora, através da exploração de histórias, e no dia a dia na gestão de conflitos, integra as emoções. A mesma menciona que ao fazer este trabalho com as suas crianças tenta, sempre, respeitar a capacidade de adaptação de cada criança, pois cada

criança é uma criança, e sendo que nem todas se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento. Neste sentido, a gestão positiva considera-se como a melhor ferramenta para promover um acontecimento que desencadeie qualquer tipo de emoção na criança. Esta gestão vai permitir à criança perceber aquilo que está a sentir e poder controlar-se, com o intuito de promover uma melhor relação com o pares e a sociedade no geral.

Relativamente à Ed. C. de Jardim de Infância, o conceito de emoção corresponde uma sensação física e/ou psicológica, que pode durar mais ou menos tempo, uma vez que a emoção difere de criança para criança. O medo e a alegria foram os exemplos das emoções enunciadas pela entrevistada. Através da conversa estabelecida, a Ed. C. referiu que é muito importante que as crianças consigam identificar e gerir as suas emoções e que consigam reconhecer as emoções dos outros, uma vez que este reconhecimento ajudará as crianças a estabelecer com os seus pares uma relação mais positiva.

Ao longo do dia, e da sua prática educativa, a entrevistada íntegra as emoções igual a um outro assunto que seja debatido ou surja por necessidade de alguma criança. Utiliza vários recursos como, por exemplo, histórias, música, cartões ilustrados, situações dramatizadas e obras de arte. Ao questionar a educadora sobre a gestão positiva das emoções, a mesma acredita que se deve fazer uma gestão positiva mesmo das emoções que poderão causar desconforto à criança. O educador deverá permitir que a criança exprima/demonstre aquilo que está a sentir.

Promover as competências sociais e relacionais das crianças é para a entrevistada um dos aspetos primordiais da Educação de Infância. Quanto mais “ferramentas emocionais” forem fornecidas às crianças, e quanto mais forem trabalhadas, melhor e maior será o sucesso das mesmas. Um indivíduo que se conheça a si próprio, que consiga reagir a diversas situações que provocam as diferentes emoções, estará mais apto emocionalmente.

No que diz respeito ao Bloco D da entrevista (Conceções da Educadora Cooperante, relativamente às expressões artísticas), pretendíamos compreender de que modo os entrevistados percecionavam as expressões artísticas, a importância que atribuíam a esta área. Tínhamos ainda como objetivo neste bloco, entender qual a perspetiva das entrevistadas em relação à aprendizagem das emoções por meio das expressões artísticas.

A Ed. C. de Creche afirmou-nos que as expressões artísticas são muito importantes, no que se refere à formação das crianças, dado que através delas a criança consegue, de forma mais natural, sentir, agir e expressar aquilo que sente, sendo assim favoráveis para um bom desenvolvimento socioemocional. A entrevistada privilegia as expressões artísticas, ao longo

da sua prática educativa. Inclui-as ludicamente, aproveitando situações que possam acontecer ao longo do dia, na sala de atividades, não esquecendo que existe uma intencionalidade educativa.

A Ed. C. de Jardim de Infância declarou que a arte é uma importantíssima ferramenta de aprendizagem. Quando explora com as suas crianças as obras artísticas (plásticas, musicais), não pretende que apenas desenvolvam o seu sentido estético e de observação, mas acima de tudo pretende que as crianças desenvolvam o seu conhecimento. Acredita, que por meio da arte, as crianças têm a possibilidade de contactar com outras culturas, estabelecendo relações, explorando diferenças, e desta forma alargando as perspetivas. A exploração destes aspetos permite que cada criança desenvolva o respeito pela diversidade, que é também uma competência extremamente importante.

Ao nível do seu dia a dia, na sala de atividades, a exploração das diferentes expressões artísticas é constante. A criança ao possuir a oportunidade de explorar obras artísticas (plásticas, musicais), não se pretende que a mesma desenvolva apenas a sua capacidade de observação e o seu sentido estético, mas acima de tudo que a criança desenvolva a construção do seu conhecimento. A entrevistada considera que é através da arte que as crianças, tem a oportunidade de conhecer aspetos da sua cultura e ainda, aspetos de outras culturas. A exploração, a observação e a reflexão de diferentes formas artísticas e culturais, contribuem para que as crianças possam observar e analisar o mundo que as rodeia, permitindo assim um desenvolvimento socioemocional, na sua plenitude.

Na sua sala de atividades, existe uma permanente exploração das diferentes expressões artísticas. As crianças tem o acesso livre e autónomo a diferentes formas de expressão artística, assim como diferentes a diferentes materiais, suportes e texturas.

Por último, no Bloco E (Conhecimento do grupo acerca das suas emoções), pretendíamos verificar qual o conhecimento das crianças do grupo, no que se referia às emoções e se as mesmas conseguiam lidar com as suas próprias emoções.

Em conversa com a Ed. C. de Creche, ficámos a perceber – dado a faixa do grupo, em questão, dois anos de idade – que as crianças já eram capazes de mencionar as emoções, no entanto, existiam algumas crianças que ainda sentiam dificuldade em expressar aquilo que sentiam em diferentes momentos, e de acordo com o acontecimento. A educadora fala com o seu grupo sobre as diferentes emoções, utilizando sempre estratégias, de forma que as crianças as possam gerir da melhor forma possível.

A Ed. C. de Jardim de Infância declarou que todas as crianças conseguem manifestar e reconhecer as emoções básicas. No entanto, nem todas as crianças, ainda possuem um conhecimento aprofundado de si mesmas. Existem também algumas crianças, do grupo, com problemas comportamentais e cognitivos que possuem alguma dificuldade em expressar e gerir as suas próprias emoções, e desta forma conseguir estabelecer um relação equilibrada com o outro.

No final da entrevista, a Ed. C. de Jardim de Infância, referiu que seria de extrema importância incluir a inteligência emocional (e as múltiplas inteligências) na formação inicial de educadores e professores e, também, considerou que deveria existir uma melhor e mais adequada formação contínua nesta área do desenvolvimento humano.

5. Reflexão global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim de Infância

Realizando um balanço geral sobre o percurso realizado ao longo da investigação-ação, consideramos importante a inclusão das expressões artísticas nos contextos educativos (Creche e Jardim de Infância) e as O. A. que daí ocorreram, nomeadamente as que ocorreram do processo de observação, planificação, ação e reflexão, que nos ajudou na análise e investigação da prática educativa.

5.1 Contexto de Creche

Como já mencionámos ao longo desta investigação, na faixa etária dos zero aos três anos de idade, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorre com grande rapidez, sendo que deve ser acompanhado por adultos conscientes da sua ação. Portugal (2000) acredita que

os melhores educadores devem estar na creche, pelo tipo de atitudes e pela qualidade do apoio que é fornecido às crianças. Melhores educadores, significa os que têm uma maior capacidade de compreensão, que têm uma serie de competências sociais (...) pois trabalhar com bebés é um desafio (p.17).

Foi a partir desta convicção que iniciámos o nosso percurso em Creche, sendo que para a realização da prática educativa tivemos em atenção diferentes aspetos, entre eles: o grupo e a criança no grupo, a rotina do grupo, a organização da sala de atividades, os materiais disponíveis e o adulto responsável. Ao longo deste período, tivemos de adotar uma postura reflexiva perante a prática, o espaço pedagógico e as oportunidades de aprendizagem, sempre respeitando cada criança, os seus interesses e necessidades, possibilitando o bem-estar.

A observação, ao longo dos dias, foi uma etapa crucial em todo este processo. Proporcionou uma reflexão das necessidades e interesses de cada criança e do grupo, permitindo uma melhor clareza na planificação e na interação entre todos os participantes. O conhecimento da rotina permitiu para que o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo decorresse, através das experiências das crianças e do processo de planeamento prévio que sempre respeitou cada criança, o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades. Araújo (2013), evidencia que os dias e as semanas devem estar organizados “de acordo com uma rotina

respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p.43).

No que diz respeito à sala de atividades, encontrava-se organizada por áreas consoante as necessidades e interesses do grupo. Foi sempre claro para nós, que o espaço educativo deve favorecer o desenvolvimento da identidade da criança e que a deve incentivar “para a construção do conhecimento entre si, sobre o outros e sobre o mundo dos objetos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15).

As crianças tinham a possibilidade de brincar nas áreas que escolhiam e como brincavam. A oportunidade de a criança escolher os materiais e o espaço permite-lhe colocar em prática as suas ideias, sendo, que ao mesmo tempo, o educador promove a autonomia, a independência, a criatividade, a imaginação e o jogo simbólico.

Para além do que foi reportado, ao longo deste percurso tentámos estabelecer uma ligação de confiança com o grupo, e com cada criança, individualmente, sendo que foi sempre privilegiado a escuta das crianças e também os momentos de brincadeira. Ao brincar as crianças exploram e descobrem o mundo ao seu redor, portanto, e na perspetiva de Post & Hohmann, (2011) “(...) dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, o encorajamento e tranquilidade de que necessitam” (p.252).

Com base nos objetivos e as intenções práticas e pedagógicas deste projeto, de seguida apresentamos a reflexão da prática, de acordo com as finalidades básicas do modelo pedagógico para a Creche (Carvalho & Portugal, 2017). Desta forma, no que concerne ao *desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva*, verificámos a existência de uma evolução, nas crianças, ao nível do conhecimento sobre si próprias, na autonomia, confiança, na capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. No que diz respeito ao *desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório*, observámos uma evolução crescente no grupo, na exploração, interação e na brincadeira com os materiais, espaços e adultos. Por último, no que se refere ao *desenvolvimento da competência social e comunicacional*, ao longo dos diferentes momentos do dia a dia, na sala de atividades, verificámos o desenvolvimento do autocontrolo e a criação de relações positivas entre crianças e entre crianças-adultos. Verificámos, ainda, momentos de cooperação e de partilha.

No nosso ponto de vista, consideramos o brincar uma atividade essencial na vida da criança, e apostamos na qualidade de relações positivas e de rotinas de cuidado. Não

esquecendo que o desenvolvimento da criança deve ser compreendido, de acordo, com Portugal (2017) como um todo

em que dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser – emoção, cognição, ação (p.59).

Realizando uma reflexão geral sobre o percurso vivido no contexto Creche, voltamos a mencionar que foi nossa preocupação responder aos interesses e necessidades de todas as crianças do grupo, através de oportunidades de aprendizagem e de diferentes recursos, sempre em consideração com o nosso projeto de IA e com os conselhos e opiniões da educadora cooperante, com o objetivo de garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Considerámos que a criança é a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, neste sentido oferecemos oportunidades e tempo para a criança usufruir das oportunidades de aprendizagem apresentadas. Estimulámos na criança a sua sensibilidade sensorial, a capacidade de escuta, o desejo de explorar, sensibilidade tátil e a coordenação motora.

Ao longo deste percurso, existiram dias menos bons, nos quais existiram momentos que sentimos mais dificuldade, no entanto, essas dificuldades foram ultrapassadas com a ajuda da educadora cooperante, que esteve sempre presente neste percurso e disponibilizou tempo para podermos refletir, em conjunto, e encontrar respostas para as situações mais desafiantes que surgiram.

5.2 Contexto de Jardim de Infância

Tal como no contexto Creche, neste contexto continuamos a considerar que a observação foi uma etapa crucial neste projeto, com o intuito de podermos obter informações acerca do grupo, ou seja, conhecer as crianças e conhecer as suas rotinas. Nesta etapa essencial da investigação tivemos, também, a oportunidade de observar a educadora cooperante, os métodos e as estratégias que utilizava com o grupo de crianças. As informações recolhidas foram todas determinantes para a elaboração das planificações e na construção e preparação das oportunidades de aprendizagem.

Consideramos, à semelhança do contexto Creche, que a organização do ambiente educativo constitui uma ferramenta no desenvolvimento curricular, dado que as interações no

grupo, os materiais disponíveis, a sua organização, distribuição e utilização são importantes para as crianças poderem escolher o que fazer (Silva *et. al.*, 2016).

Neste sentido, a sala de Jardim de Infância estava organizada de acordo com as intenções do projeto pedagógico da educadora cooperante e, principalmente, dos interesses e das necessidades das crianças. Consideramos ser um espaço aberto às experiências das crianças, cujo as mesmas tinham a possibilidade de escolher os materiais que queriam utilizar, proporcionando o desenvolvimento da independência e da autonomia.

Consideramos que as O. A. apresentadas corresponderam aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Neste sentido, mencionamos os fundamentos e princípios, de acordo com Silva (*et. al.*, 2016): o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de desenvolvimento da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo; resposta a todas as crianças; e construção articulada do saber.

Desta forma, ao longo da nossa ação tentámos articular as diferentes áreas de conteúdo: *Área de Formação Pessoal e Social*, a *Área de Expressão e Comunicação* e a *Área do Conhecimento do Mundo*. A *Área de Expressão e Comunicação* abrange o *domínio da Educação Física*, o *domínio da Educação Artística*, o *domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita* e o *domínio da Matemática*.

Pelo motivo de a *Área de Formação Pessoal e Social* assumir uma transversalidade ao nível do currículo, esta esteve presente ao longo do planeamento e ação, dado que permite que as crianças, segundo Silva (*et. al.*, 2016), se relacionem consigo próprias "com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária" (p.33).

Neste sentido, e através da observação e registo das notas de campo que foram sendo realizadas ao longo deste percurso, o grupo desenvolveu aprendizagens entre elas: desenvolveram a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, cooperaram uns com os outros no processo de aprendizagem; desenvolveram o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões; desenvolveram a capacidade de reconhecerem e exteriorizarem aquilo que estavam a sentir em determinadas situações. Com a finalidade de alcançarmos estes objetivos, organizámos e gerimos o ambiente educativo de modo que todas as crianças sentissem que faziam parte do grupo. Deste modo, dialogámos com as crianças sobre o modo

como perspectivavam as diferentes emoções, apoiando a explicação das suas opiniões e incentivando as crianças a exteriorizarem as suas emoções.

No que se refere à *Área de Expressão e Comunicação*, nas oportunidades de aprendizagem que realizámos com as crianças, demos preferência a alguns domínios e subdomínios. O domínio da *Educação Artística* engloba subdomínios, sendo que alguns deles estiveram presentes ao longo da nossa prática. No primeiro subdomínio desta área de conteúdo, *subdomínio das Artes Visuais*, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver capacidades expressivas e criativas, através de experimentações e produções artísticas. As crianças exploraram algumas técnicas de pintura e diversos materiais, incluindo os materiais recicláveis. A partir das suas produções, cada criança, teve a oportunidade de exteriorizar as suas emoções. Em relação ao *subdomínio do Jogo Dramático/teatro*, oferecemos ao grupo de crianças diversos momentos de histórias com recurso a diversos: livros, fantoches. No *subdomínio da Música*, as crianças valorizaram a música como fator de identidade das emoções. Interpretaram uma canção de modo expressivo, atendendo às emoções representadas na letra da canção, e ouviram músicas de várias géneros. Nesse sentido, as crianças tiveram a oportunidade de exteriorizar o que estavam a sentir, através da audição, do movimento do corpo e do diálogo que se estabeleceu. Porto (2018) acredita que

o trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente, e principalmente no contexto pré-escolar, deve surgir de modo transdisciplinar. Apesar da diferenciação em vários Subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), o Domínio da Educação Artística resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado (p.41).

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, demos primazia aos diálogos estabelecidos ao longo das oportunidades de aprendizagem (antes, durante e depois), ao contar de histórias, à exploração de livros, despertando na criança o interesse pela literatura. Pelo facto de as histórias estarem muito presentes na rotina do grupo, considerámos importante incluí-las em todas as nossas intervenções. A seleção dos livros foi feita de acordo com a faixa etária do grupo. Em relação à escrita, a maioria das crianças reconhecia as letras e apercebiam-se da organização das palavras e o sentido da escrita.

No que respeita ao *Domínio da Matemática*, esteve presente na rotina, da sala de Jardim de Infância. Por exemplo, na marcação das presenças através de uma tabela e da contagem das crianças presentes na sala, o registo dos dias no calendário, assim como a marcação de dias

importantes. Na escolha das áreas também esteve implícito, uma vez que em cada área, só poderia estar um certo número de crianças. Em relação às oportunidades de aprendizagem promovidas, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver noções matemáticas e o raciocínio matemático, o debate e a argumentação sobre a forma de resolver os problemas, estando atentos às resoluções/soluções propostas por outros.

As crianças tiveram a oportunidade de identificar quantidades através do auxílio de cartões representativos dos elementos de uma história, tendo contacto com o conceito ordinal e cardinal do número natural. As crianças construíram padrões com os cartões representativos dos elementos da história. Num outro momento, o grupo teve a oportunidade de organizar as peças dos blocos lógicos por dois critérios e respetivas negações.

Referente à *Área do Conhecimento do Mundo*, desenvolvemos competências através de oportunidades de aprendizagem, por exemplo, relacionadas com a mistura de substâncias. As crianças tiveram a possibilidade de participar em atividades de investigação e descoberta, interrogando-se pela realidade, observando, experimentado, colocando hipóteses e procurando soluções. Tiveram a possibilidade contactar com os termos de “misturar”, “mistura” e com substâncias que se misturam com a água e que não se misturam com a água. Esta *Área de Conteúdo*, segundo Silva (*et. al.*, 2016)

(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. (...) As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais (p.85).

Ao longo da realização das O. A. fomos adquirindo confiança e segurança, o que permitiu que a implementação das mesmas ocorresse de forma tranquila, não esquecendo a ajuda e os conselhos que a Ed. C. ia fazendo. Importa mencionar, que algumas das atividades não decorreram tal como estavam planeadas, sofrendo algumas adaptações durante a nossa ação, pois o que prevaleceu foi sempre a voz da criança.

No decorrer da nossa prática, as crianças tiveram a possibilidade de participar ativamente nas suas aprendizagens, sendo que organizámos o ambiente educativo conforme as observações realizadas, para responder aos interesses e necessidades das crianças. Na perspectiva

de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), “O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p.32).

Consideramos que um dos maiores desafios desta intervenção foi a criação de uma relação positiva com as crianças. No nosso ponto de vista, a relação estabelecida entre adultos e crianças é um fator essencial e determinante na prática educativa e é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Marchão, 2012).

O período de prática e intervenção compreendeu a análise do contexto, o processo de planificação e as sucessivas reflexões do processo de intervenção – com as crianças, a educadora cooperante e com o outro elemento do par pedagógico de estágio -, com o objetivo de melhorar a nossa prática e de proporcionar às crianças experiências desafiadoras que permitissem o crescimento, o desenvolvimento da autonomia e independência.

Considerações Finais

O percurso vivido na Prática de Ensino Supervisionada sustenta o desenvolvimento de uma atitude mais consciente, que é necessária para o exercício da profissão de educadora de infância. As experiências vividas, tanto no contexto de Creche como no Contexto de Jardim de infância permitiram-nos refletir sobre a pedagogia da infância, os seus princípios e dinâmicas.

No decorrer deste percurso utilizámos os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da nossa formação (Licenciatura e Mestrado) e tentámos articular esses conhecimentos com o que fomos descobrindo de cada contexto, ou seja, sobre o grupo de crianças, sobre a organização e funcionamentos dos contextos e sobre a ação das educadoras cooperantes. Desta forma, as crianças foram o foco da investigação e da nossa ação, dado que procurámos promover o seu desenvolvimento.

Recordando os objetivos do estudo, apresentados na Introdução e na Parte II, através dos resultados obtidos apresentados e refletidos ao longo do relatório, concluímos que foram alcançados. A exploração do tema do projeto, ainda que com mais incidência no contexto de Jardim de Infância, permitiu o desenvolvimento de competências ao nível cognitivo e emocional. Aprofundaram-se conhecimentos e realizaram-se oportunidades que levaram a compreender melhor o papel das emoções na vida do ser humano e permitiu perceber que as expressões artísticas influenciam positivamente o processo de desenvolvimento socioemocional.

A nossa missão, em ambos os contextos, foi assegurar um ambiente que transmitisse bem-estar, conforto e segurança às crianças, simultaneamente, estimulante e desafiante para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Carvalho e Portugal (2017) acreditam que se as crianças possuírem níveis elevados de bem-estar, possuem satisfação e prazer ao estarem no ambiente educativo. Carvalho e Portugal (2017) afirmam ainda que “sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo” (p.42).

Em relação ao contexto Creche, no que se refere ao tema da investigação, propusemos O. A. alusivas à diversidade sensorial, dado que as crianças do grupo se encontravam na fase sensoriomotora, e desta forma considerámos relevante que a criança refletisse o respeito pelas suas emoções e as emoções do outro. O educador ao proporcionar experiências alusivas aos sentidos vai influenciar positivamente na compreensão do mundo e promove aprendizagens significativas. Segundo Araújo (2013)

O envolvimento das crianças em jornadas de aprendizagem experiencial e de construção de significados através da utilização de *sentidos inteligentes e inteligências sensíveis* destaca a necessidade de ambientes multiformes, que desafiem sensorial e cineticamente a criança, ampliando as suas possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem (p.38).

Relativamente à ação desenvolvida no contexto de Jardim de Infância, esta permitiu compreender a relevância do desenvolvimento socioemocional e, também a importância que as expressões artísticas assumem no reconhecimento e gestão das emoções. Neste sentido, consideramos que se torna cada vez mais relevante promover uma educação para as emoções, consciencializando as crianças para as suas emoções e as emoções dos outros.

Refletindo sobre o grupo de crianças, este envolveu-se e participou nas oportunidades de aprendizagem desenvolvidas. De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), a criança foi considerada “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).

Desta forma, os resultados obtidos, quer através das O. A. desenvolvidas, quer através das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, evidenciam que, para os envolvidos no projeto, as emoções são aspetos fundamentais na vida do ser humano. As crianças apresentaram uma evolução referente ao desenvolvimento socioemocional, desde as primeiras interações estabelecidas e oportunidades de aprendizagens propostas. A relação entre os elementos do grupo tornou-se mais harmoniosa, sendo que os laços já existentes foram fortalecidos. Trabalhámos na perspectiva de ajudar as crianças a aceitarem e a lidarem com as suas emoções negativas, aprendendo a controlá-las. Verificou-se que as crianças possuíam uma maior tolerância aos problemas, uma maior capacidade de afirmação pessoal e uma maior capacidade de pensar antes de agir.

Concluimos, também, que as expressões artísticas são uma ferramenta para a exploração das emoções e, conseqüentemente, para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Os resultados obtidos, através das O. A. e da observação, levaram à conclusão de que as crianças conseguem identificar as suas emoções, relatando experiências relacionadas com as emoções.

Observou-se, ainda, que a exploração de obras de arte assume pertinência no desenvolvimento socioemocional das crianças, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade

de reconhecer as suas emoções e as emoções dos outros. A utilização destes recursos favorece o diálogo, sobre situações pelas quais as crianças possam estar a sentir ou já tenham sentido, ajudando-as a compreender e gerir as suas emoções e possibilitando a compreensão de si e do mundo que a rodeia.

Terminando, queremos agradecer a cooperação das educadoras cooperantes que foram essenciais ao longo deste percurso, permitindo que aprendêssemos, evoluíssemos e desenvolvêssemos capacidades e competências profissionais. Em conjunto reconhecemos a importância de uma educação que valorize a criança e as suas emoções, ou seja, o desenvolvimento socioemocional de cada criança,

Por último, este projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia, dado que permitiu-nos aprofundar os nossos conhecimentos acerca de um tema que desconhecíamos, investindo na nossa formação. Ao longo da nossa prática, construímos a nossa própria identidade profissional, tendo em atenção as reflexões e os conselhos que nos transmitiram. Desta forma, obtivemos as ferramentas necessárias para progredir no futuro enquanto profissionais de educação de infância.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Almeida, S. (2015). *A aprendizagem ativa: descobrindo novas culturas no Jardim de Infância e explorando os sentidos em Creche*. (Relatório de Estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43644>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Recuperado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35271>
- Araújo, S. (2012). *Canto e Emoção – indicadores emocionais não verbais na execução do discurso musical cantado*. (Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Música). Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/8303>
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 30-74. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S., & Monteiro, T. (2017). Pedagogias explícitas em creche: Relato de uma Investigação-ação em Contexto Português. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, 66-76. Recuperado de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>
- Arezes, M., & Colaço, M. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma Prática em contexto de creche. *Interações*, v.10, n.30, 110-137. Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25658>
- Bengala, A. (2021). *Brincar heurístico: uma forma de aprender e de descobrir o mundo*. (Relatório de Estágio para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar).

Instituto Politécnico de Portalegre. Recuperado de:
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39599>

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, n.27, v.2, 7-20. Recuperado de:
<https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoesexibir/75268479/horizontes+volume+%20%20%2027+numero+02+2009.htm>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: investigação à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cabral, M. (2019). *As coisas partidas podem ser bonitas – Crianças pequenas exploram e brincam com a arte*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial”. *Interações*, v.9, n.27, 257-282. Recuperado de:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>

Cardeira, R. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *O portal dos psicólogos*, 1-14. Recuperado de:
https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0296

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar) Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de:
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9201>

Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser. *Recreate*, n.3.

Conceição, R. (2015). *A arte na Educação Infantil: A importância para o desenvolvimento infantil*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em

- Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21565>
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia: Educação e Cultura*, v.13, n.2, 355-379. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Temas e Debates
- Dewey, J (1934). *Art as experience*. Estados Unidos da América: Penguin. Recuperado de: <http://books.google.pt/>
- Dias, R. (2014). *Desenvolver a inteligência emocional nas crianças através da arte*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior da Educação e Comunicação, Algarve. Recuperado de: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8291>
- Dickson, B. (2011). *Education and the arts*. Escócia: Dunedin
- Dorance, S. (2004). *Actividades Criativas na Pré-Escola*. Lisboa, Portugal: PapaLetras.
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. United States of America: Malor Books. Recuperado de: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression.pdf>.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. (Relatório de estágio para a obtenção de grau de Mestre em Ativação do Desenvolvimento Psicológico). Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: https://ria.ua.pt/handle/10773/1024?locale=pt_PT
- Fernandes, A. (2014). *O papel da obra de arte e das expressões artísticas no pré-escolar*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-

- Escolar). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/16576>
- Fernandes, A. (2020). *Artes visuais e emoções: uma ligação para o conhecimento emocional*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35846>
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.2, 326-223. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fH6jBSJQrVdfCXbBDW8CS9x/abstract/?lang=pt>
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação Estética e Artística - Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Goldhawk, S. (1998). *Young children and the Arts: Making creative connections*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED453968>
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gordon, E. (2000) *Teoria da aprendizagem musical—competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2005). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gottman, J. & Declair, J. (2000). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.

- Madeira, C. (2021). *Educar para a diversidade na Educação de Infância*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36039>
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- 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: Colibri.
- 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. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (coord.). *Arte e Delinquência*, 67 -81. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martineaud, S., & Engelhart, D. (2002). *Teste a sua inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Martins, V., & Ribeiro, A. (2022). A música e as emoções no jardim de infância. *Brazilian Journal of Development*, v.8, n.2, 11494-11507. Recuperado de: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/44069>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova Iorque: Basics Books.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, v.2, n.2, 66-83. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Milhano, S. (2008). Projeto zero/cinco – algumas reflexões. *Sinfonia Virtual – Revista de música clássica y reflexión musical*, 1-9. Recuperado de : https://www.sinfoniavirtual.com/revista/007/projecto_cero_cinco_algunas_reflexoes.php

- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Mourato, J. (2017). *Código de Ética*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Recuperado de: <https://www.ipportalegre.pt/pt/sobre-nos/qualidade/sistema-de-gestao-da-responsabilidade-social/etica/>
- Muralt, A. (1976). *A Educação da Criança – Problemas Quotidianos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Nascimento, S. (2006). *As relações entre a inteligência emocional e bem-estar no trabalho*. (Relatório apresentada para a obtenção de grau de Mestre em Psicologia da Saúde) Universidade Metodista de São Paulo. Recuperado de: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1327>
- Navarro, A., Enesco, I., & Guerrero, S. (2003). *El desarrollo emocional*. In ENESCO, I. (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Psicología y Educación.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- 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. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

- Pires, A. (2020). *A importância das Artes/Expressões no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Jean Piaget, Lisboa. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/33232>
- Pires, M., (2007) *Os Valores na Família e na Escola*. Lisboa: CELTA.
- 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.
- Porto, S. (2010). A música erudita contemporânea na educação musical da criança, *II Seminário de I&DT do Instituto Politécnico de Portalegre, Consolidar o conhecimento, perspectivar o futuro*, Coleção C3I, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, 6 e 7 de Dezembro. Recuperado de: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2070>
- Porto, S. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Revista Aprender*, n.38, 40-45. Recuperado de: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19>
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. (2008). (Coord.). *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- 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. Recuperado de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Russo, A. (2020). *A exploração das emoções básica para a aprendizagem de valores*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve. Recuperado de: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/16830>

- Santos, N., & Faria, L. (2005). Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, n.2, 275-289. Recuperado de: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/668>
- Silva, A. (2011). *Vinculação e Inteligência Emocional: um percurso ao longo do ciclo vital*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Recuperado de: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2276>
- Silva, I. (Coord.); Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003a). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança*. 2º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. 3º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (2016). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades cognitivas para o século XXI*. Recuperado de: <https://apei.pt/download/roteiro-para-a-educacao-artistica-desenvolver-as-capacidades-criativas-para-ao-seculo-xxi-unesco-2006>
- Velosa, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar*. (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8473>
- Vieira, A. (2018). *Pensar a brincar: filosofia com e para crianças*. (Relatório de Estágio para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25201>
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.

Warburton, N. (2007). *O que é a arte?* Viseu: Editorial Bizâncio.

Anexos

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

Ficha de Observação do Estabelecimento Educativo ³

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 _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

³ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Construção de raiz _____

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo _____

Edifício adaptado _____

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

Outros _____

3. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim _____

Não _____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

4. 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

5. Qual o número total de crianças inscritas à data? _____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? _____

8. Quantas salas de atividades existem na instituição? _____

9. Quantas salas existem para cada valência? _____

10. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

11. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos _____

Grupos Homogéneos _____

12. 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

13. Organograma do estabelecimento:

14. Horários das pessoas que trabalham na instituição:

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

15. Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

16. 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:

17. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio

Sim ____

Não ____

Outros técnicos Sim ____ Não ____

Quais? _____

Financiamento

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

19. Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única: _____

20. Outras fontes de financiamento:

Autarquias: ____ montante: ____

Projetos: ____ montante: ____

Outros: ____ montante: ____

Comunidade Local

21. Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana ____

Área suburbana ____

Área rural ____

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

23. 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? _____

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

25. Qual a proveniência dessas crianças? _____

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

27. Observações

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

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

Ficha de Observação do Espaço Educativo da Sala de Atividades⁴

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:

- 3.1.1. Materiais disponíveis na sala.

⁴ Ficha adaptada do Manual DQP

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:

6.2 dormitório(s):

6.3 cozinha:

6.4 refeitório:

6.5 sala de professores e casa de banho para adultos:

6.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade):

6.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos:

6.8 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

Obs: _____

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

Sim

Não

Obs: _____

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: _____

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo 3: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Contexto de Creche”

Ficha do/a Educador/a de Infância ⁵

Nome: _____

Idade: _____

Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de _____

Complemento formação Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento 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 da creche?

R:

⁵ Ficha adaptada do Manual DQP

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 comunicada a visão da instituição?

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 a creche e as famílias? E entre a creche 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 4: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Jardim de Infância”

Ficha de Observação do Estabelecimento Educativo⁶

Nome do Jardim de Infância _____

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código Postal _____

E-mail _____

Coordenador/diretor do estabelecimento _____

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 ___

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz ___

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo ___

Edifício adaptado ___

E.B.I (Escola Básica Integrada) ___

⁶ Ficha adaptada do Manual DQP

Outros ___

Crianças

3. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos ___

b) 4 anos ___

c) 5 anos ___

d) 6 anos ___

4. Qual o número total de crianças inscritas à data? _____

5. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

6. Quantas criança estão realmente a frequentar a instituição? _____

7. Quantas salas de atividade existem no Jardim de Infância? _____

8. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

9. Como estão organizados os grupos de crianças? _____

Grupos heterógenos _____

Grupos homogéneos _____

10. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura _____ Hora de encerramento _____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das _____ horas às _____ horas;

Tarde das _____ horas às _____ horas.

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou apoio educativo?

Manhã das _____ horas às _____ horas;

Tarde das _____ horas às _____ horas.

d) Qual é a hora do almoço? Das _____ horas às _____ horas.

e) Quem presta esse serviço? _____

Pessoal

11. Horário da educadora e da auxiliar que trabalham no Jardim de Infância

Categoria	Hora de Entrada	Hora de Saída	Hora de Almoço	Observações
Educadora				
Auxiliar				

12. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

13. Qual o grau de participação da família no Jardim de Infância?

Nula ____ Pontual ____ Freqüente ____
Festas ____ Reuniões ____ Atividades e/ou projetos ____

14. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio Sim ____ Não ____
Outros técnicos Sim ____ Não ____

Comunidade Local

15. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

Área urbana ____
Área suburbana ____

Área rural _____

16. 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?

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

18. Qual a proveniência dessas crianças? _____

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

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo 5: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”

Ficha de Observação do Espaço Educativo da Sala de Atividades⁷

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

- 3.1.1 Materiais disponíveis na sala.

⁷ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

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

4. Dos seguintes itens assinale aqueles que dispõe: S (sim) ou N (não)

a) Cacifos ou cabides para guardar os presentes da criança ()

b) Vestuários ()

c) Acessos próprios para cadeira de rodas ()

d) Placares/Expositores ()

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

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitário para crianças:

b) Ginásio:

c) Refeitório:

d) Sala de professores e casa de banho para adultos:

e) Sala destinada aos pais (e à comunidade):

f) Sala de atividades de apoio à família:

g) Biblioteca/centro de recursos:

Espaço Exterior

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

a) Sim _____

b) Não _____

c) Se sim, quantas vezes é utilizado por dia? _____

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

9. Qual a área do espaço exterior em m^2 ?

a) Área coberta _____

b) Área descoberta _____

10. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

11. Assinale os matérias que dispõe

a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ()

b) Estrutura para trepar/escorrega/baloços ()

c) Caixa de areia ()

d) Tanque de água ()

- e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc..) ()
- f) Arrecadação exterior ()
- g) Jardim e/ou horas ()
- h) Animais domésticos ()
- i) Outros () Quais? _____

12. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim ()
- b) Não ()

Características Gerais do Contexto Educativo

1. Estado de conservação do equipamento e do material

- a) Novo ()
- b) Velho ()
- c) Usado mas em bom estado ()
- d) Obs.:

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

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Obs.:

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

4. Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal

5. Medidas de segurança do equipamento

6. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo 6: “Ficha do/educador/a de Infância – Contexto de Jardim de Infância”

Ficha do/a Educador/a de Infância ⁸

Nome: _____

E-mail: _____

1. Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de _____

Complemento Formação

DESE Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

⁸ Ficha adaptada do Manual DQP

2.

a) Anos de serviço:

b) Anos de serviço neste estabelecimento:

c) Experiência de trabalho com crianças com NEE (explique detalhadamente):

d) Formação para trabalhar com crianças com NEE:

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre 0-6 anos nos seguintes setores:

a) Voluntariado () anos

b) Ensino Particular e Cooperativo () anos

c) Rede Pública – Jardim-de-Infância () anos

d) IPSS Jardim-de-Infância () anos

e) Creche () anos

f) ATL () anos

g) Hospital () anos

h) Ludotecas () anos

i) Bibliotecas () anos

j) Outros: _____ () anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:

Setor Privado () anos

Setor Público () anos

Setor Solidário () anos

5. Outra experiência relevante que possui com crianças dos 6 aos 10 anos:

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo:

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Razões que o/a levaram a ser educador(a) de infância:

9.

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional:

b) Dificuldades que encontra para melhorar a sua atividade profissional:

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria:

10. Número de horas por dia que trabalha diretamente com crianças:

11. Está estabelecida uma componente não letiva no seu horário:

Sim ()

Não ()

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

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

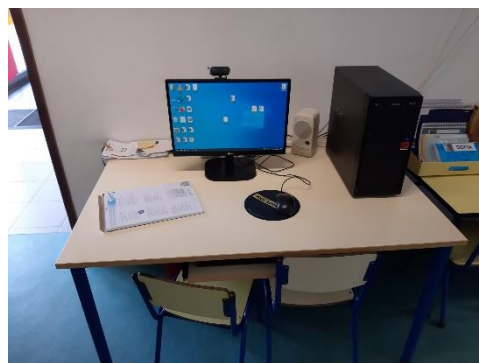
Área da casinha



Área da garagem/construção



Área do computador



Área da escrita



Área da biblioteca



Área da ciência



Área da pintura/desenho



Área dos jogos



Anexo 8: “História *O Rufas adora o verão*”

Olá, amiguinhos! Eu sou o Rufas! Estão todos bem?

Hoje está muito, muito, muito calor. Concordam comigo?

Quando está muito, muito, muito calor quer dizer que o Verão chegou. Além de fazer muito calor no verão, existem muitas flores e animais pequeninos: libelinhas, moscas, gafanhotos, joaninhas... Como faz muito calor temos que usar roupas mais fresquinhas e usar um chapéu para nos protegermos dos raios de sol.

As noites são muito quentinhas e existem muitas estrelas no céu.

Com a chegada do verão, as férias começam e podemos fazer coisas muito divertidas. Podemos construir cabanas, brincar com os amigos, dançar. É uma estação muito divertida!

Também podemos ir à praia! Vocês gostam de ir à praia? Eu adoro fazer castelos de areia, apanhar conchas e brincar nas ondas.

Um outra coisa que gosto muito de fazer no verão, é piqueniques com a minha família. Vocês já fizeram algum piquenique?

Para o piquenique levamos uma cesta com coisas muito deliciosas, uma manta grande e sentamo-nos à sombra de uma grande árvore a ouvir os passarinhos a cantar.

No verão comemos coisas mais fresquinhas, porque faz muito calor. Eu adoro comer fruta fresquinha. Gosto de comer melancia, melão, cerejas, framboesas, amoras e uvas! E vocês, já provaram estas frutas deliciosas?

De facto, o verão é a minha estação do ano preferida. Deixa-me muito feliz, posso fazer coisas muito divertidas com os meus amigos e com a minha família. Adoro o verão!

Anexo 9: “História *Maria Exploradora*”

Olá, amiguinhos e amiguinhas! Estão todos bem-dispostos?

Sou a Maria Exploradora. Adoro espalhar sorrisos e boa disposição. Gosto de saltar e rir sem parar, dar beijinhos e abraços.

Mas, de todas as coisas, aquilo de que eu gosto mais, mais, mais no mundo é pintar. Com as minhas cores pinto milhões de cores.

Sempre que estou mais triste e desanimada, começo a pintar e fico logo entusiasmada. A pintura faz o meu corpo ficar tão leve que até consigo voar e voar...ah!

Quando sinto alegria, sinto-me maravilhosa e o que mais quero é partilhá-la com toda a gente, porque a alegria é contagiosa.

Mas também adoro viajar e conhecer novos países e, como adoro pintar, gosto muito de visitar museus. Na última viagem que fiz, visitei um museu e gostei muito, muito de um quadro que estava lá.

Vocês querem conhecê-lo, amiguinhos e amiguinhas? (Neste momento, a educadora estagiária apresenta ao grupo de crianças o quadro “O Abraço”, da autoria de Romero Britto).

Anexo 10: “História adaptada *A pequena tartaruga*”

Era uma vez uma pequena tartaruga que costumava brincar sozinha. Brincava na rua, em casa, mas sempre, sempre sozinha.

Apesar de gostar das outras tartaruginhas, e por mais que tentasse, a pequena tartaruga não conseguia brincar com elas pois, assim que a brincadeira começava, ela não se controlava: o seu coração começava a bater mais depressa e o seu corpo começava a ficar tão quente que parecia um vulcão prestes a explodir. Nesses momentos, ela esticava o pescoço, abria os olhos como se fossem duas grandes lanternas, batia com as patas com força no chão e começava a gritar tão alto que assustava as outras tartaruginhas.

A tartaruga acabava sempre sozinha. Sentia-se confusa e triste porque não conseguia controlar-se e não sabia como resolver esse problema.

Certo dia, enquanto passeava sozinha pela praia, encontrou uma velha tartaruga com quase cem anos que vivia ali perto. Ao vê-la, a tartaruginha aproximou-se dela e perguntou-lhe:

- “Velha tartaruga, tu que és tão sábia, por favor diz-me o que posso fazer para aprender a controlar-me?”

A velha tartaruga, olhando nos olhos da tartaruginha, sorriu e disse-lhe:

- “Pequena tartaruga, a solução para esse problema está dentro de ti. Sempre que te sentires nervosa, triste ou zangada, esconde-te dentro da tua carapaça assim [esconder o polegar dentro do punho cerrado] – a pequena tartaruga logo, quis experimentar e escondeu-se. A velha tartaruga continuou:

- “Enquanto aí estás, primeiro dizes: Alto! Depois, fechas os olhos e respiras profundamente até o teu coração começar a bater mais devagar. Por último, pensas em coisas bonitas, de que gostas e dizes: Está tudo bem!”.

Foi a partir desse dia, que as duas tartarugas passaram a encontrar-se todos os dias, na praia ao pôr-do-sol. Cada uma, dentro da sua carapaça, fechava os olhos, respirava profundamente e pensava nas coisas mais belas que existem no mundo: pensavam nas lindas flores do jardim, no calor do sol. Por vezes, a pequena tartaruga lembrava-se de como é bom o abraço da mãe, os carinhos do pai e de todos aqueles que gostavam dela. Outras vezes, fechava os olhos com tanta força que acabava por adormecer e sonhar.

Depressa a tartaruginha começou a sentir-se mais calma. Agora já conseguia brincar com as outras tartaruginhas, sem gritar e bater as suas patas no chão. As outras tartaruginhas estavam felizes, pois tinham mais uma amiga com quem brincar. Mas, mais feliz estava a tartaruginha pois sentia amor e paz no coração.

Anexo 11: “Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação”

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Pedido de Autorização

Caro/a Encarregado/a de Educação

No âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que estou a frequentar, estou a desenvolver um trabalho de investigação-ação integrado no estágio em Jardim de Infância cujo tema é “Educar as emoções: do reconhecimento e gestão das emoções ao desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar”. O mesmo é desenvolvido pela orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Susana Porto, docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. O estágio conta ainda com a anuência da Educadora Carmen Pilré que na sala de atividades orienta e supervisiona o meu trabalho. Para documentar a investigação-ação é necessário proceder a alguns registos fotográficos. Assim sendo, gostaria de contar com a sua autorização para:

- Registrar, através de fotografia, as atividades que o/a seu/sua filho/a irá realizar no contexto de Jardim de Infância.

Quero ainda salientar que todos os registos recolhidos serão utilizados dentro da maior confidencialidade e anonimato, nunca será exposta publicamente a imagem da criança ou usado o nome ou outro qualquer meio de a identificar. Disponibilizo-me, caso para isso seja solicitada, para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente ou para apresentar o material recolhido com as crianças.

Agradeço desde já a sua compreensão,

Com os melhores cumprimentos

Portalegre, 15 de fevereiro de 2022

A aluna estagiária

Autorização do Encarregado de Educação

Autorizo o meu educando, _____ a participar no estudo “Educar as emoções: do reconhecimento e gestão das emoções ao desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar”, a realizar pela estudante Carolina Clérigo do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Portalegre, ____ de fevereiro de 2022

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 12: “Guião de Entrevista às Educadoras Cooperantes”

O presente Guião destina-se à entrevista às educadoras cooperantes com quem realizámos a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância.

Com esta entrevista semiestruturada pretendemos, de um modo geral, conhecer as perspetivas das educadoras de infância sobre as emoções, a importância do desenvolvimento socioemocional, e de que forma as expressões artísticas podem ser uma estratégia para que as crianças possam exteriorizar aquilo que estão a sentir.

Para uma melhor organização e compreensão do guião, dividimos o mesmo em seis blocos, cada um com a seguinte designação: o Bloco A corresponde à “Validação e apresentação da entrevista”; no Bloco B é mencionada a “Identificação da Educadora Cooperante”; no Bloco C diz respeito às “Conceções da Educadora Cooperante sobre o desenvolvimento socioemocional”; o Bloco D corresponde às “Conceções da Educadora Cooperante, relativamente às expressões artísticas”, o Bloco E relaciona-se com o “Conhecimento do grupo acerca das emoções”; o Bloco F refere-se à “Finalização da entrevista”. É de salientar que cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como o objetivo de tornar a sua interpretação mais clara e objetiva.

Guião de Entrevista às Educadoras Cooperantes			
Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observações
Bloco A: Validação e apresentação da entrevista	<p>Validar a entrevista, informar e obter o consentimento dos entrevistados;</p> <p>Demonstrar aos entrevistados a importância da sua participação para a investigação-ação;</p> <p>Assumir um compromisso ético;</p>	<p>Informar os entrevistados dos objetivos da investigação e no que consiste.</p> <p>Solicitar aos entrevistados a sua participação, dado que o seu contributo é fundamental para o desenvolvimento da investigação.</p> <p>Assegurar que a entrevista é para o uso único e exclusivo da realização da investigação.</p> <p>Pedir o consentimento para fazer o registos da recolha de dados.</p>	<p>Entrevista semiestruturada, assumindo uma estrutura aberta e flexível que permite a livre expressão dos entrevistados.</p>

	Garantir o anonimato e a confidencialidade.		
Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante	Identificar as educadoras cooperantes a nível académico e profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Quais as suas habilitações académicas? 3. Quanto tempo tem de serviço? 4. E neste agrupamento/instituição? 	
Bloco C: Conceções da Educadora Cooperante sobre o desenvolvimento socioemocional	<p>Perceber o significado de emoção, segundo os entrevistados;</p> <p>Perceber a relevância que as emoções assumem para os entrevistados;</p> <p>Conhecer as estratégias utilizadas, pelos entrevistados, para o desenvolvimento socioemocional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Para si, o que são emoções? Pode dar alguns exemplos? 6. Enquanto educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento socioemocional na criança? 7. Na sua prática, na sala de atividades, como integra as emoções? 8. Qual a sua opinião em relação à gestão positiva das emoções? Considera que promove o desenvolvimento de competências sociais e relacionais das crianças? 9. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante 	

		no sucesso da vida de uma criança? E porquê?	
Bloco D: Concepções da Educadora Cooperante, relativamente às expressões artísticas	<p>Compreender de que modo os entrevistados percecionam as expressões artísticas em contexto de educação de infância;</p> <p>Perceber a importância atribuída, pelos entrevistados, às expressões artísticas;</p> <p>Entender qual a perspetiva das educadoras cooperantes em relação à aprendizagem de aspetos relativos das emoções por meio das expressões artísticas.</p>	<p>10. No seu ponto de vista, qual a importância da exploração das expressões artísticas em contextos formais de educação?</p> <p>11. Como inclui, na sua sala de atividades, a exploração das diferentes expressões artísticas?</p> <p>12. Na sua opinião, de que forma as expressões artísticas podem proporcionar às crianças um desenvolvimento socioemocional?</p>	
Bloco E: Conhecimento do grupo acerca das emoções	<p>Verificar o conhecimento das crianças, no que diz respeito às emoções;</p> <p>Perceber se as crianças sabem enfrentar, ou seja, lidam bem com as suas próprias emoções.</p>	<p>13. As crianças da sua sala mencionam as emoções básicas(alegria, medo, tristeza e estar zangado) e reconhecem-nas?</p> <p>14. Existem crianças no grupo que não conseguem lidar com as suas próprias emoções?</p>	

<p>Bloco F: Finalização da entrevista</p>	<p>Concluir a entrevista;</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>	<p>15. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia às considerações que apresentou?</p>	
--	---	---	--

Anexo 13: “Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante – Contexto de Creche”

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante

1. Que idade tem?
Tenho 50 anos.

2. Quais as suas habilitações académicas?
Licenciatura em Educação de Infância.

3. Quanto tempo tem de serviço?
São 12 anos de serviço.

4. E neste agrupamento/instituição?
Tenho 9 anos de serviço.

Bloco C: Conceções da Educadora Cooperante sobre o desenvolvimento socioemocional

5. Para si, o que são emoções? Pode dar alguns exemplos?
São reações que o ser humano tem perante vários sentimentos a que é exposto. Por exemplo: a tristeza, a alegria, o medo

6. Enquanto educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento socioemocional na criança?
No meu ponto de vista, considero que seja de extrema importância que a criança consiga gerir as suas emoções para conseguir viver em sociedade.

7. Na sua prática, na sala de atividades, como integra as emoções?

Através da exploração de histórias, no dia a dia na gestão de conflitos, respeitando sempre a capacidade de adaptação de cada criança.

8. Qual a sua opinião em relação à gestão positiva das emoções? Considera que promove o desenvolvimento de competências sociais e relacionais das crianças?

A gestão positiva é sempre a melhor estratégia para promover qualquer situação que desencadeie emoções nas crianças. Através dessa gestão a criança conseguirá mais facilmente controlar e perceber os seus sentimentos, permitindo-lhe um melhor relacionamento com os pares e com a sociedade em geral.

9. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança? E porquê?

Claro que sim, pois só se a criança estiver bem consigo mesma, se conseguir gerir o que acontece de bom e de mau durante o seu dia a dia, conseguirá mais facilmente aceitar e adaptar-se às atividades do mundo exterior, ficando assim apta a viver a vida com mais sucesso.

Bloco D: Conceções da Educadora Cooperante, relativamente às expressões artísticas

10. No seu ponto de vista, qual a importância da exploração das expressões artísticas em contextos formais de educação?

As expressões artísticas são de extrema importância na formação de uma criança, através delas as crianças conseguem mais naturalmente sentir, agir e expressar as suas emoções e aceitar os comportamentos de cada um.

11. Como inclui, na sua sala de atividades, a exploração das diferentes expressões artísticas?

Faço ludicamente, aproveitando as situações que possam acontecer no quotidiano, no dia a dia da sala de atividades. No entanto, sempre consciente que tenho uma intencionalidade educativa.

12. Na sua opinião, de que forma as expressões artísticas podem proporcionar às crianças um desenvolvimento socioemocional?

Como já referi anteriormente, é através das expressões artísticas que as crianças conseguem mais naturalmente sentir, gerir, e expressar as suas emoções e aceitar os comportamentos de cada um.

Bloco E: Conhecimento do grupo acerca das suas emoções

13. As crianças da sua sala mencionam as emoções básicas (alegria, medo, tristeza e estar zangado) e reconhecem-nas?

Sendo crianças na faixa etária dos 2 anos de idade, já mencionam essas emoções e eu própria também lhe falo delas, utilizando sempre estratégias para que comecem a gerir da melhor forma possível.

14. Existem crianças no grupo que não conseguem lidar com as suas próprias emoções?

Sim, claro. Algumas crianças do grupo ainda têm alguma dificuldade em expressar aquilo que estão a sentir em diferentes momentos.

Anexo 14: “Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante – Contexto de Jardim de Infância”

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante

1. Que idade tem?
Tenho 59 anos de idade.

2. Quais as suas habilitações académicas?
Licenciatura em Educação de Infância.

3. Quanto tempo tem de serviço?
Tenho 39 anos de serviço na área.

4. E neste agrupamento/instituição?
Neste agrupamento já tenho 15 anos de serviço.

Bloco C: Concepções da Educadora Cooperante sobre o desenvolvimento socioemocional

5. Para si, o que são emoções? Pode dar alguns exemplos?
As emoções são sensações físicas e/ou psicológicas. Podem durar um maior/menor período de tempo, pois são diferentes em cada indivíduo e da forma como cada um as vivência. Ex.: o medo, a alegria.

6. Enquanto educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento socioemocional na criança?
É muito importante que as crianças consigam perceber e gerir as suas emoções e que reconheçam as emoções dos outros. Esse reconhecimento ajudará a estabelecer laços relacionais mais positivos assentes no respeito pelo outro e na sua individualidade.

7. Na sua prática, na sala de atividades, como integra as emoções?

As emoções são integradas como um outro assunto que seja debatido e/ou surja por necessidade da (s) criança (s). São utilizados vários recursos, tais como: histórias, músicas, cartões ilustrados, situações dramatizadas, obras de arte, ...

8. Qual a sua opinião em relação à gestão positiva das emoções? Considera que promove o desenvolvimento de competências sociais e relacionais das crianças?

Penso que se deve fazer sempre uma gestão positiva das emoções, mesmo daquelas que poderão causar algum desconforto à criança. Devemos permitir que a criança exprima/demonstre a sua emoção e possibilitar-lhes vários pontos de vista para a gestão mais favorável das suas emoções.

Promover as competências sociais e relacionais das crianças penso que deve ser um dos aspetos primordiais da Educação de Infância. Conhecer-nos individualmente e conhecer os outros são premissas fulcrais para um bom desenvolvimento integral pessoal.

9. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança? E porquê?

Acredito que quanto mais “ferramentas emocionais” forem dadas e trabalhadas com crianças pequenas, melhor e maior será o seu sucesso no futuro. Uma criança que se conheça, que saiba como reagir perante diversos fatores que provocam determinadas emoções, mais “apetrechada emocionalmente” estará para vivenciar e preparar o sucesso.

Bloco D: Concepções da Educadora Cooperante, relativamente às expressões artísticas

10. No seu ponto de vista, qual a importância da exploração as expressões artísticas em contextos formais de educação?

A arte constitui uma importante fonte de aprendizagens. Quando se exploram as obras de artísticas (plásticos, musicais,), não se pretende “apenas” que a criança desenvolva a sua capacidade de observação e o seu sentido estético, pretende-se acima de tudo promover a construção do conhecimento. Através da arte, a criança tem a possibilidade de conhecer aspetos da sua cultura e ainda de contactar com outras culturas, estabelecendo relações, detetando diferenças, alargando os seus horizontes. A exploração de aspetos relacionados com a cultura permite, não só, um infinito conjunto de aprendizagens, como também o desenvolvimento de uma competência extremamente importante enquanto membros da sociedade – o respeito pela diversidade.

11. Como inclui, na sua sala de atividades, a exploração das diferentes expressões artísticas?

A exploração das diferentes expressões artísticas é permanente na sala de atividades. O acesso livre e autónomo a diferentes formas de expressão artística, bem como a diferentes materiais, suportes e texturas, possibilita não só a observação, a criatividade, mas sobretudo contribui para o desenvolvimento de uma cultura, de forma refletida e construtiva.

Pelo atrás exposto considero que as crianças deverão ter a possibilidade de contactar, diariamente com elementos culturais que contribuam para que ela se possa apropriar do mundo que a rodeia (e de outras culturas) de uma forma integradora.

12. Na sua opinião, de que forma as expressões artísticas podem proporcionar às crianças um desenvolvimento socioemocional?

A participação, a exploração, a observação e a reflexão de diferentes formas artísticas e culturais contribuem para que a criança possa ter diferentes formas de analisar o mundo que a rodeia e os outros que com ela se relacionam.

Bloco E: Conhecimento do grupo acerca das suas emoções

13. As crianças da sua sala mencionam as emoções básicas (alegria, medo, tristeza, e estar zangado) e reconhecem-nas?

Sim. Nem todas, ainda, possuem um conhecimento tão aprofundado de si próprias, mas, de um modo geral, todas manifestam e reconhecem as emoções básicas.

14. Existem crianças no grupo que não conseguem lidar com as suas próprias emoções?

Sim. Existem crianças com algumas problemáticas (comportamentais, cognitivas) que têm dificuldade na expressão e gestão das suas emoções.

Bloco F: Finalização da entrevista

15. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia às considerações que apresentou?

Gostaria que a inteligência emocional (e as múltiplas inteligências) fosse um conteúdo de uma (s) disciplina (s) da formação inicial de educadores e professores. Assim como considero que deveria existir melhor e mais adequada formação contínua nesta área do desenvolvimento humano.