



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PORTALEGRE



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cátia Sofia Sá Rato Catarreira

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Coorientadora: Professora Rosalina Correia

Portalegre, janeiro de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PORTALEGRE



AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Cátia Sofia Sá Rato Catarreira

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão
Coorientadora: Professora Rosalina Correia

Portalegre, janeiro de 2015

Aos meus queridos pais, irmã e namorado, meu porto de abrigo.
Às crianças, para uma educação de qualidade.

*“Sê paciente; espera
que a palavra amadureça
e se desprenda como um fruto
ao passar o vento que a mereça.”*

Eugénio de Andrade

AGRADECIMENTOS

O trabalho que agora vem ao conhecimento da comunidade académica não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas que estiveram comigo desde o primeiro momento. Para elas, o meu mais profundo obrigado.

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha orientadora Professora Doutora Amélia Marchão, que de forma envolvente me soube cativar com os seus conhecimentos e que foi essencial para a conclusão deste trabalho, sempre disponível no aperfeiçoamento do mesmo e sempre com uma palavra de motivação quando o objetivo parecia estar mais distante. A ela gostaria de deixar aqui expresso o meu reconhecimento honesto!

À minha coorientadora Professora Rosalina Correia, que me acompanhou desde o início, um muito obrigado pelo apoio neste trabalho.

Um muito obrigado a todos os professores da componente curricular do mestrado, com quem aprendi enquanto futura Educadora, em particular, ao Professor Doutor Hélder Henriques.

Aos meus queridos pais e irmã, que sempre me apoiaram incondicionalmente, agradeço o carinho que me deram e o excecional ambiente familiar em que me conceberam crescer.

Ao meu namorado, obrigado por ter estado sempre ao meu lado dando-me carinho, apoio e atenção nos momentos de maior esmorecimento.

Aos “meus meninos”, o meu especial agradecimento, por permitirem a minha paixão e entrega por esta profissão.

Às colegas de mestrado em geral, e em particular, à minha colega de estágio, pelo ânimo e colaboração que me soube dar desde o primeiro momento para que este objetivo pudesse chegar ao fim.

À educadora Lurdes pelos ensinamentos e apoio que sempre me dedicou. Agradeço-lhe por toda a ajuda fundamental e de qualidade que me concedeu na parte prática do mestrado.

A todos, o meu mais profundo obrigada!

RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

O presente trabalho apresenta a descrição e reflexão do percurso experienciado numa sala heterogênea de jardim-de-infância da rede pública da cidade de Portalegre, sob um trajeto de investigação-ação.

Intitulado “As emoções das crianças em contexto de educação Pré-Escolar”, este estudo procura contribuir de algum modo para a melhoria das práticas pedagógicas, nomeadamente no que ao bem-estar emocional diz respeito e passar a mensagem de que a educação também é feita de afetos e emoções.

Ao longo da nossa prática foram definidos alguns objetivos, como promover um ambiente educativo onde a criança se sinta integrada, escutada e valorizada, contribuindo assim para a sua autoestima e desejo de aprender e desenvolver atividades para a valorização das emoções e dos afetos. Para concretizar este objetivo foram criadas atividades a realizar.

A consciência das emoções por parte do educador é naturalmente essencial na sua profissão, pois este, através das emoções, consegue melhorar o desempenho das suas funções. Para além disso, se os educadores de infância compreenderem as emoções das crianças, será muito mais fácil gerir o seu grupo de modo a que estas também possam sentir um bem-estar emocional.

Com o desenvolvimento deste tema foi possível confirmar a importância que têm as emoções e os afetos, bem como concluir que valorizar atividades deste âmbito permite reforçar a afetividade, quer entre as crianças quer entre o educador e estas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Afetos; Inteligência Emocional; Relação Pedagógica.

ABSTRACT AND KEY WORDS

This research presents a description and reflection of the path followed in a heterogeneous nursery school room of state education network of the city of Portalegre, on a path of action research.

Titled "The emotions of children in preschool education context", this study seeks to contribute in some way to the improvement of teaching practices, particularly in the emotional wellness as concerns and get the message that education is also made of affections and emotions.

Throughout our practice some goals were defined, such as, as promoting a learning environment where children feel integrated and valued, thus contributing to their self-esteem and desire to learn and develop activities to realize.

Awareness of emotions by the nursery school teacher is of course essential in their profession, because through the emotions, can improve the performance of their duties. Furthermore, if nursery school teachers understand the emotions of children, will be much easier for them to manage their group and so that the children can also feel an emotional well-being.

With the development of this theme was possible to prove the complexity that involves the emotions and affections, and conclude that value activities of this nature allows the strength of emotional bonds, either among children or between the nursery school teacher and them.

Key words: Preschool Education; Emotions; Affections; Emotional Intelligence; Pedagogical Relationship

ABREVIATURAS E SIGLAS

C:	Criança
DQP:	Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
E:	Educadora
ECERS-R:	Early Childhood Environment Rating Scale
G.N.R.:	Guarda Nacional Republicana
IA:	Investigação-ação
ME:	Ministério da Educação
n.º:	Número
NEE:	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE:	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
p.:	Página
pp.:	Páginas
PES:	Prática de Ensino Supervisionada
PIS:	Prática e Intervenção Supervisionada
s.d.:	Sem data
<i>Vide:</i>	Ver também

ÍNDICE GERAL

Introdução	14
Parte I – Enquadramento Teórico	18
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	19
1.1. O currículo na Educação Pré-Escolar.....	23
2. Emoções	27
2.1. As emoções das crianças em Educação Pré-Escolar	27
2.2. Desenvolvimento afetivo e emocional	30
2.3. A relação pedagógica, o afeto e as emoções	32
2.4. Inteligência emocional	38
Parte II – Modo de Organização e Realização do Percurso	41
1. Campo metodológico: planear e desenvolver a prática utilizando procedimentos de investigação-ação.....	42
1.1. Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise	44
1.2. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação	46
1.3. Constituição e caracterização do grupo	49
2. Ação em contexto	55
2.1. Apresentação e reflexão do projeto de investigação-ação	55
2.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados	78
2.2.1. Análise e discussão das entrevistas às Educadoras	78
2.2.2. Análise e discussão da grelha de observação aplicada às crianças.....	85
2.3. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada	89
Conclusão	94
Bibliografia.....	98
Anexos.....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade das crianças	50
Gráfico 2 - Agregado familiar das crianças.....	50
Gráfico 3 - Situação profissional dos encarregados de educação.....	51
Gráfico 4 - Avaliação da subescala "Interações"	53
Gráfico 5 - A criança gosta de utilizar o corpo para se expressar, mover e representar ...	86
Gráfico 6 - A criança consegue expressar sentimentos e emoções através do gesto e movimento.....	86
Gráfico 7 - A criança interpreta os sentimentos e emoções dos outros através dos seus gestos e movimentos.....	87
Gráfico 8 - A criança compreende as emoções através da expressão facial	88
Gráfico 9 - A criança consegue representar uma emoção através da visualização de uma imagem	88

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Convites para a mãe	58
Imagem 2 - Pintura das pulseiras para as mães	58
Imagem 3 - Pedras pintadas pelas crianças	58
Imagem 4 - Dança livre com os lenços	61
Imagem 5 - Visita ao quartel da G.N.R.	62
Imagem 6 - Corrida de sacos	64
Imagem 7 - Jogo do berlinde	65
Imagem 8 - Jogo da macaca	65
Imagem 9 - Como te sentes?	70
Imagem 10 - Como te sentes?	71
Imagem 11 – Santos Populares.....	71
Imagem 12 - Dia da mãe	72
Imagem 13 – Quando for grande quero ser... ..	72
Imagem 14 - Dia da mãe	73
Imagem 15 - Quando for grande quero ser.....	73
Imagem 16 - A Páscoa é.....	74
Imagem 17 - Utilizando areias de cor.....	74
Imagem 18 - Quando for grande quero ser.....	75
Imagem 19 - O meu pega monstros ficou assim... ..	75
Imagem 20 - Os Continentes	76
Imagem 21 - Dia da família.....	76
Imagem 22 - Técnica do berlinde	77
Imagem 23 - Planta da sala de atividades.....	149
Imagem 24 - Área do recorte, plasticina e desenho.....	150
Imagem 25 - Área do quadro e quadro das presenças	150
Imagem 26 - Dossiers e materiais de pintura	151
Imagem 27 - Área dos jogos.....	151
Imagem 28 - Área da garagem	152
Imagem 29 - Área da casinha	152
Imagem 30 - Área da mercearia	153
Imagem 31 - Área da biblioteca	153

Imagem 32 - Área do computador.....	154
Imagem 33 - Cabides e placares.....	154
Imagem 34 - Lavatórios para as crianças	155
Imagem 35 - Sanitas para as crianças.....	155

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de conteúdo das OCEPE	26
Quadro 2 - Calendarização das atividades.....	55
Quadro 3 - Transcrição da atividade "A teia da amizade"	69
Quadro 4 - Transcrição das entrevistas às profissionais de educação	163
Quadro 5 - Transcrição da atividade "Teia da amizade"	165
Quadro 6 - Transcrição das entrevistas às crianças acerca do “Dia da Mãe”	158

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Ficha do estabelecimento educativo.

Anexo B – Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo.

Anexo C – Ficha do espaço educativo da sala de atividades.

Anexo D – Ficha do educador de infância.

Anexo E – Ficha da auxiliar de educação.

Anexo F – Pedido de autorização para gravação áudio e reportagem fotográfica das crianças alvo deste estudo.

Anexo G – Guião da entrevista a realizar às educadoras do agrupamento.

Anexo H – Grelha de observação resultante da dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções.

Anexo I – Guião da atividade “Dramatizar emoções” utilizando as figuras da caixa das emoções.

Anexo J – Planta da sala de atividades e respetivas áreas de interesse.

Anexo K – Transcrição da entrevista às crianças acerca do “Dia da mãe”.

Anexo L – Transcrição das entrevistas realizadas às educadoras de infância.

Anexo M – Transcrição da atividade realizada com as crianças “Teia da amizade”.

Anexo N – Folha de cotação da subescala “Interação”.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho, subordinado ao tema “As emoções das crianças em contexto de educação Pré-Escolar”, representa um longo percurso de investigação decorrente de um período de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) num jardim-de-infância na cidade de Portalegre, com um grupo de vinte e cinco crianças entre os três e os seis anos de idade.

Atendendo à Educação Pré-Escolar como a primeira fase da educação básica, é fundamental permitir que todas as crianças possam frequentar o jardim-de-infância, criando condições que ajudem as crianças a terem sucesso nas aprendizagens e, desta forma, conseguir alcançar todos os objetivos estruturados. Procura-se desta forma, que ocorra um desenvolvimento a nível cognitivo, emocional, motor e social da criança, pois “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (ME, 1997, p. 115).

Nesta perspetiva, tivemos como objetivo, desenvolver uma prática educativa responsiva, equilibrada e imparcial, em que as propostas de trabalho foram sustentadas pelos princípios educativos defendidos pelos documentos oficiais que orientam e caracterizam a Educação Pré-Escolar.

A escolha deste tema deriva do interesse pessoal da autora, uma vez que existe curiosidade em saber como se desenvolve e promove a importância das emoções numa sala de atividades de jardim-de-infância. Pretendeu-se assim e entre outros objetivos, observar se as educadoras desenvolvem atividades que estimulem as emoções das crianças e como as crianças reagem a essas atividades em prol das suas emoções, pois é na infância que se ajustam significativos “circuitos emocionais tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas” (Goleman, 2012, p. 21).

Para além do objetivo enunciado foram também definidos outros:

1. Observar se as educadoras desenvolvem atividades que estimulem as emoções das crianças e como as crianças reagem a essas atividades em prol das suas emoções;
2. Identificar e refletir a importância que as educadoras de infância atribuem às emoções das crianças, no quotidiano da prática pedagógica;

3. Desenvolver atividades educativo-pedagógicas que promovam a “literacia” das emoções;
4. Identificar, nas crianças, o conhecimento das emoções básicas;
5. Contribuir para o bem-estar emocional das crianças do grupo.

De forma a abordar a problemática do bem-estar emocional das crianças na Educação Pré-Escolar foi identificada a seguinte questão de partida: **“Que práticas educativas, com crianças em idade Pré-Escolar, favorecem o seu bem-estar emocional?”**.

As emoções apresentam-se como principais elementos no funcionamento humano, ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento cerebral e em vários aspetos do foro psicológico e social, influenciando toda a vivência diária e quotidiana do ser humano.

O ser humano em desenvolvimento vai-se envolvendo em novas experiências e interagindo com os diferentes elementos que constituem o seu espaço relacional e os sistemas emocionais vão-se constituindo e criando novas ligações com outros sistemas, como o cognitivo ou o linguístico.

Nestes últimos anos, vários investigadores, como Goleman, têm-se debruçado sob o papel das emoções e da regulação emocional no desenvolvimento da criança e tem sido possível demonstrar a importância que as emoções e a sua regulação executam no comportamento da criança, inclusive no que respeita à componente emocional e social.

A família e todos os sistemas sociais, como o Jardim de Infância, devem estar atentos à problemática das emoções, pois estas envolvem um conjunto de competências e habilidades que são tão importantes como qualquer outra capacidade e, portanto, a criança enquanto sujeito em constante aprendizagem, deve ser livre de expressar as suas emoções e, ao lhe serem apresentadas atividades e comportamentos adequados, ela vai adquirir conhecimento e controlo emocional.

O conhecimento das emoções também pode auxiliar o Educador relativamente às crianças, proporcionando-lhe uma maior perceção sobre a personalidade de cada uma e, naturalmente, qual a melhor maneira de interagir com elas, “(...) pois é compreendendo o que se está a sentir e o que os outros estão a sentir que se pode gerir os relacionamentos” (Franco, 2009, p. 134).

Neste sentido, um dos objetivos do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada é mostrar que as práticas educativas com crianças em idade Pré-Escolar favorecem o seu bem-estar emocional, pois “as reacções emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo.” (Vigotsky, 2001, p. 143).

Estruturalmente este trabalho está organizado em duas partes. A primeira parte, desenvolvida através da pesquisa bibliográfica corresponde à contextualização da Educação Pré-Escolar em Portugal, bem como do seu currículo e da importância atribuída às emoções no contexto da educação Pré-Escolar. Na segunda parte, descrevemos a metodologia de investigação adotada, incluindo os procedimentos metodológicos, a análise e a interpretação dos dados recolhidos. É também caracterizado, o estabelecimento educativo onde decorreu a ação, assim como a constituição do grupo de crianças que participou na mesma. Apresentamos ainda uma reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada (PES), relativamente aos aspetos importantes da intervenção desenvolvida nas várias áreas de conteúdo.

Em jeito de conclusão, apresentamos a análise e discussão da informação recolhida, através da qual se responde às questões levantadas durante a investigação, tecem-se conclusões bem como um conjunto de propostas e recomendações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

“A Educação Pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o acto de aprender, atitudes que permanecem durante toda a vida” (ME, 2000, p. 222).

Em Portugal, segundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) o sistema educativo inclui a Educação Pré-Escolar além da educação escolar e da educação extraescolar. A Educação Pré-Escolar, no seu aspeto educativo, é o complemento da ação educativa da família, com a qual estabelece comunicação e colaboram juntas.

De acordo com Marchão, a Educação Pré-Escolar tem, o objetivo de “promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (2012, p. 36).

A Educação Pré-Escolar 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.

É durante a Educação Pré-Escolar que a criança adquire um grande leque de aprendizagens, pois é nestas idades que as suas mentes estão mais abertas ao conhecimento e, por isso, mais propícias a serem estimuladas; apesar das primeiras interações das crianças serem no meio familiar, os estabelecimentos de ensino também se tornam fundamentais para a interação das crianças com outros indivíduos, pois “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 (...)” (Muralt, 1976, p. 339).

A partir de finais do século XX houve uma maior preocupação com a Educação Pré-Escolar, acompanhada de um aumento do número de jardins-de-infância, derivado em grande parte à publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que a considera como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo sempre em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (artigo 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A Lei-Quadro refere a função educativa e a função social de Educação Pré-Escolar, para as quais enumera os seguintes objetivos gerais e pedagógicos:

“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 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 da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através 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 à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover 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” (Artigo n.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Como forma de melhor alcançar os objetivos propostos foram construídas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no ano de 1997 através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, com o objetivo de apoiar os educadores de infância na tomada de decisões sobre como o processo educativo deve ser desenvolvido com as crianças, uma vez que o Educador é considerado o principal gestor do currículo (ME, 1997). As OCEPE assentam em quatro fundamentos:

- A identificação da criança como sujeito do processo educativo;
- O desenvolvimento e aprendizagem como componentes inseparáveis;
- A construção articulada do saber;
- A imposição de resposta a todas as crianças (ME, 1997).

As OCEPE, são “um ponto de apoio para a Educação pré-escolar, enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME, 1997, p. 7) contudo, “não são um programa pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos” (ME, 1997, p. 13).

Num contexto de mudanças consideráveis, os objetivos da Educação Pré-Escolar passaram a ser adaptados às necessidades e apropriados aos novos ideais “(...) da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita” (Vilarinho, 2000, p. 136).

No que concerne à ação do educador é necessário que esta se sustente numa pedagogia organizada, distinta, inclusiva e intencional, baseada numa educação de qualidade, que respeite e se adapte à unicidade de cada criança enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento. Fomentando-se uma educação de qualidade, permite-se que a criança aprenda a aprender facilitando-se assim “a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (ME, 1997, p. 15), sabendo-se que todas têm o direito à educação, através de “oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Marchão, 2012, p. 36).

Para a criação de um ambiente educativo adequado às crianças que o integram é necessário que o Educador considere as características do grupo de crianças, porque “o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997, p. 35). Por isso é, igualmente, necessário que o Educador admita “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p. 19).

As crianças estabelecem uma ligação com o adulto de modo a que este as compreenda, contribuindo para o seu desenvolvimento, pois, por um lado, o Educador responde atempadamente a todas as necessidades das crianças e, por outro, este conhece gradualmente a criança com quem se relaciona.

A partir dos pressupostos enunciados e de uma relação de confiança entre os intervenientes em questão, o Educador cria um ambiente educativo no qual a criança se sente

segura, confortável e apoiada. Segundo Portugal (2012), estas finalidades têm como base: o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e a competência social e comunicacional que envolve o desenvolvimento do autocontrolo.

Para o educador estabelecer uma relação de confiança com a criança, o modelo pedagógico *High-Scope* sugere as seguintes estratégias: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; estabelecer uma relação cooperante com as crianças; apoiar as intenções das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 61).

A relação educativa fundamenta-se no diálogo para que as vivências das crianças sejam utilizadas como instrumento de aprendizagem. Santos (1982, p. 16) afirma que a “(...) educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva. Quem educa são as pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais.”

A importância do diálogo é fundamental para o desenvolvimento da criança. Santos (1982, pp. 52-53) considera que, por vezes, os educadores não “se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança; e no entanto esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita”. Desta forma, o diálogo estimula o processo de aprendizagem.

Porém, para o educador obter um conhecimento mais profundo da criança, tem de incluir as emoções, pois estas influenciam o comportamento das crianças. Portugal (2012), reforça esta ideia, afirmando que é realçado no perfil comportamental dos educadores, mesmo nos mais experientes, a necessidade de entender as carências socio emocionais, cognitivas e motoras das crianças, utilizando para o desenvolvimento da autonomia e confiança das crianças cuidados atentos e responsivos, negando atitudes severas e castigadoras.

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

1.1. O currículo na Educação Pré-Escolar

A palavra “currículo” deriva do latim *currere*, que significa correr, caminho, jornada, percurso a seguir. Ao longo dos tempos, o conceito de currículo, ou a forma de o encarar tem vindo a alterar-se e a ganhar estatuto diferente na educação.

Tal facto é demonstrado por Leite (2003), quando a autora refere que nos últimos anos o termo currículo tomou os discursos em torno da educação e, que tem vindo a estar articulado a outros que lhe conferem novos significados: é o que acontece quando se associa o termo currículo a conceitos como gestão, autonomia, flexível, flexibilização, entre outros.

Alguns autores, entre eles, Zabalza (1994), Spodek & Saracho (1998), Pacheco (2001), Siraj-Blatchford (2007), Marchão (2010 e 2012), Portugal & Laevers (2010), asseguram a importância do currículo e definem-no sobre diversas perspetivas.

Para Zabalza (1994, p. 12), o currículo é “(...) o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

A ideia exposta pelo autor antes citado não se distancia da ideia de Spodek & Saracho (1998, p. 101) quando estes afirmam “embora o conteúdo dos programas de educação para a primeira infância deva ser adequado ao nível de desenvolvimento de cada criança, ele também deve reflectir os valores de nossa cultura e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional.”

Para Pacheco, o currículo inclui “programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (2001, p. 16) e denota a sua importância “pois implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (2001, p. 20). Segundo este autor, presume-se que o currículo é um instrumento necessário para o aperfeiçoamento das decisões educativas, traduzindo-se como um processo de construção e desenvolvimento persistente de práticas.

Marchão (2010, p. 55) defende que o currículo é um plano, 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.”

Segundo Siraj-Blatchford (2007, p. 10), o currículo não deve “(...) ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece» (...) de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo.”

Segundo as OCEPE (ME, 1997), o Educador é quem rege o currículo, pelo que lhe cabe a função de, indo ao encontro dos interesses da criança, da sua localidade e das famílias, dar significado a esta fase da vida da criança, podendo orientar a forma como esta olhará o seu futuro. Ainda na Educação Pré-Escolar, pretende-se que as crianças aprendam a aprender, ou seja, que se desperte em todas as crianças o gosto pela descoberta.

O Educador precisa de demonstrar um perfil profissional que compreenda diferentes dimensões e conjugue diferentes saberes profissionais para poder promover aprendizagens significativas e responsivas. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, veio especificar o perfil específico de desempenho do educador de infância. Segundo o mesmo diploma, o educador de infância deve centrar-se na ação que irá desenvolver com as crianças, sendo responsável pelo desenvolvimento e integração do currículo.

Mostra ainda a pertinência de avaliar, num olhar formativo, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos a utilizar, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Neste procedimento, torna-se crucial conhecer e saber utilizar ações diversificadas de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos resultados (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Apesar de os educadores de infância não possuírem um plano rígido para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico, devem criar e desenvolver “(...) o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (N.º 1 da Parte II do Anexo n.º 1 do Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto).

Segundo Marchão (2012, p. 39), os Educadores de Infância devem agir com base numa gestão curricular apoiada pelos “objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância.”

A autora, afirma ainda que “no perfil específico do educador de infância [existe], a necessidade de saber e ser capaz de criar e gerir um ambiente educativo e de aprendizagem (tempo, espaço e recursos) que promova para as crianças oportunidades de aprendizagem,

com intencionalidade e qualidade, reportando às Orientações Curriculares e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas concepções e histórias de vida” Marchão (2012, p. 102).

Portanto, é ao Educador que lhe compete identificar o nível de desenvolvimento inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, atendendo ao bem-estar emocional das crianças. Pertence ainda, ao Educador, tal como refere Roldão (2003, p. 20), “mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante (uma) situação (...)”, e ter “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente”(2003, p. 57).

Com o intuito de que a Educação Pré-Escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18).

A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular:

- Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, com a finalidade de adequar o processo educativo às necessidades das mesmas, percebendo que a observação é o sustento do planeamento e da avaliação na Educação Pré-Escolar;
- Planear o processo educativo, onde o educador deve ter em conta as informações que recolheu sobre cada criança para que lhe possa oferecer um ambiente estimulante que promova novas aprendizagens;
- Agir, concretizando na ação as intenções educativas;
- Avaliar o processo da aprendizagem das crianças;
- Comunicar ou partilhar com as famílias e com a equipa sobre o processo educativo;
- Articular a continuidade educativa num processo marcado pela entrada na Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (ME, 1997).

As áreas de conteúdo que integram as OCEPE (ME, 1997) são áreas em que se expõe o desenvolvimento humano ao longo da vida e que nomeiam as formas de pensar e organizar a intervenção do Educador e as experiências que se proporcionam às crianças. São as referidas no seguinte quadro:

Área de conteúdo	Especificidade
Formação Pessoal e Social	Nesta área identificam-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias: a criança deverá vivenciar valores da vida democrática, tomando consciência de si próprio e dos outros; deverá ainda, tomar consciência da sua identidade, reconhecer as suas características; aprender a aceitar as diferenças; contactar com diferentes formas de expressão artística e desenvolver e interiorizar valores. A criança tem oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhe permita tornar-se cidadão solidário e crítico.
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none">- A expressão e comunicação abrange as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes linguagens. Nesta área, distinguem-se vários domínios: domínio da expressão motora, plástica e musical. Pretende-se que a criança, através do contacto com diferentes materiais, vá explorando e utilizando o seu corpo.- No domínio da matemática, o educador tem um papel fundamental, uma vez que deve levar a criança a desenvolver o raciocínio lógico e criar as suas próprias soluções. Estes referem-se à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.- O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é visto numa perspectiva de literacia, “enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação” (ME, 1997, p. 66) e de transversalidade da língua. No que diz respeito à linguagem escrita, deverão ser criadas oportunidades para que a criança tome iniciativas e se familiarize com o código escrito.
Conhecimento do Mundo	Esta área assenta na curiosidade natural da criança e na sua expectativa de saber e compreender o porquê das coisas, suscitando novas situações de descoberta e exploração do mundo que a rodeia. É importante que antes de encontrar soluções, a criança se habitue a refletir e a tomar decisões perante situações novas. O Educador deve saber ouvir a criança, observá-la, acompanhá-la nas suas pesquisas, permitindo-lhe assim experimentar, ajudando-a a construir e a desenvolver um espírito científico.

Quadro 1 - Áreas de conteúdo das OCEPE

Estas áreas devem ser laboradas de forma articulada, e por isso, deverão ser desenvolvidas atividades de carácter pedagógico, didático e, também, de carácter lúdico, para que desta forma a criança possa aprender e construir competências essenciais para o seu crescimento.

Devido à importância social e emocional do Educador, enquanto responsável pela construção de conhecimentos nas crianças, surge a seguinte questão: quais as práticas educativas que o Educador deve utilizar no processo de ensino/aprendizagem, com crianças em idade Pré-Escolar, favorecendo o seu bem-estar emocional?

É a resposta que tentaremos encontrar ao longo deste trabalho de investigação.

2. Emoções

“É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho

2.1. As emoções das crianças em Educação Pré-Escolar

Antes de mais, é essencial compreendermos o que são as emoções. Desta forma, apresentamos a seguinte definição de emoção: “(...) a emoção é, portanto, uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (André & Lelord, 2002, p. 13). Por outro lado, Damásio (1999, p. 72) defende que “as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.”

Moreira (2010, p. 23), que se tem dedicado fortemente ao estudo desta temática, refere que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

No entanto, verifica-se que a importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi constante. Atualmente, e principalmente devido aos esforços feitos pela psicologia, as emoções são consideradas fundamentais e necessárias para a nossa vida.

As emoções são, geralmente, assistidas por um comportamento físico, onde o rosto é uma das partes do corpo que apresenta as emoções do ser humano. Uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão (Goleman, 2012).

Ao falarmos de emoções é relevante mencionar o termo afeto ou afetividade, pois é possível afirmar que os afetos são considerados um conjunto de reacções que unem as pessoas umas às outras. São uma mistura de emoções ou são manifestados através das emoções. Esta ligação direta às emoções torna, por vezes, difícil defini-los por si só.

Geralmente, emoção e sentimento surgem como sinónimos, contudo, Damásio (1999) defende que a relação entre ambos é muito pequena, pois a emoção é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que estamos inseridos. O sentimento surge quando temos conhecimento das nossas emoções, ou seja, aparece quando as nossas emoções são transportadas para determinadas partes do nosso cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal.

Almeida atribui à afetividade um papel marcante no desenvolvimento do ser humano, afirmando que “a afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança” (1999, p. 42). Este papel será significativo ao longo de toda a vida do ser humano.

Bowlby propôs uma perspetiva evolucionista, em que a vinculação é o laço afetivo que se estabelece entre a criança e a figura que dela cuida, designada por figura de vinculação. Expressa-se através da necessidade de manter a proximidade através de conforto e segurança sendo, portanto, essencial ao desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Matos, P. M. *in* Costa, M. E, 2003).

Para o mesmo autor, existem diferentes figuras de vinculação (mãe, pai, irmãos mais velhos, avós, tios, educadoras, entre outros), no entanto, existe sempre uma figura de vinculação principal e outras designadas como secundárias (Matos, P. M. *in* Costa, M. E, 2003).

A vinculação é ativada em situações que a criança perceciona como ameaçadoras, ou quando, por qualquer razão, tem dúvidas sobre a disponibilidade da figura de vinculação. Nestas situações a relação deverá ser contínua e as figuras de vinculação deverão estar acessíveis e disponíveis, adaptando-se aos interesses e necessidades da criança (Matos, P. M. *in* Costa, M. E, 2003).

De acordo com Howes *citado por* Matos, P. M. (*in* Costa, M. E., 2003), os Educadores devem ser considerados como potenciais figuras de vinculação, na medida em que a natureza da relação deve obedecer a três critérios fundamentais para a identificação de figuras alternativas, designadamente:

- A prestação de cuidados físicos e emocionais;
- A presença de continuidade ou consistência na vida da criança;
- O investimento emocional da criança.

Nesta linha de pensamento, é muito provável que as crianças desenvolvam laços de grande proximidade emocional com estas figuras e devemos considerar os efeitos dos mesmos no desenvolvimento da criança.

É de extrema importância que os jardins-de-infância valorizem, também, o desenvolvimento emocional e afetivo, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

O Educador, ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, criará um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p. 135).

Como forma de criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível identificar e reconhecer as emoções, porque assim estamos a tomar consciência destas, o que nos leva a uma melhor perceção e controlo das emoções e, portanto, compreender o que os outros estão a sentir (Franco, 2009).

As emoções delimitam uma ação e causam diferentes reações no corpo. Segundo Goleman (2012, p. 28), cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente”.

Debruçando a nossa atenção sobre as quatro emoções trabalhadas ao longo da PIS, mais concretamente a alegria, o medo, a tristeza e a raiva, observemos quais as funções das mesmas e que alterações acontecem quando as sentimos.

Paulo Moreira (2010) defende que existem dois tipos de emoções, as emoções negativas e emoções positivas. As emoções negativas são assim designadas, como o próprio nome indica, porque causam, mal-estar ou diminuem a autoestima. As emoções negativas são o medo, a tristeza e a raiva, entre outras. Por outro lado, as emoções positivas, como a alegria e a amizade, são designadas como tal, pois causam sensações de bem-estar, contribuindo para a melhoria da autoestima.

Goleman (2012, p. 28), afirma que, quando uma pessoa sente 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.”

No que diz respeito à tristeza, esta emoção é para Goleman (2003) uma das mais importantes. Moreira (2010) associa a mesma à sensação de fracasso, diminuição de autoestima, insegurança e pouca concentração, deixando o ser com menor disponibilidade para explorar e socializar. A tristeza, normalmente, deve-se a situações de abandono, de perda e/ou conflito.

A alegria resulta da perceção de se ter alcançado algo que expetávamos. Normalmente, a alegria é acompanhada de uma melhoria de humor e num aumento de energia. No entanto, a sua forma de manifesto irá depender de inúmeros fatores, entre eles a personalidade da

pessoa. Esta emoção é caracterizada por um estado de ativação que nos conduz à ação, sendo a sua principal função “a abertura do organismo às interações com o meio” (Moreira, 2010, p. 41). Assim, a alegria pode ser considerada como um motor que, por ser motivadora, nos leva a agir.

Goleman (2012, pp. 28-29) reforça esta ideia, quando afirma que uma pessoa que está 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.”

Outra das emoções trabalhadas foi a raiva, em que há uma tendência para a ação em frente, um movimento impulsionador no sentido de se conquistar o que se pretende obter.

Apesar de só terem sido apresentadas neste ponto quatro emoções é fundamental reforçar o facto de que existem mais no campo das emoções. Moreira (2010) concorda que todas as emoções provocam modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano e que a forma como recebemos a mensagem vai determinar a forma de reagir.

Sem emoção, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples, pois o nosso pensamento tem necessidade das emoções para ser eficaz.

2.2. Desenvolvimento afetivo e emocional

Steiner e Perry (2001) reconhecem que a pessoa emocionalmente formada é capaz de lidar com as emoções de maneira a desenvolver o seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. Para os autores referidos, o desenvolvimento emocional permite aumentar os relacionamentos, gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo. O mesmo é defendido por Goleman (2001, p. 18) quando enuncia “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope (...). Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão.”

Goleman (2012) reforça a importância que a infância representa na vida de uma pessoa, justificando-se com o facto de que, são os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida.

É na idade Pré-Escolar que a criança desenvolve novas formas de se relacionar com os outros e de se expressar. Os autores Gottman & DeClarie (1999, p. 202) referem que “(...) Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de 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 seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...)”

A partir dos três anos de idade, a criança tem competência para exprimir o seu estado emocional, estando apta para atribuir significados emocionais às vivências do dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado (Moreira, 2008).

Ainda segundo Moreira (2008), o desenvolvimento da linguagem tem já nesta fase uma grande importância. O seu domínio fará com que haja uma grande mudança no desenvolvimento emocional, visto a linguagem ser um importante utensílio para a criança expressar e comunicar as suas emoções a outra pessoa. Esta etapa do desenvolvimento da criança é, por norma, caracterizada pela entrada na Educação Pré-Escolar. Esta etapa marca também o início do brincar em grupo ou do jogo em grupo. Para a criança, a entrada na Educação Pré-Escolar é um meio de desenvolvimento de outras formas de brincar, sujeitando-se a regras. Deste modo, há um alargamento dos vínculos afetivos da criança. Outras figuras cuidadoras começam então a ganhar importância para a criança e a servir de referência e orientação para ela. As crianças encaminham comportamentos de vinculação aos Educadores semelhantes àqueles que ocorrem em casa com os pais, procurando a proximidade de Educador para a obtenção de conforto e apoio.

Essa orientação emocional vem acompanhada de “(...) benefícios cognitivos; estas crianças são mais atentas e portanto aprendem melhor (...)” (Goleman, 1997, p. 214).

A compreensão das emoções por parte da criança, segundo Smith & Walden (1999), citados por Cardoso & Carmona (2011, p. 12), “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

Um ser humano ciente da sua atitude e do seu comportamento, beneficiará a criança ao proceder de forma ética, passando por cima de qualquer limitação, aprender a alcançar confiança por meio da sua autenticidade, admitir os próprios erros e a aprender com eles, mesmo que não seja do gosto geral. Goleman (2001, p. 276) reforça que um “Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a

leitura" e acrescenta que, "A idéia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular — não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são "perturbadas", mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança" (2001, p. 276).

Posto isto, podemos afirmar que o âmbito do estudo da inteligência emocional nos jardins de infância e nas escolas exige três grandes mudanças: que o Educador/Professor vá além do seu cargo tradicional, o de ensinar, o de ler e o de escrever; que as escolas envolvam o ensino das emoções; e que as famílias e as pessoas da comunidade se envolvam ainda mais com o jardim-de-infância.

2.3. A relação pedagógica, o afeto e as emoções

Considerando a relação entre emoção e aprendizagem, e tendo em conta que os Educadores e as crianças são suscetíveis a reações emocionais, é necessário entender que, na sala de atividades, deve-se necessariamente trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da personalidade.

É necessário que o Educador e as crianças se conheçam, para que assim se possam desenvolver completa e plenamente, entendendo a sua inteligência, bem como compreendendo o funcionamento do sistema emocional.

Paula & Faria (2010), dizem que os Educadores devem ter como maior preocupação a educação afetiva, visto que esta regula o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança.

Alguns autores, como Bhering & Sarkis (2009), Postic (1990), Portugal (1998) e Portugal & Leavers (2010) remetem a importância das emoções para a interação social, referindo que as mesmas são determinantes para o comportamento humano e desempenham funções sociais que poderão facilitar ou não a interação com o outro.

De acordo com Bhering & Sarkis (2009, p. 10), "O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito activo e as pessoas, ambiente e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de uma forma regular durante um período extenso de tempo."

O processo proximal em conjunto com o contexto são aspetos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, principalmente, na área da educação, “na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 10).

A relação educativa deve ser encarada como um conjunto de relações sociais que se vinculam entre o Educando e o Educador, não devendo, nunca, ser abandonada a dimensão afetiva (Postic, 1990). Por outras palavras, “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento” (Portugal, 1998, p. 198).

Portanto, para o desenvolvimento da criança é necessário que haja uma interação mútua e recíproca entre a criança e o protagonista do processo educacional, pelo facto da criança também desempenhar “um processo ativo na moldagem das relações (...)” (Post & Hohmann, 2007, p. 32).

É necessário, por isso, que a criança comunique com quem está encarregue dela. Segundo Post & Hohmann (2007, p. 45) as crianças “Iniciam interações sociais com adultos e pares da sua confiança e, nesse processo, constroem um conjunto de ideias úteis: a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito; há muitas maneiras de se fazer entender, e as pessoas em quem se confiam estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer.”

Assim, as crianças estabelecem uma ligação com o Educador, de modo a que este as compreenda, contribuindo para desenvolvimento da criança, pois, por um lado, o Educador responde atempadamente a todas as necessidades que as crianças exigem e, por outro, conhece progressivamente a criança com quem se relaciona.

O Educador a partir destes conhecimentos sobre a criança deve “(...) respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997, p. 19).

Desta forma, a relação que o Educador estabelece com a criança, deve ser construída sobre uma base afetiva, para que possa contribuir para uma melhor relação pedagógica pois, de acordo com Morgado (1997,p. 82), “tem vindo a constatar-se que o clima sócio-afectivo em que decorre a acção educativa se constitui como uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão.”

O fator afetivo na relação pedagógica entre Educador/Educando, desempenha um papel importante quer para a criança quer para o seu relacionamento com os outros, e muitas vezes o sucesso na aprendizagem é positivo graças ao clima afetivo que é criado entre Educador/criança, pois “(...) o êxito escolar depende muito menos dos factores intelectuais do que dos afectivos - inúmeros estudos demonstram que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito” (Sêco, 1997, p. 63).

As relações de afetividade representam um papel importante na formação de um indivíduo bem como nas relações interpessoais e, por este motivo, são tão importantes na relação pedagógica, conforme afirma Sêco: “A afectividade constitui um impulso motor da vida: de alguma forma, e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda a acção e condiciona o comportamento. É por isso que desempenha um papel tão importante quer para o próprio individuo quer para a sua relação com os outros” (1997, p. 63).

Considerando a relação pedagógica em contexto de educação Pré-Escolar, é fundamental que o Educador adote, em sala de atividades, uma atitude em que nenhuma experiência seja mais relevante do que a outra, sendo extremamente necessário o respeito por todos. Consideramos que o Educador deve manter esse respeito sem diferenciação, no percurso das relações pedagógicas, pois “Se prevalece a desigualdade de estatutos, ela torna-se no entanto menor pela valorização do saber e da experiência que o aluno traz para a escola e nela desenvolve, pela delegação de algumas responsabilidades no aluno pelo incentivo à participação na vida da turma e da escola” (Estrela, 1992, p. 35).

Esta ideia, no entanto, não corresponde à opinião de Postic, uma vez que este defende que “O tipo de relação de desigualdade, definido segundo um modelo universal, permite ao docente proteger-se de um poder que proviria das interações no grupo e, pelos privilégios que ele concede àqueles com quem pode estabelecer este género de relação, fortificar o seu modo de acção dominante e reforçar uma imagem positiva de si mesmo” (1984, p. 175).

O conhecimento educativo e a aprendizagem realizam-se na construção de atitudes e competências essenciais cujos significados cabem na relação entre criança e adulto, pois o ser

humano, em qualquer idade ou tempo, é um indivíduo aberto, em construção, com direito a expressar a sua voz e a transmitir a sua individualidade.

Uma sala de atividades é um lugar de diálogo educacional com diversas funções, onde não importa apenas assegurar a aprendizagem; importa também desenvolver o respeito de cada um por todos os outros.

O respeito pela criança é deveras importante. A tarefa de respeitar/educar deve ser, para o Educador, algo indispensável, pois faz parte integral da relação pedagógica, “processo que deve ter como objectivo fundamental favorecer o desenvolvimento integral do educando e a sua autonomia em relação ao adulto e ao real” (Fernandes, 1990, p. 129). É relevante a partilha e o respeito mútuo pelas diferentes emoções e ideias.

Parece pertinente sublinhar que a relação pedagógica deve crescer sobre a valorização do conhecimento da criança, apesar das diferenças dos mesmos em relação ao Educador, pois só assim se podem desenvolver as capacidades da criança. Fernandes (1990, p. 124) assegura que “a acção pedagógica no desenvolvimento das potencialidades, aptidões e habilidades dos alunos, incentiva-os à construtividade do espírito crítico e ao desenvolvimento da sua criatividade e iniciativa”.

Assim, podemos dizer que a valorização das experiências respeita, estimula, e desenvolve potencialidades na criança.

Sabemos que a postura do docente tem vindo ao longo dos anos a modificar-se em alguns aspetos, sendo um deles, tornar-se uma pessoa mais próxima das crianças/alunos. Esta aproximação levou a um conhecimento mais alargado quer do próprio Educador quer do Educando. Segundo Dupont (1987, p. 11), a “Possibilidade dum enriquecimento recíproco: o professor, «rico» de conhecimentos, de sentimentos e da sua experiência, pode, se quiser, tornar-se mais «rico» com a espontaneidade dos seus alunos, com a sua dádiva pessoal e com as suas aspirações... a inversa é igualmente verdadeira...”

Ainda na linha de pensamento do mesmo autor (1987, p. 13), este acrescenta que “um clima emocional eficaz se pode desenvolver tanto no plano humano como a nível de qualquer nova aprendizagem”.

A relação educativa também passa por ser uma relação afetiva, e por isso, é importante que o Educador crie uma postura calorosa e afetiva com o seu grupo, pois proporciona assim um bom ambiente na sala de atividades e torna a aprendizagem mais motivante, e tal como refere Fernandes (1990, p. 127) “A indispensabilidade da relação afectiva na sala de aulas torna-se imperativo absoluto de toda a acção pedagógica estruturante, a qual, além de

estimular intrinsecamente os educandos, desencadeia neles interesses pelos estudos e motivações para a vida”.

Neste sentido, a relação pedagógica é uma interação entre Educador e criança com o objetivo de ensino/aprendizagem, mas não podemos deixar de dar relevância à dinâmica humana que é gerada em sala de atividades/aula que passa pela afetividade. Conforme refere Fernandes (1990), citado por Sêco (1997, p. 61), “A eficiência da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos receptores mas também da capacidade motivacional do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade afectiva.”

Assim, o Educador perante o seu grupo deve ter sempre presente o campo afetivo para além do ato de ensino/aprendizagem, pois ambos se fundem e são imprescindíveis na relação pedagógica.

É fundamental realçar que a relação pedagógica deve ser estabelecida sob o diálogo e troca de experiências entre Educador e criança, tendo em conta que a comunicação ajuda a desenvolver o potencial intelectual, emocional e afetivo bem como as aprendizagens pretendidas, “Por isso para que haja aprendizagem, é necessário que o educando tenha desejo de aprender e sinta uma certa necessidade, que seja sujeito da sua própria acção e que o conteúdo ou objectivos das suas experiências tenham, para ele, significado, sentido ou razão de ser” (Fernandes, 1990, p. 161).

Desta forma, a aprendizagem só é significativa se tanto o Educador como a criança estiverem envolvidos nas experiências-chave¹ que se efetuam ao longo do ano letivo.

Tal como Fernandes (1990) afirma é necessário que os Educadores criem em sala de aula um clima facilitador de aprendizagem, sendo este desenvolvido a partir da liberdade de comunicação de experiências entre o Educador e a criança.

Deste modo, a aprendizagem realiza-se num contexto no qual existe uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, de modo a estabelecerem uma interação social com o intuito de promover o desenvolvimento da criança.

A relação educativa funde-se no diálogo para que as vivências das crianças sejam utilizadas como instrumento de aprendizagem, Santos (1982, p. 16) afirma que a “educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva. Quem educa são as pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais.”

¹“(…) interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5).

A importância do diálogo é fundamental para o desenvolvimento da criança. Santos (1982, pp. 52-53) considera que, por vezes, os educadores não “se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança; e no entanto esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita”. Desta forma, o diálogo estimula o processo de aprendizagem.

As características das crianças devem ser tidas em conta pelo Educador, pois este deve proporcionar-lhes uma aprendizagem ativa através de atividades dinâmicas que integram experiências-chave, para que as crianças possam fazer as suas descobertas. É através destas experiências que as crianças “(...) ganham o sentido de si próprio (...), estabelecem relações sociais significativas (...), envolvem-se em representações criativas (...), descobrem como o movimento serve os seus objectivos (...). Cria sistemas de comunicação e linguagem (...), exploram objectos (...)” (Post & Hohmann, 2007, p. 12).

Portanto, as relações de confiança entre Educador e criança são “um sistema estável de relações (...)” (Falk citado por Post & Hohmann, 2007, p. 63) e “um pré-requisito... para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (Falk citado por Post & Hohmann, 2007, p. 63). Para além disso, as relações de confiança também “promovem o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional” (Post & Hohmann, 2007, p. 33).

As relações de confiança são o motor que faz com que as crianças não tenham medo de explorar o mundo e se sintam motivadas para aprender mais sobre ele, pois “as crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível mais profundo que os pais e outras pessoas que tomam conta delas as apoiam em novos desafios e empreendimentos (...) e lhes proporcionam conforto e contacto quando surge algo menos agradável (...). As crianças aprendem, afirma a psicóloga do desenvolvimento Jillian Rodd (1996), ‘que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo” (Hohmann & Post, 2003, p. 33).

Deste modo, as relações de confiança fomentam a aprendizagem por parte da criança e, consequentemente, promovem o desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Assim, a aquisição de conhecimentos por parte da criança, através da relação de confiança, ser-lhe-á útil, não só no momento em que interage com o Educador, mas também na sua vida futura. Dado que as crianças são seres influenciáveis pelas interações, segundo Post & Hohmann

(2007, p. 40), “Através das suas interacções diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.”

2.4. Inteligência emocional

No domínio da Psicologia, inteligência emocional pode ser definida como uma inteligência uma vez que é um aspeto quantificável e mensurável da capacidade do indivíduo para realizar pensamentos não concretos, aprender e adaptar-se ao meio envolvente (Nascimento, 2006).

Ao falarmos de inteligência emocional, falamos da capacidade de identificar as emoções, reconhecer (em si e nos outros) as emoções e ser capaz de lidar com elas, ou seja, ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva.

Goleman mostra que o termo inteligência emocional serve para indicar “Que os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e anseios são guias essenciais, e a nossa espécie deve grande parte da sua existência à força deles nos assuntos humanos. As nossas emoções guiam-nos quando enfrentamos provações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao intelecto. Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais intelectual a racional. É uma disposição que parece originar-se de eras e eras da vantagem evolucionária de termos as emoções e intuições como guias da nossa resposta instantânea nas situações em que a nossa vida está em perigo” (Goleman, 1995, citado por Kerkoski, 2008, p. 34).

Saraiva (2007) defende que a inteligência emocional marca a interação entre o cognitivo e o emocional, dando ênfase à importância dos sentimentos e das emoções no pensamento sobre as ações, pois ao entender as diversas situações que provocam emoções, a pessoa é capaz de criar estratégias para lidar mais adequadamente com essas situações e com as suas emoções.

Goleman, faz referência várias vezes, ao papel fundamental que as emoções patenteiam na nossa vida, defendendo que as pessoas devem, maioritariamente, a sua existência às

emoções, uma vez que as mesmas “guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas ao cargo do intelecto” (2012, p. 26). Ainda segundo o mesmo autor, o seu ponto de vista fica bem claro quando afirma que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (2012, p. 26).

Daniel Goleman (2012, p. 20) garante que a inteligência emocional, “inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos” e que a inteligência emocional compreende, ainda, um conjunto de características, particularmente, “a capacidade de persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (2012, p. 54).

Goleman defende também que a inteligência emocional permite que aconteça uma dominação do estímulo emocional, ou seja; “ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa; saber gerir as nossas relações” (2012, p. 64).

A inteligência emocional ampara o Educador nos seus deveres para com as crianças, o que naturalmente leva a uma satisfação interior do mesmo. Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional confere mais uma vantagem no trabalho que a pessoa exerce, pois as pessoas emocionalmente competentes e que lidam bem com os seus próprios sentimentos têm vantagens em quaisquer outros aspetos da vida.

Immordino-Yang & Damásio (2007), defendem que os "processos de emoção"² têm um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo, e relativamente à regulação emocional, esta tem posteriormente, uma consequência direta na concentração, na recuperação da memória, compreensão, raciocínio, habilidade, criatividade e no desempenho da tarefa pelas crianças.

Franco (2009) afirma que as aprendizagens devem apoiar-se nos aspetos emocionais. Uma vez que a educação é uma forma de preparar as crianças para a sua vida é fulcral que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas aparecem durante a nossa vida.

Considerando que é de uma enorme importância a compreensão e gestão das emoções na vida das pessoas, principalmente, para aquelas que trabalham com pessoas, como é o caso dos Educadores de Infância, que trabalham com crianças e para as crianças, sendo imprescindível que o Educador de Infância as conheça para cumprir o seu dever da melhor forma.

O Educador deve proporcionar para as crianças, atividades com base nos conhecimentos que possui delas e como forma de obter um conhecimento mais profundo da criança, tem de

²Destaque da autora do trabalho.

compreender as emoções pois estas influenciam o comportamento das crianças. Deve também “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto, ter consciência da sua vida emocional e dos outros, são dimensões fundamentais do desenvolvimento humano”³ (Navarro, Enesco & Guerrero, 2003, p. 171).

Portanto, é primordial que o Educador de Infância tome conhecimento do desenvolvimento das emoções nas crianças e a forma como estas manifestam as suas emoções. Aliás, Portugal (2008) reforça esta ideia, afirmando que as crianças têm necessidades sócio emocionais, cognitivas e motoras, que devem ser respondidas através de interações, das relações e compreensão que visem o desenvolvimento da autonomia e confiança, sem existirem comportamentos castigadores e ríspidos.

³Traduzido do espanhol para português pela autora do trabalho.

PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO
PERCURSO

1. Campo metodológico: planear e desenvolver a prática utilizando procedimentos de investigação-ação

Durante a PES pudemos verificar e entender a forma como a Educadora de Infância cooperante desenvolvia a sua prática pedagógica, envolvendo as emoções nas atividades que planeava e praticava com as crianças e nas aprendizagens que estas iam alcançando. Assim, a observação do contexto revelou-se cada vez mais importante para melhor tomar decisões e para encontrar as respostas educativas mais adequadas sempre que eramos solicitadas a intervir.

Sendo o contexto do presente estudo de carácter profissionalizante, e tendencialmente reflexivo, impõe-se uma metodologia também ela reflexiva e, nesse sentido, a nossa recolha incidiu sobre a investigação-ação (IA), onde a “Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Tendo em conta que a IA se centra numa determinada área problemática cuja prática se pretenda aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal, a escolha desta metodologia permite-nos saber se a Educadora está atenta às emoções das crianças, referindo a importância do conhecimento do ambiente e às ações que se pretendem alterar através da prática de investigação tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, é uma estratégia metodológica que pode ser orientada por um investigador ou por um Educador perante a sua ação pedagógica com as crianças. Sob o ponto de vista de Alarcão e Tavares (2003) a IA passa por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão. Porém, no que respeita a este estudo identificamos as seguintes etapas: recolha de dados; planificação das atividades; concretização das atividades; observação do que foi feito; e reflexão sobre o que foi desenvolvido.

O trabalho empírico aqui desenvolvido é de natureza qualitativa, uma vez que a investigação qualitativa integra uma variedade de métodos e desenhos de investigação com elementos comuns onde existe desta forma, um envolvimento por parte do investigador com os sujeitos, pois pretende-se compreender o modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjetiva. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16) os dados recolhidos são “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (...)”.

Para desenvolver um projeto é necessário estabelecer objetivos. No nosso caso, o estudo corresponde à compreensão das emoções e quais as práticas educativas, com crianças em idade Pré-Escolar que visam favorecer o seu bem-estar emocional. Logo, e em concreto, pretendemos:

1. Observar se as educadoras desenvolvem atividades que estimulem as emoções das crianças e como as crianças reagem a essas atividades em prol das suas emoções;
2. Identificar e refletir a importância que as educadoras de infância atribuem às emoções das crianças, no quotidiano da prática pedagógica;
3. Identificar, nas crianças, o conhecimento das emoções básicas;
4. Desenvolver atividades educativo-pedagógicas que promovam a “literacia” das emoções;
5. Contribuir para o bem-estar emocional das crianças do grupo.

Quando nos encaminhamos pela IA torna-se crucial formular algumas perguntas que deverão estar articuladas entre si para dar resposta à questão principal (Qual a importância das emoções na Educação das crianças e que práticas educativo-pedagógicas são utilizadas nesta sala de atividades/jardim de infância que favoreçam o bem-estar emocional das crianças?) e aos objetivos, sendo elas:

1. O que são emoções e que importância têm no desenvolvimento das crianças?
2. Como são consideradas as “emoções das crianças” no ambiente educativo e no quadro do currículo em Educação Pré-Escolar?
3. Quais as práticas educativas que o Educador deve utilizar para favorecer o bem-estar emocional das crianças?

1.1. Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Durante o processo de recolha de dados recorreremos a várias técnicas: à observação, às notas de campo e diários, às fotografias, às entrevistas, aos documentos e imagens das crianças, instrumentos estes que, de um modo geral, estiveram sempre presentes ao longo deste estudo.

Estrela (1994, p. 29) defende que “(...) a observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (...)”.

A observação desenvolvida foi do tipo participante pois é “(...) quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (...)” (Estrela, 1994, p. 31) o que foi o caso, já que, enquanto estagiária/investigadora participámos ativamente do contexto em estudo. A observação inicial teve como principal objetivo conhecer o contexto e o grupo, de forma a melhor planear a ação educativa e teve como recursos vários instrumentos de registo, tais como, a ficha do estabelecimento educativo⁴, a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam a sala⁵, a ficha do espaço educativo da sala de atividades⁶, a ficha da Educadora de Infância⁷, a ficha da auxiliar de educação⁸, adaptadas do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertrand & Pascal, 2009).

Relativamente às notas de campo, estas foram recolhidas em contexto de sala de atividades, através da observação de situações, de atividades realizadas na sala de atividades ou de diálogos entre crianças-crianças ou crianças-adulto. Estes registos foram realizados depois do momento em que os “episódios”⁹ ocorreram. O objetivo essencial das notas de campo “(...) é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As fotografias foram outro meio utilizado com frequência para registar os vários momentos do dia, desde o desenvolvimento das atividades até aos trabalhos realizados pelas crianças, tendo sido entregue uma carta de pedido de autorização¹⁰ aos encarregados de educação para gravação áudio e reportagem fotográfica das crianças alvo deste estudo.

⁴Vide anexo A.

⁵Vide anexo B.

⁶Vide anexo C.

⁷Vide anexo D.

⁸Vide anexo E.

⁹Destaque da autora do trabalho.

¹⁰Vide anexo F - Pedido de autorização para gravação áudio e reportagem fotográfica das crianças alvo deste estudo.

Estas imagens permitiram um registo fidedigno do que se foi observando e, também, permitiram observar pormenores que no momento não foram registados.

Procedemos à construção de um guião de entrevista¹¹ dirigida às Educadoras de Infância. Com estes instrumentos pretendemos enriquecer o espólio de dados recolhidos através da observação e integrar diferentes opiniões no tema principal em estudo – quais as práticas educativas com crianças em idade Pré-Escolar que visam favorecer o seu bem-estar emocional.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e após o devido consentimento foram gravadas, de forma a permitir a sua posterior transcrição e análise, mantendo a fiabilidade das respostas que, de outra forma, não se conseguiria.

Para Quivy & Campenhoudt (2008, p. 192) a entrevista é “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”. Ainda, de acordo com os mesmos autores, “Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192).

Os trabalhos elaborados pelas crianças foram um instrumento auxiliar nas situações observadas pois permitiram perceber a forma como as crianças se sentiam, o que pensavam, o que gostavam, o que não gostavam, os seus conhecimentos e as suas vivências. As produções das crianças possibilitaram a compreensão da sua evolução e o seu pensamento acerca de um determinado tema e, assim construámos o portfólio das emoções, que mais tarde foi entregue às crianças. A construção dos portfólios envolveu, ainda, outros processos adicionais que serviram para melhor documentar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente, um CD com o percurso das crianças ao longo da PIS, através de uma montagem de fotografias e vídeos com o registo das crianças em atividade.

Um dos objetivos propostos para este estudo é o de conhecer os níveis de desenvolvimento da maturidade das crianças, mais precisamente a dimensão emocional-sentimental e sócio relacional e, avaliar a qualidade das interações na sala de atividades, pelo que optámos por utilizar a Early Childhood Environment Rating Scale¹² (ECERS-R), este “é um instrumento útil tanto para a investigação como para a melhoria dos programas” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p. 5), com a função de “avaliar a qualidade global (...)” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p. 5) das salas de atividade.

¹¹Vide anexo G - Guião da entrevista a realizar às educadoras do agrupamento.

¹²Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.

A presente escala de avaliação contém características programáticas, espaciais e interpessoais e é constituída por quarenta e três itens organizados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem/Raciocínio; Atividades; Interações; Estrutura do Programa; e, por último, Pais e Pessoal. É importante referir que cada item das subescalas é avaliado numa escala de sete pontos¹³.

Após alguma investigação e reflexão optámos também por realizar uma atividade denominada “Dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções”¹⁴, que se encontra na Caixa de Emoções dos três aos seis anos. Dentro desta caixa existe um conjunto de materiais didáticos, com os quais podem ser abordadas as “(...) quatro emoções básicas – estar zangado – estar com medo – estar triste – estar feliz” (Depondt, Kog & Moons, 2004, p. 7).

Através da dramatização realizada com as crianças pretendíamos compreender se as crianças reconheciam as quatro emoções básicas do ser humano. Para o registo e análise desta atividade, construímos uma grelha de observação¹⁵.

1.2. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

A componente de PES decorreu ao longo do ano letivo 2013/2014. A instituição que observámos e onde intervimos é uma instituição da rede pública, pertencente ao ME, e situado na cidade de Portalegre.

Estas instalações funcionam num edifício integrado com o 1.º ciclo, funcionando oito turmas de 1.º ciclo.

Passamos, de seguida, a apresentar a sua caracterização, resultado da utilização dos instrumentos de dados/fichas de caracterização adaptadas do Projeto DQP.

Em relação ao horário do estabelecimento, este abre às 8h00 e encerra às 18h30. A componente letiva inicia-se de manhã às 9h00 e até às 12h30 e à tarde das 14h00 até às 15h30, sendo este também o horário da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo. O horário de almoço é das 12h30 às 14h00, sendo este serviço prestado pelos assistentes operacionais. Os horários das Educadoras são das 9h00 às 15h30, sendo o horário

¹³Os valores da cotação inferiores a três correspondem à inexistência de condições mínimas, portanto, são considerados indicadores de má qualidade, valores iguais ou superiores a três e inferiores a cinco indicam existência de condições mínimas e valores iguais ou superiores a cinco demonstram que existem boas condições e um bom desenvolvimento.

¹⁴Vide anexo I – Guião da “Dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções”

¹⁵Vide anexo H – Grelha de observação resultante da dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções.

de almoço das 12h30 às 14h00. Os horários das assistentes operacionais variam, podendo ser das 8h00 às 10h00, das 12h00 às 14h00 e das 15h00 às 19h00, ou das 9h00 às 14h00 e das 15h00 às 18h00.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que refere no seu artigo 12.º que:

“1 - Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos das atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 - O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3 - O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.”

Em relação ao funcionamento do jardim-de-infância, este orienta-se, sobretudo, pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Educativo do Agrupamento, pelo Plano Anual de Atividades do Agrupamento e pelo Projeto Curricular de Escola.

Acerca do rácio adulto/criança, neste jardim-de-infância, pudemos constatar que existem duas salas de atividades, ambas com vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Cada sala possui uma Educadora e uma Assistente Operacional, assim sendo o rácio adulto/criança é de um adulto para doze crianças. Desta forma, verificamos que este se encontra de acordo com o previsto no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que define que uma sala de atividades pode ter entre vinte a vinte e cinco crianças.

O jardim-de-infância conta também com um Animador Sócio Educativo, responsável pela totalidade das crianças ao início da manhã, antes do início das atividades letivas e após o término destas.

As refeições¹⁶ são supervisionadas pelas Educadoras de Infância e pelos assistentes operacionais.

É de salientar que, além das Educadoras, assistentes operacionais e animador sócio educativo, são funcionários da instituição um professor de Expressão Musical, uma professora de Inglês, uma professora de Expressão Dramática e um professor de Expressão Físico-

¹⁶No jardim-de-infância, as refeições são fornecidas gratuitamente e a sua confeção encontra-se a cargo de uma empresa externa.

Motora. No caso da Equipa Local de Intervenção Precoce, o estabelecimento educativo conta ainda com uma terapeuta da fala e uma técnica de apoio educativo.

Quanto ao financiamento, existe por um lado uma contribuição voluntária mensal, por parte dos pais das crianças, de um euro, e, por outro lado, a autarquia como fonte de financiamento.

O estabelecimento educativo possui um ginásio, uma sala de acolhimento, uma biblioteca escolar, uma cozinha, um refeitório, casas de banho e lavatórios para crianças e outra para adultos.

Relativamente às medidas de segurança do equipamento do ginásio, podemos dizer que o equipamento se encontra guardado em armários e apenas é utilizado sob a supervisão dos auxiliares, dos professores de expressões e/ou Educadores titulares.

As crianças têm acesso a um espaço de recreio exterior, utilizado duas vezes por dia, após o pequeno-almoço e depois de almoço, sempre que as condições climatéricas o permitem. Esta zona é partilhada com as restantes crianças da outra sala, havendo interações entre as crianças, pois brincam em conjunto. Este espaço de recreio é supervisionado pelos assistentes operacionais e pelo animador sócio educativo.

O espaço exterior “(...) possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais (...)” (ME, 1997, p. 39) e é totalmente descoberto.

Relativamente aos materiais para o exterior, a instituição dispõe de alguns objetos, como uma estrutura (em metal) para trepar, arcos, bolas e alguns brinquedos como legos, pás e bolas.

A sala de atividades está organizada em várias áreas¹⁷ como podemos verificar na planta da sala de atividades¹⁸, identificando-se a área da biblioteca, da casinha, do computador, da garagem, da mercearia, dos jogos, do quadro, do recorte, da pintura, da plasticina e do desenho. A mesma dispõe de cabides¹⁹ para guardar os pertences de cada criança. Cada sala de atividades, possui dois lavatórios²⁰ e uma casa de banho, com duas sanitas²¹, sendo que estes estão adaptados aos tamanhos das crianças.

¹⁷Vide anexo J – imagem 27 a 35.

¹⁸Vide anexo J – imagem 26.

¹⁹Vide anexo J – imagem 36.

²⁰Vide anexo J – imagem 37.

²¹Vide anexo J – imagem 38.

Todos os materiais existentes na instituição, estão disponíveis para as salas de atividades, assim como para todas as salas de 1.º ciclo. Quando se realizam festas ou atividades em grupo com as restantes escolas do agrupamento os materiais são partilhados por todas.

No que respeita à sala de professores e casa de banho para adultos, estas situam-se no bloco do 1.º ciclo, sendo a sala de professores uma sala média, com mesa e cadeiras, que dispõe de máquina de café. As casas de banho para adultos são duas, uma no bloco do 1.º ciclo e outra no bloco do Pré-Escolar, ambas amplas e arejadas, sendo que a que se situa no bloco de 1.º ciclo possui melhores condições. A sala destinada aos pais e à comunidade é a mesma sala onde se realizam as atividades com as crianças ou onde eles comem a fruta (refeitório ao pé das salas de atividades). A sala de atividades de apoio à família/prolongamentos é a mesma sala do ginásio ou as salas de atividades.

A vedação existente à volta da instituição é constituída por muros com rede. Estes materiais são considerados suficientes e em bom estado de conservação. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças existente. A principal medida de segurança neste estabelecimento é, neste caso, o portão da frente que se encontra fechado durante o tempo em que as crianças permanecem nas salas de atividades, sendo apenas aberto às horas de entrada e saída das crianças.

1.3. Constituição e caracterização do grupo

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, sendo treze rapazes e doze raparigas. As idades das crianças do grupo variam entre os três e os seis anos de idade e trata-se de um grupo heterogéneo.

Apresentamos, de seguida, um gráfico que ilustra a idade das crianças que frequentam este estabelecimento educativo. De seguida faremos a análise dos dados recolhidos.

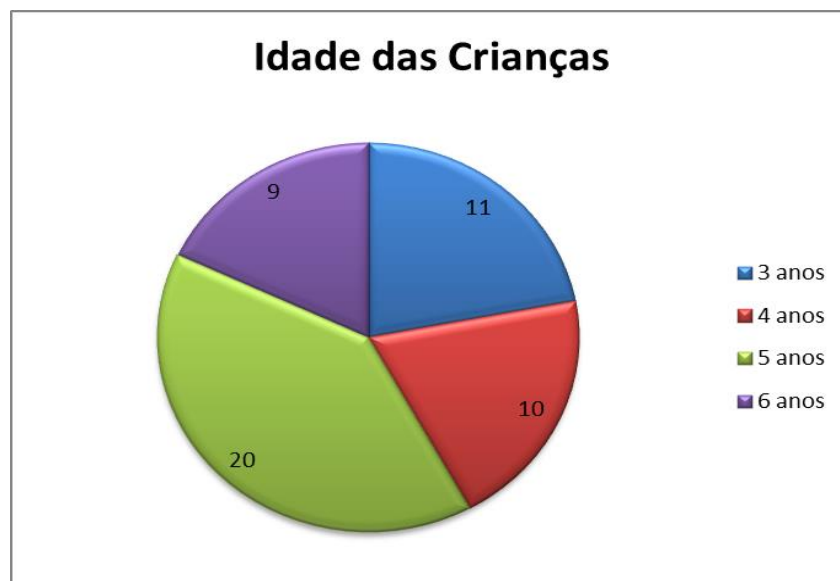


Gráfico 1 - Idade das crianças

Podemos observar que neste momento existem no bloco da Educação Pré-Escolar, onze crianças com três anos, dez com quatro anos, vinte com cinco anos e nove com seis anos, fazendo um total de cinquenta crianças inscritas nesta instituição. Existem duas salas de atividades de Educação Pré-Escolar, sendo a lotação máxima para vinte e cinco crianças.

Apresentamos, de seguida o gráfico n.º 2 que ilustra o número de pessoas do agregado familiar de cada criança, após o qual faremos uma análise dos dados observados.

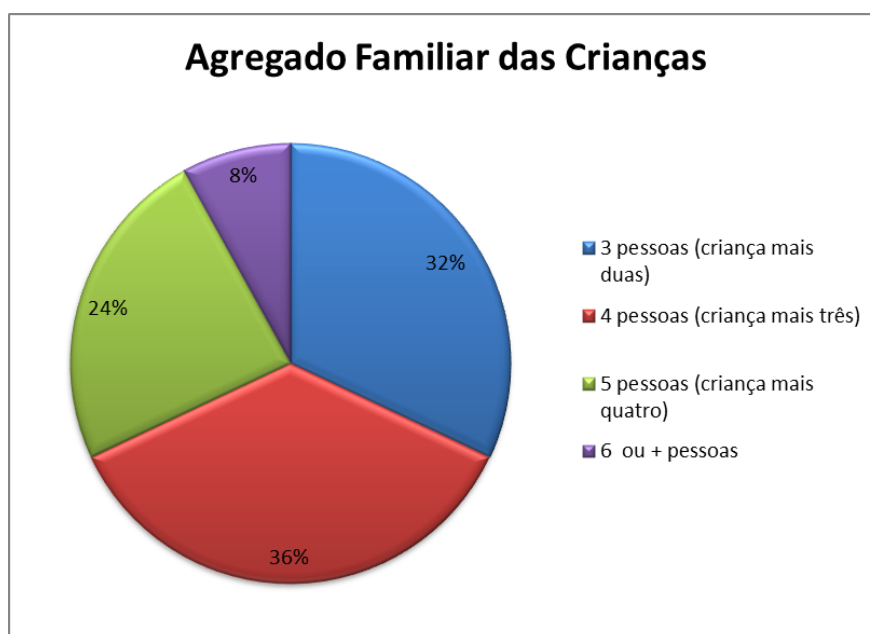


Gráfico 2 - Agregado familiar das crianças

Através da observação do gráfico podemos verificar que o agregado familiar de 32% das crianças do grupo é formado por três pessoas, criança inclusive, ou seja, criança e pais. Podemos também observar que 36% das crianças vive com mais três pessoas, ou seja, pai, mãe e irmão. Observamos ainda que 24% das crianças vive com mais quatro pessoas, ou seja, pai, mãe e dois irmãos. Por fim podemos constatar que 8% das crianças possui um agregado familiar com seis ou mais pessoas, ou seja a criança mora com o pai, mãe e com três ou mais irmãos. Podemos ainda afirmar que os 36% correspondem a um total de nove crianças, os 32% correspondem a um total de oito crianças, os 24% correspondem a um total de seis crianças e por fim, os 8% correspondem a um total de duas crianças.

Apresentamos agora o gráfico n.º 3 relativo ao nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo:

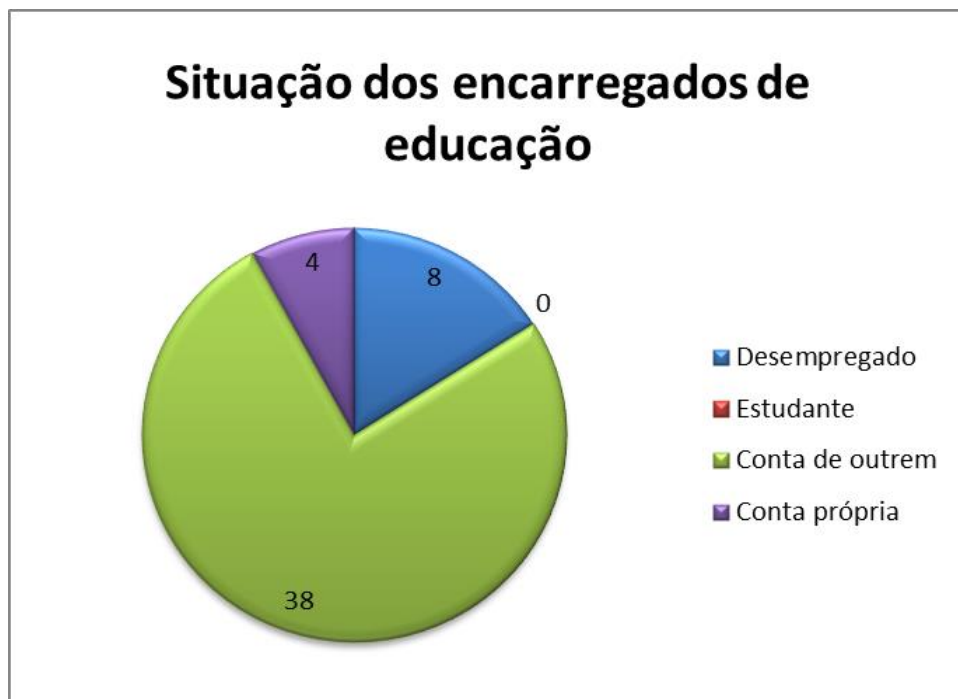


Gráfico 3 - Situação profissional dos encarregados de educação

Observámos que a grande maioria dos pais trabalha por conta de outrem, uma vez que apenas quatro pais trabalham por conta própria. A maioria dos pais que trabalha por conta de outrem tem profissões como G.N.R., professor, técnico superior, engenheiro, enfermeiro, operário, arquiteto, entre outras. Verificámos também que três pais e cinco mães das crianças do grupo se encontram atualmente desempregados. Para finalizar, conseguimos ainda

verificar que três crianças têm os pais separados, passando uma semana na casa do pai e outra semana na casa da mãe.

Em geral, é um grupo com boa capacidade de atenção e organização na realização de atividades. Relativamente à escolha das atividades, o grupo organiza-se sem grandes dificuldades, embora precise de algum auxílio da Educadora e no momento de arrumar a sala de atividades, por vezes, gera-se alguma confusão.

A Educadora Cooperante considera importante apoiar a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprendizagem de cada uma das crianças, facultando o maior número de experiências lúdico-didáticas, sendo que o modo como interage com os outros “(...) veicula mensagens sobre como exprimir emoções, as circunstâncias em que as emoções podem ser reveladas e os tipos de acção a tomar para lidar com as situações geradoras de emoções (...)” (Schaffer, 2004, p. 164). Considerámos importante integrar a avaliação da subescala das interações na caracterização do grupo, com o intuito de compreender a qualidade das interações vivenciadas na sala de atividades.

Através da ECERS-R compreendemos qual a qualidade das interações que se praticam na sala de atividades em questão, pois “é uma revisão da bem conhecida e estabelecida escala original. Mantém o mesmo quadro de referência conceptual assim como o mesmo sistema básico de cotação e aplicação. Uma vez que a versão original tem uma longa história de investigação demonstrando que a qualidade, enquanto avaliada pela ECERS, tem boa validade preditiva (i.e., Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Whitebook, Howes & Phillips, 1990) é de esperar que a versão revista mantenha essa forma de validade (...)” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p. 6).

O gráfico que se segue mostra a atribuição das cotações aos vários itens avaliados no que respeita às interações:

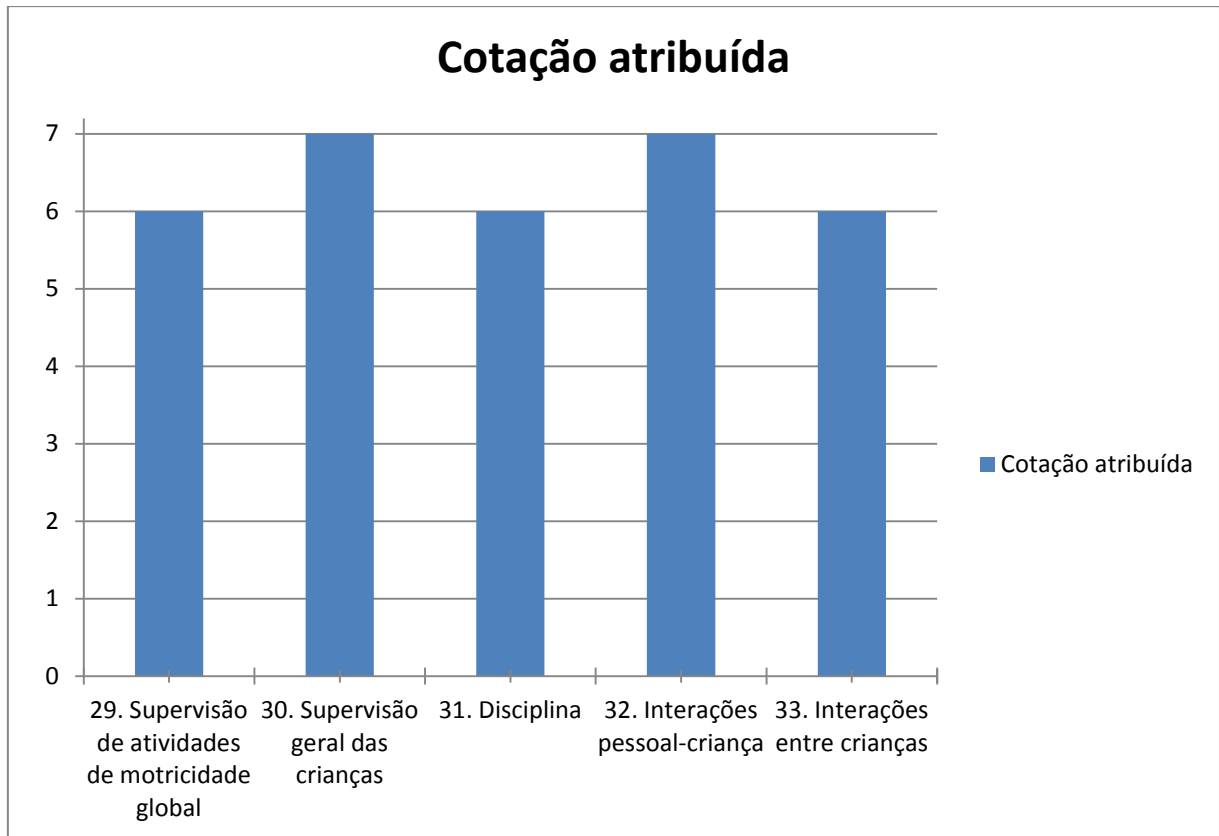


Gráfico 4 - Avaliação da subescala "Interações"

No que respeita ao item subescala Interação da subescala de ECERS-R, “Supervisão de atividades de motricidade global”, foi atribuída a cotação de seis valores, pois analisámos e verificámos que a Educadora e os outros docentes estimulavam as crianças através de materiais e atividades variadas, quer no recreio, no ginásio ou mesmo em contexto de sala de atividades, de uma forma implícita e noutras áreas como as sessões de música ou dramatizações.

Relativamente à “Supervisão geral das crianças” e “Interações pessoal-criança” tiveram a cotação de sete valores, pois o grupo de crianças era supervisionado por adultos responsáveis e competentes que estavam atentos às necessidades de cada criança, verificando-se interações adequadas entre os adultos e as crianças, com intencionalidade pedagógica e eram visíveis momentos calorosos na sala de atividades e nos recreios.

O item que diz respeito à “Disciplina”, teve a cotação de seis valores, pois era visível o ambiente positivo e adequado às crianças e os adultos responsáveis proporcionavam a disciplina correta, promovendo interações apropriadas e necessárias à faixa etária das crianças.

O item trinta e três, “Interações entre crianças”, teve a cotação de seis valores. As interações entre as crianças, de um modo geral, eram positivas, onde a Educadora proporcionava momentos para que as crianças trabalhassem e brincassem juntas ou em pares.

Através destas cotações obtemos o resultado de 6,4, o que evidencia um ambiente educativo muito bom, sustentado por bons profissionais de educação e que apesar dos “diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997, p. 35), a Educadora responde às necessidades e interesses de cada criança e ainda cria um “ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31).

2. Ação em contexto

2.1. Apresentação e reflexão do projeto de investigação-ação

Foi nossa intenção associar a todas as atividades um conjunto de objetivos transversais e, a cada atividade em particular, os objetivos relativos à natureza da atividade.

As atividades desenvolvidas durante o projeto de IA, a partir das quais se perspetivava abordar as emoções, nunca tiveram o objetivo de “(...) dizer às crianças o que deviam de sentir, mas sim ajudá-las a lidarem adaptativamente com o que sentem (...)” (Moreira, 2010, p. 28).

Assim, estabelecemos como objetivos transversais os seguintes:

- Desenvolver e implementar atividades para a valorização das emoções e dos afetos;
- Promover interações entre criança/criança e criança/adulto;
- Criar momentos direcionados para a descoberta consciente das emoções;
- Compreender as potencialidades pedagógicas da exploração de atividades ligadas às emoções e aos afetos em idade Pré-Escolar;
- Alertar os pais e a família para a importância do envolvimento parental em atividades com as crianças.

Atividades	Data
1.ª Atividade: Leitura da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney e Anita Jeram.	7 de abril de 2014
2.ª Atividade: Comemoração do dia da mãe.	2 de maio de 2014
3.ª Atividade: Dança do ventre.	12 de maio de 2014
4.ª Atividade: Dramatizar emoções.	13 de maio de 2014
5.ª Atividade: Descoberta e viagem no tempo com as brincadeiras antigas.	26 de maio de 2014
6.ª Atividade: Vamos fazer pega monstros.	28 de maio de 2014
7.ª Atividade: Como te sentes?	24 de junho de 2014
8.ª Atividade: A Teia da Amizade.	24 de junho de 2014
9.ª Atividade: Portfólio das Emoções.	Concluído no final do ano letivo

Quadro 2 - Calendarização das atividades

1.ª Atividade: Leitura da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney e Anita Jeram.

No dia 7 de abril de 2014, no período da manhã, desenvolvemos uma atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visando os afetos e a exploração das emoções. Para esta atividade definimos alguns objetivos relacionados com a área de conteúdo em questão:

- Despertar as crianças para as emoções;
- Predispor as crianças para a compreensão de uma história e audição de uma música, utilizando um suporte escrito (livro) e um suporte audível (leitor de CD's);
- Promover a importância dos livros através do conto de uma história.

Como forma de iniciar a temática da Páscoa e proporcionar um diálogo com as crianças, com o intuito de explorar as emoções que podemos sentir, como o triste, alegre, zangado e com medo, começámos por ler a história “Adivinha quanto eu gosto de ti”. Posteriormente colocámos algumas questões ao grupo:

- Vocês sabem o que é Páscoa?
- Como comemoram a Páscoa em casa?
- A Páscoa é uma época de amor e alegria, gostas muito de alguém?
- Como se sentem quando estão com alguém de que gostam muito?
- E se não estiverem como se sentem?

Durante toda a leitura da história as crianças mantiveram-se envolvidas na forma como a história estava a ser contada e atentas às questões que eram colocadas, surgindo afirmações interessantes: “*Na Páscoa comemos um bolo*”; “*Ficamos em casa a festejar com a família*”; “*Eu gosto muito da minha mãe*”; “*Sinto-me feliz*”; “*Sinto-me triste*”.

Segundo as OCEPE, “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo de dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997, pp. 66-67).

Após o diálogo, demos a conhecer a música “Adivinha quanto eu gosto de ti” de André Sardet e levámos um foliar para as crianças saborearem.

Neste dia, as crianças realizaram ainda um postal em que utilizaram lápis de cera e guache preto para o pintar e, depois de pintado e seco, utilizaram uns pauzinhos de espetada para raspar o desenho, ficando assim registado um desenho sobre o afeto que têm por alguém.

Consideramos que a forma como a atividade se desenvolveu foi bastante positiva e produtiva, pois além das crianças serem bastante recetivas ao tema das emoções, neste grupo

de crianças o hábito da leitura é frequente, sendo “(...) enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências (...)” (Mata, 2008, p.78).

2.ª Atividade: Comemoração do dia da mãe

Esta atividade decorreu no dia 2 de maio de 2014 durante o período da tarde. As mães das crianças deslocaram-se à sala de atividades para verem as surpresas que os seus filhos lhe prepararam, o que proporcionou às crianças momentos cheios de felicidade e novos sorrisos.

Além dos objetivos definidos no âmbito dos afetos e emoções, com estas atividades pretendíamos:

- Promover a importância do envolvimento parental em atividades com as crianças;
- Promover a participação das crianças nas atividades;
- Predispor as crianças para a área das Ciências.

Para a comemoração do dia da mãe resolvemos convidar as mães para um lanche e para assistirem às surpresas que os seus filhos lhe prepararam, como já foi referido.

Fizemos a pintura das pulseiras e da pedra para oferecer a cada mãe no dia do lanche e também a experiência da explosão de cores com o intuito de colorir o convite para o lanche. Durante a experiência foi evidente a atenção e a curiosidade que esta despertou, mantendo as crianças interessadas até ao final da atividade e interagindo sempre positivamente. Todos os procedimentos foram feitos com a participação das crianças.

Foi-lhes ensinada uma nova canção sobre a mãe, sobre a qual as crianças se deliciaram e como prova disso, uma menina disse ao grupo que se emocionou enquanto cantava.

Mais uma vez, podemos afirmar que é muito importante realizar atividades que cativem as crianças, pois se as mesmas estiverem interessadas na atividade irão desempenhá-la com gosto e assim manter a concentração.

O lanche com as mães, ocorreu na área central da sala, que foi organizada para o efeito. Colocámos as mesas no centro da sala e, em volta, distribuámos cadeiras para todos.

Consideramos este tipo de atividades muito importante, pois a criança possui uma característica que se torna a chave para a descoberta do meio, pois “(...) a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...)” (ME, 1997, p. 79).

É de destacar que o grupo realçou por várias vezes a alegria que sentiu durante a conversa tida na manhã seguinte à concretização desta atividade, pois tentámos perceber até que ponto foi importante para as crianças. Ora, para Goleman (1997, p. 220) “(...) compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspetiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto e daquilo (...)” é uma competência social chave para o crescimento social e emocional da criança.

Toda a conversa foi sustentada por um conjunto de questões e respostas, que se seguem²², a uma criança de três anos, a uma de quatro anos, a uma de cinco anos e a uma de seis anos. O grupo foi refletindo e dando a opinião de cada um, permitindo-nos tirar algumas conclusões sobre a importância da presença da família no jardim-de-infância.

Estagiária (E): *“Gostaste que a mãe tivesse vindo cá lanchar?”*

Criança (C): *“Sim. (Sorrisos)”*

E: *“O que fizeste nesse dia com a mãe?”*

C: *“Brinquei com ela.”*

E: *“E gostaste de cantar para a mãe?”*

C: *“Sim. (Sorrisos)”*

E: *“O que sentiste?”*

C: *“Senti-me normal”.*

(Criança de três anos)

E: *“Gostaste que a mãe tivesse cá vindo?”*

C: *“Sim.”*

E: *“O que é que tu sentiste?”*

C: *“Fiquei feliz.”*

E: *“O que fizeste, nessa tarde, com a mãe?”*

C: *“Brinquei com a plasticina com a mãe”.*

E: *“E quando cantaste, o que é sentiste?”*

C: *“Senti-me feliz.”*

(Criança de quatro anos)

E: *“Gostaste de ter cá a mãe?”*

²²Vide anexo K – transcrição das entrevistas às crianças acerca do “Dia da Mãe”.

C: “Sim”.

E: “O que sentiste?”

C: “Alegria.”

E: “E o que fizeste com mãe nessa tarde?”

C: “Fui com a mãe para o trabalho e dei muitos beijinhos e abraços.”

E: “Ela viu-te cantar. E tu como te sentiste?”

C: “Feliz. (Sorrisos)”

(Criança de cinco anos)

E: “Gostaste que a mãe tivesse vindo cá?”

C: “Sim.”

E: “Como te sentiste?”

C: “Bem e feliz.”

E: “A tua mãe trouxe um bolinho. Gostaste que a mãe tivesse trazido?”

C: “Sim.”

E: “O que fizeste com a mãe nessa tarde?”

C: “Fiz plasticina.”

E: “Quais foram os bonecos que fizeste com a mãe?”

C: “Um ursinho e uma menina.”

E: “E como te sentiste ao fazer a plasticina com a mãe?”

C: “Feliz.”

E: “E quando cantaste, como te sentiste?”

C: “Senti-me feliz.”

(Criança de seis anos)

Como se constata, durante toda a atividade tivemos como objetivo reter todas as opiniões das crianças ao longo da exposição e comunicação das suas ideias e representações de como se sentiram durante o lanche do dia da mãe, proporcionando um momento de conversa e experiência emocional às crianças. Este foi um dos momentos mais relevantes em todas as explorações emocionais realizadas com as crianças, pois foi visível, todo o empenhamento e felicidade nas expressões faciais delas.

3.ª Atividade: Dança do ventre

Esta atividade decorreu no dia 12 de maio de 2014 durante o período da tarde. Convidámos a colega de estágio para “dar uma aula de dança do ventre”.

Para trabalhar a expressão das emoções e dos afetos nesta atividade traçaram-se alguns objetivos, nomeadamente:

- Mostrar às crianças as características de cada profissão, neste caso, a profissão de dançarino e de G.N.R.;
- Permitir, às crianças, terem contacto direto com alguns instrumentos característicos da profissão de dançarino, como lenços e saias;
- Possibilitar às crianças o contacto com diferentes materiais.

Como forma de introduzir o tema das profissões o grupo teve oportunidade de descobrir algumas delas através de adivinhas. Como é necessário despertar a curiosidade das crianças, mostrámos também umas imagens que representavam algumas profissões e desta forma, transportá-las à exploração do tema em questão de forma entusiasta, onde as crianças tinham que colar os utensílios que cada pessoa utiliza na sua profissão.

Assistimos à dança e, após isso, as crianças dançaram livremente pelo espaço, ao som de uma outra música do ventre e fizeram alguns dos movimentos com os lenços decorados por elas e para que de alguma forma, se sentissem mais motivados e felizes.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p. 58), “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas (...) aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”.



Imagem 4 - Dança livre com os lenços

No fim da dança tentando perceber a forma como as crianças se sentiram, e fazendo referência às emoções, questionámos as crianças: “Gostaram de assistir à dança?”; “Como se sentiram?”; “O que gostaram mais de fazer?”. Foi notório o interesse e o empenho das crianças nesta atividade.

As crianças visitaram também o quartel da G.N.R. onde visitaram o refeitório, as salas, viram as fardas dos militares e algum do equipamento que utilizam. Foi uma experiência positiva e claramente produtiva, na medida em que foi demonstrado que um G.N.R. ou polícia ajuda e não faz mal, como algumas crianças pensavam.



Imagem 5 - Visita ao quartel da G.N.R.

Percebemos que fazer estas visitas é de grande interesse para as crianças, pois são possibilitadas oportunidades de estar em contato com a realidade e ficarem a conhecer mais um pouco como é mais concretamente o trabalho de uma determinada profissão.

Apresentadas as profissões, as crianças desenharam a profissão que mais lhe despertou interesse. Esses desenhos foram colocados no portfólio das emoções tal como todos os outros realizados ao longo da PIS.

4.^a Atividade: Dramatizar emoções

No dia 13 de maio de 2014 no período da tarde foi realizada uma atividade com as crianças intitulada “Dramatizar emoções”, utilizando as figuras da caixa das emoções²³.

²³Vide anexo H – o guião da entrevista.

Em grande grupo, mostrámos quatro figuras de “Uma caixa de emoções” que exprimem emoções, nomeadamente estar com medo, feliz, zangado ou triste.

A atividade iniciou-se, como habitual, com um diálogo e pedimos às crianças que observassem muito bem o que viam na cara, na boca, nos ombros e nos olhos das crianças que estavam nas figuras. Convidámos as crianças a reproduzirem as expressões faciais presentes nessas figuras, colocando-as em pares para mostrarem que estão zangadas, com medo, felizes ou tristes, dependendo da figura que escolhessem, onde uma representa e a outra observa. Enquanto lhes perguntávamos/pedíamos:

- “O que notas na cara dela? E nos braços?”;
- “O que achas que esta criança está a sentir?”;
- “E tu ficas triste? Porquê?”;
- “E com medo? O que te faz ficar com medo?”;
- “Mostra lá como esta criança está a olhar.”;
- “Tenta estar em pé da mesma maneira que aquela criança.”;
- “Como estão os olhos daquela criança? Tenta lá olhar da mesma maneira.”;
- “Como estão os teus ombros agora?”;
- “Pensa bem como podes mostrar que estás zangado.”;
- “E agora quero ver só como se estivessem zangados!”;
- “Mostra que ar tens quando estás zangado, com medo...”;
- “Mostra o que fazes quando estás feliz, triste...”

Foi então feito um levantamento de ideias prévias com o objetivo de perceber quais as conceções que as crianças tinham acerca das emoções. Anotámos o que as crianças diziam, ao observamos as expressões faciais ou corporais da criança. Faremos a análise desta atividade (no ponto 2.2. Apresentação, análise e discussão de dados/2.2.2. Análise e discussão da grelha de observação aplicada às crianças, p. 84) através de uma grelha de observação criada por nós²⁴, que se encontra mais à frente e que corresponde à análise e discussão da grelha de observação aplicada às crianças.

²⁴Vide anexo H – Grelha de observação resultante da dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções.

5.ª Atividade: Descoberta e viagem no tempo com as brincadeiras antigas

No dia 26 de maio, no período da parte da manhã, criámos um circuito no exterior do jardim-de-infância, onde foi possibilitado às crianças uma manhã diferente, obtendo-se assim um clima socio-emocional positivo.

Para esta atividade foram estabelecidos alguns objetivos:

- Promover o desenvolvimento da motricidade fina e global;
- Proporcionar ocasiões de desenvolvimento e aprendizagens diferentes;
- Estimular a criatividade das crianças;
- Ampliar o universo cultural das crianças.

Depois do momento de partilha de ideias sobre o tema da semana, “Dia da criança”, e empenhados na missão de promover a educação e simultaneamente a felicidade das crianças, estas recuaram no tempo e conheceram alguns dos jogos tradicionais e brincadeiras das pessoas mais antigas.

As crianças tiveram oportunidade de passar por um circuito, no ginásio e no exterior do jardim-de-infância, com a corrida de sacos, o jogo da macaca, o lançar do pião e o jogo do berlinde.

Este foi um momento muito descontraído, quer pela boa disposição constante das crianças, quer pela naturalidade com que decorreu o momento.

Foi uma manhã cheia de sorrisos e brincadeiras em que a felicidade das crianças era o mais visível e realmente uma das coisas que sempre iremos ter em consideração será mesmo esse facto.

Seguem-se algumas imagens demonstrativas dos jogos tradicionais referidos anteriormente:



Imagem 6 - Corrida de sacos



Imagem 7 - Jogo do berlinde



Imagem 8 - Jogo da macaca

6.^a Atividade: Vamos fazer pega monstros

O período da manhã do dia 28 de maio de 2014 foi marcado por uma atividade experimental: “Vamos fazer pega monstros”.

Para esta atividade foram estabelecidos alguns objetivos, onde se procurou que existisse sempre um envolvimento emocional positivo:

- Estimular o gosto das crianças pela área das Ciências;
- Construir noções sobre o método científico (observar, revelar curiosidade e vontade de experimentar, questionar e atitude crítica);
- Despertar o desejo pela experimentação.

O material foi preparado antecipadamente para cada criança e colocado no topo da mesa para que todas as crianças pudessem observar e participar ativamente na atividade.

Durante a experiência foi evidente a atenção e a curiosidade que esta despertou nas crianças, mantendo-as interessadas até ao final da atividade e interagindo sempre positivamente.

A linguagem utilizada foi sempre clara e simples para que as crianças compreendessem o que se passava em cada momento da experiência.

Mais uma vez, é possível afirmar que é muito importante desenvolver atividades que cativem as crianças, pois se estas estiverem interessadas na atividade, irão realizá-la com vontade e como tal, terminá-la sem distrações. No final da experiência as crianças ainda desenharam a forma que achavam que o pega monstros iria adquirir.

Enquanto o pega-monstros não estava pronto, foram sendo colocadas questões às crianças, como por exemplo, como seria pegar nele, e as respostas foram muito variadas: molhado, mole, gelatina, elástico, borracha.

Quando o pega monstros ficou pronto, as crianças pegaram nele e fizeram várias formas com ele.

Apesar de ser uma experiência muito aliciante nem todas as crianças gostaram de manusear o pega monstros pois achavam-no pegajoso e arrepiavam-se.

7.ª Atividade: Como te sentes?

Na parte da tarde de 24 de junho de 2014, foi lida a história “Como te sentes?” de Anthony Browne, na qual uma voz onisciente formula o questionário que faz com que o protagonista desta história, um simpático macaco humanizado, comece a expressar os habituais sentimentos e estados de ânimo que qualquer criança experimenta: aborrecimento, alegria, tristeza, enfado, culpabilidade e surpresa.

Para esta atividade foram estabelecidos alguns objetivos:

- Proporcionar à criança a descoberta do prazer da leitura;
- Promover situações de aquisição de novo vocabulário;
- Despertar as emoções nas crianças.

O espaço escolhido para a leitura da história foi a zona central da sala. A atividade iniciou-se com uma conversa com as crianças na qual se apresentaram as personagens da história.

No fim, após estabelecermos o diálogo com as crianças foi colocada a seguinte questão a cada criança: “Como te sentes?”. De seguida, as crianças foram convidadas a desenhar o que sentiam naquele momento, “como me sinto hoje”, e o que as fazia felizes. Esta atividade teve como base a área de expressão e comunicação, domínio da plástica.

Na análise dos desenhos é possível verificar que pelo menos metade das crianças se desenharam com outra pessoa, o que nos leva a concluir que estas crianças associam a alegria à companhia de pessoas, o que apenas vem comprovar a importância das interações sociais enquanto seres humanos. Outro aspeto importante a salientar é o facto de, nos desenhos realizados, se verificar que a maioria das crianças se desenhou a sorrir.

A literatura para a infância, pode contribuir para o desenvolvimento emocional da criança, sendo o livro um espaço de descoberta emocional que permite a criança vivenciar inúmeras emoções, promovendo o seu desenvolvimento, a sua maturidade e as suas competências sociais.

Nesta linha de pensamento, Maria João Santos afirma que: “Podemos então fazer [uma] ponte entre o desenvolvimento do pensamento e da imaginação e as histórias na medida em que o conto é uma narrativa dos valores culturais, é um espaço moralizante como tal organizador das angústias e dos medos decorrentes dos desejos mais arcaicos, pelos quais as explicações racionais não encontram eco e onde o imaginário tem o poder de promover o desenvolvimento e a maturidade. Assim, os temas abordados nos contos estão em relação com o crescimento infantil e possuem marcos que permitem à criança descobrir-se e descobrir o mundo que a rodeia.” (2003, pp. 122 -123)

As vivências encaminhadas a partir dos livros infantis possibilitam às crianças o aparecimento de sentimentos que são necessários para o seu desenvolvimento psicológico, porque a criança, ao identificar-se com a personagem da história, experiencia as suas emoções (o sentimento, a tristeza, a alegria, a raiva, a paciência, a preocupação, a preguiça, o ciúme, entre outras).

As histórias contribuem para a formação da personalidade e para o bem-estar emocional da criança, porque através das personagens boas e/ou más, dos obstáculos que estas enfrentam e os desfechos que nem sempre são felizes.

A Hora do Conto é assim vista, como um momento privilegiado para a manifestação e compreensão das emoções e dos afetos vividos no momento e sentimentos que podem ser identificados e refletidos posteriormente pois a Literatura Infantil desperta nas crianças o envolvimento preciso para despertar todos estes aspetos.

8.^a Atividade: A Teia da Amizade

No dia 24 de junho, no período da manhã, realizámos um jogo: “A teia da amizade”. Durante toda a atividade procurámos que houvesse um envolvimento emocional intenso por parte das crianças, pelo que se definiram os seguintes objetivos:

- Transmitir às crianças que somos “únicos e especiais”, cada um à sua maneira;
- Observar e refletir as atitudes e as perceções das crianças em relação às emoções e aos afetos;
- Promover interações entre crianças/crianças e crianças/adulto.

Neste jogo, as crianças atiravam um novelo de lã a um dos participantes do jogo e diziam a frase “tu és única e especial, porque...”, referenciando uma característica da criança/adulto para quem atiraram o novelo de lã. Ao receber o novelo, a criança ou o adulto enrolava o seu dedo indicador no fio de lã e ficava assim a pertencer à teia da amizade. O jogo terminou quando todos estavam na “teia”.

A “teia” foi então colocada no chão e as crianças, uma a uma, abraçaram a criança ou adulto que estava ao lado. Esta foi a parte que as crianças mais gostaram pois foi com grande entusiasmo que as crianças foram entrando neste abraço coletivo, não havendo nenhuma criança que se tenha recusado a participar.

Analisando esta atividade, obtemos a confirmação da importância de se manter uma relação afetiva entre o Educador e a criança, e assim conseguimos também que as crianças mais retraídas comunicassem entre criança/criança e criança/adulto. É de sublinhar a importância de estimular uma relação de proximidade e compreensão onde é prioritário um clima afetivo.

Segue-se o quadro com a transcrição do porquê de gostar da pessoa a quem atiraram o novelo²⁵:

Crianças	O que diz a criança durante a atividade
C1	“Tu és único e especial porque jogas comigo à bola”
C2	“Tu és único e especial porque me ajudas”
C3	“Tu és único e especial porque és meu amigo”
C4	“Tu és único e especial porque brincas comigo”
C5	“Tu és único e especial porque brincamos juntos”
C6	“Tu és único e especial porque me ajudas”
C7	“Tu és único e especial porque és minha amiga”
C8	“Tu és único e especial porque és meu amigo e porque és bonito”

²⁵ Apesar do grupo ser constituído por vinte e cinco crianças apenas treze realizaram esta atividade por motivos de falta de comparência.

C9	“Tu és único e especial porque brincas comigo”
C10	“Tu és único e especial porque és minha amiga e porque brincas comigo”
C11	“Tu és única e especial porque me fazes feliz”
C12	“Tu és único e especial porque és meu amigo e porque brincas comigo”
C13	“Tu és única e especial porque brincas comigo e porque és a minha amiga”

Quadro 3 - Transcrição da atividade "A teia da amizade"

Inicialmente verificámos que as crianças sentiram algumas dificuldades em enumerar o porquê de gostar da pessoa a quem atiravam o novelo. Averiguámos que a maioria das crianças anunciou o facto de “gostar de brincar com” como motivo pelo qual a pessoa em questão é “única e especial”, pelo que tivemos que perguntar o porquê das crianças referirem que gostam de brincar com a pessoa em questão. Foi também visível, durante o decorrer da atividade, que as crianças tinham a tendência em repetir o que ouviram, pelo que a dada altura os motivos foram muito semelhantes.

No final da atividade chamámos a atenção das crianças para o facto de estarmos todos metidos na teia o que causou algum espanto à maioria das crianças, tendo sido reforçado o facto de que “somos todos únicos e especiais”. É de salientar que houve uma criança que pediu para repetirmos a mesma atividade.

9.ª Atividade: Portfólio das Emoções

“Ao educador de infância que aceita o desafio de elaborar portefólios com o seu grupo requer-se uma grande capacidade de entrega ao outro, uma disponibilidade permanente (...) associada a uma atitude de valorização das experiências de aprendizagem realizadas por elas [crianças] e dos significados que as mesmas atribuem a essas aprendizagens” (Moreno, 2010, p. 40).

Durante a construção do portfólio foi fundamental trabalhar com as crianças individualmente, para que as mesmas compreendessem o que é um portfólio e percebessem o que delas se pretendia, nomeadamente, ajudá-las a selecionar os trabalhos realizados e a refletir acerca da forma como se sentiram e o que mais e menos gostaram, durante a realização desses trabalhos, apoiados numa literacia das emoções.

Cada portfólio possui uma folha de apresentação com o nome e a fotografia da criança e, com o título: “*Portfólio das emoções*”. Dentro do mesmo encontra-se um CD com registos

fotográficos, filmagens realizadas durante as atividades com a família, músicas e poemas trabalhados ao longo da PIS com as crianças.

Os trabalhos colocados no portfólio foram acompanhados de um registo oral transcrito na íntegra.

Importa salientar que, as questões sobre a forma como se sentiram, se gostaram ou não de realizar os seus próprios “trabalhos” e o porquê, se revelou pertinente, visto que as crianças foram estimuladas a pensar, a relembrar, bem como a usar as suas estruturas cognitivas e as suas competências linguísticas.

Os trabalhos estão organizados sequencialmente, devidamente datados, sem que exista uma separação por áreas/domínios. Ao folhear os trabalhos observa-se que cada produção da criança conta com os registos dos seus comentários sobre a sua produção. Apresentamos, de seguida, alguns dos registos efetuados pelas crianças sobre as atividades realizadas.

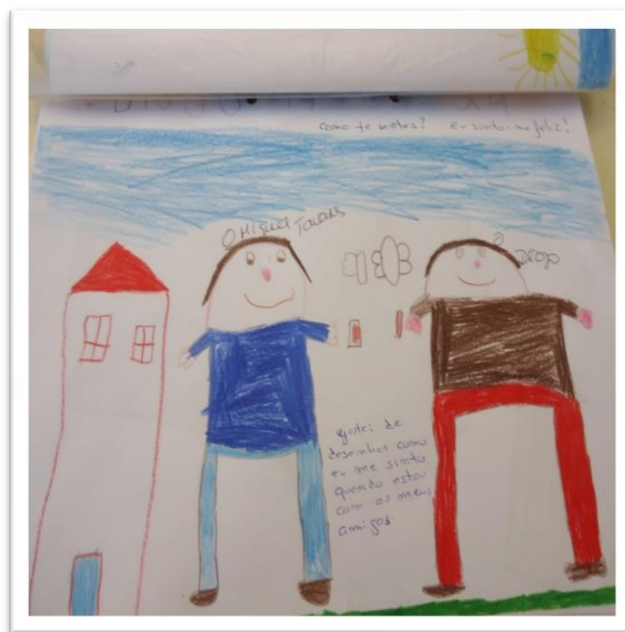


Imagem 9 - Como te sentes?

No desenho, de cima para baixo:

“Como te sentes? Eu sinto-me feliz.”

“Gostei de desenhar como eu me sinto quando estou com os meus amigos.”



Imagem 10 - Como te sentes?

No desenho, de cima para baixo:

“Como te sentes? Eu sinto-me feliz.”

“Estávamos a trocar cromos do mundial. E estávamos felizes.”

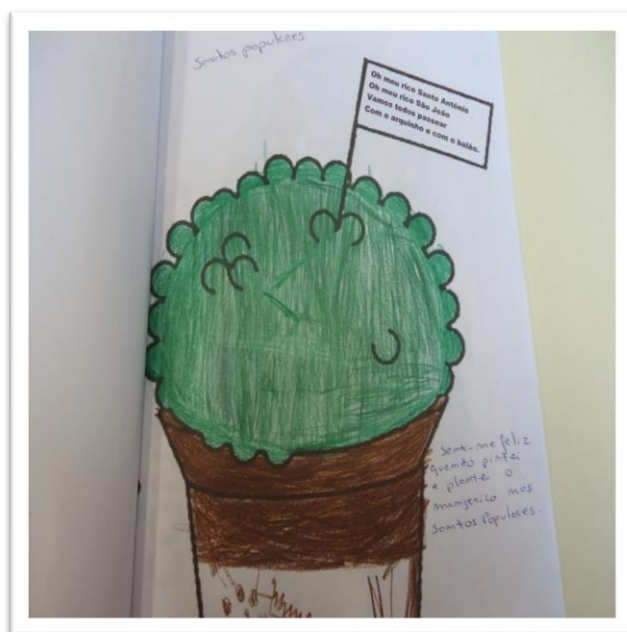


Imagem 11 – Santos Populares

No desenho, de cima para baixo:

“Senti-me feliz quando pinte e plantei o manjerico, nos Santos Populares.”

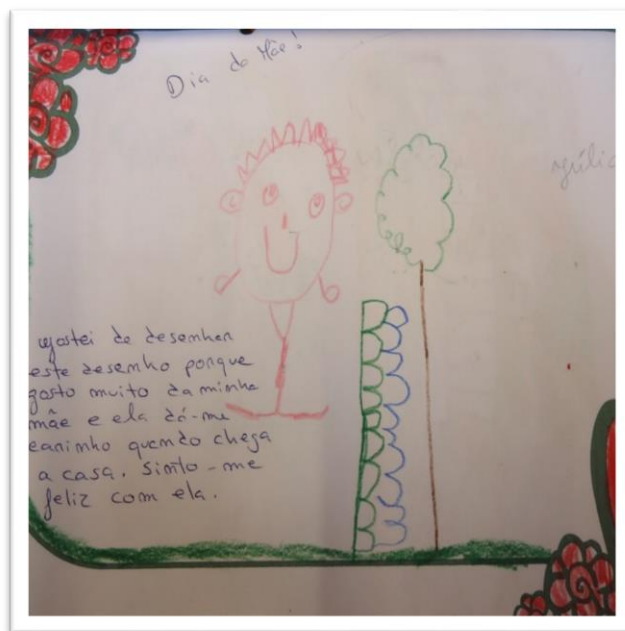


Imagem 12 - Dia da mãe

No desenho, de cima para baixo:

“Gostei de desenhar este desenho porque gosto muito da minha mãe e ela dá-me carinho quando chega a casa. Sinto-me feliz com ela.”



Imagem 13 – Quando for grande quero ser...

No desenho, de cima para baixo:

“Quando for grande quero trabalhar no escritório, porque gosto de fazer contas e marcar com os carimbos. Senti-me bem e feliz quando fiz este desenho.”



Imagem 14 - Dia da mãe

No desenho, de cima para baixo:

“Gostei muito de fazer este desenho para a minha mãe, porque gosto dela. Sinto-me feliz quando estou com ela.”



Imagem 15 - Quando for grande quero ser...

No desenho, de cima para baixo:

“Quando for grande quero ser bombeiro! Porque os bombeiros são bons a apagar o fogo e a ajudar as pessoas. Gostei de fazer o desenho e senti-me feliz quando visitei os bombeiros.”

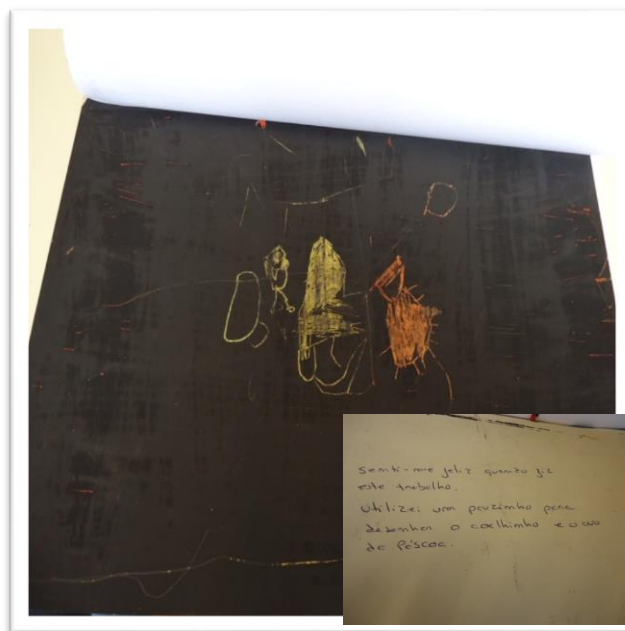


Imagem 16 - A Páscoa é...

No verso do desenho (canto inferior direito):

“Senti-me feliz quando fiz este trabalho. Utilizei um pauzinho para desenhar o coelhinho e o ovo da Páscoa.”

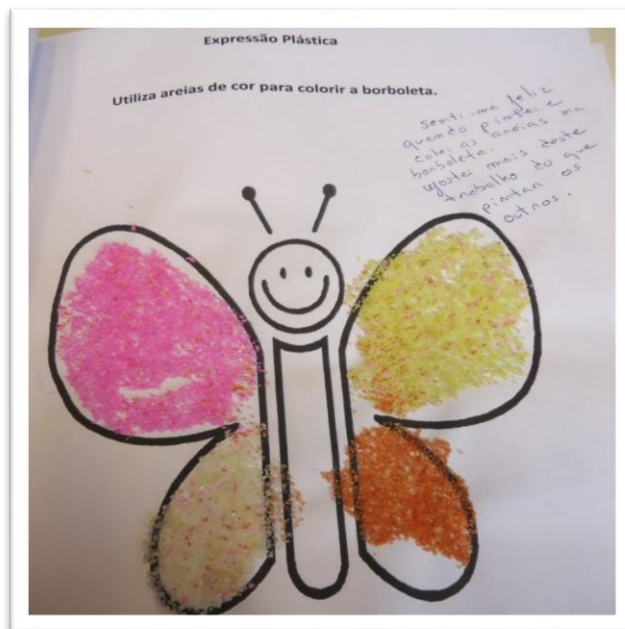


Imagem 17 - Utilizando areias de cor...

No desenho, de cima para baixo:

“Senti-me feliz quando pintei e coleí as areias na borboleta. Gostei mais deste trabalho do que pintar os outros.”

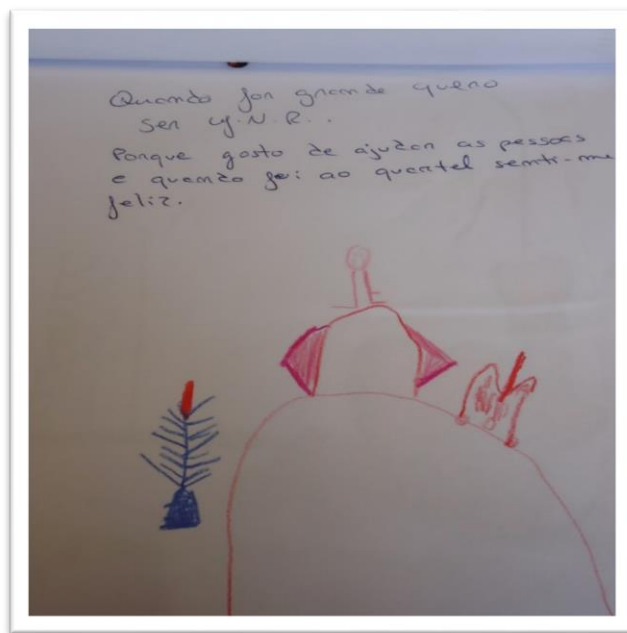


Imagem 18 - Quando for grande quero ser...

No desenho, de cima para baixo:

“Quando for grande quero ser G.N.R., porque gosto de ajudar as pessoas e quando fui ao quartel senti-me feliz.”

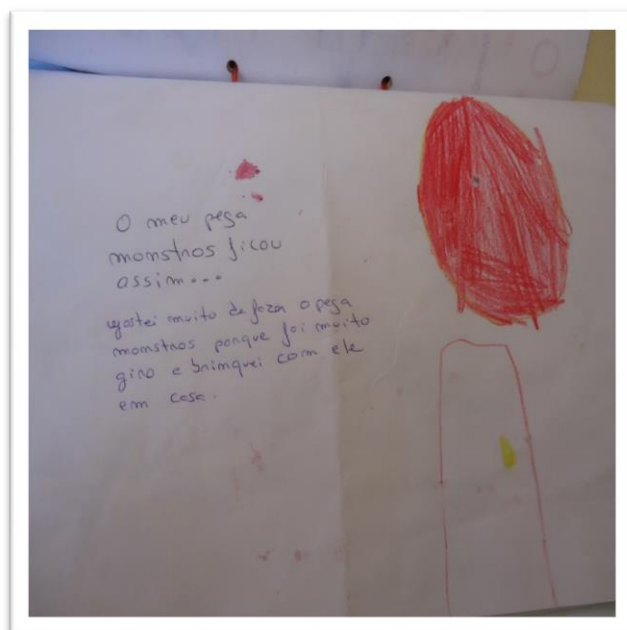


Imagem 19 - O meu pega-monstros ficou assim...

No desenho, de cima para baixo:

“O meu pega-monstros ficou assim...Gostei muito de fazer o pega-monstros porque foi muito giro e brinquei com ele em casa.”



Imagem 20 - Os Continentes

No desenho, de cima para baixo:

“Gostei de pintar os continentes porque fiquei a saber que existem meninos de mais cores.”



Imagem 21 - Dia da família

No desenho, de cima para baixo:

“Neste dia fomos passear juntos e eu senti-me muito feliz.”

“Jogo das latas.”



Imagem 22 - Técnica do berlinde

No desenho, de cima para baixo:

“Gostei muito de fazer esta técnica e gostei muito de fazer o trabalho às cores com os berlindes. Senti-me feliz.”

Os registos elaborados pelas crianças sobre as atividades desenvolvidas mostram que as crianças possuem realmente um sentimento muito positivo relativamente a atividades desenvolvidas com as famílias no jardim-de-infância pois foi visível o empenhamento das crianças em todas as atividades que sabiam que a família ia estar envolvida.

Os trabalhos realizados revelam o que cada criança mais gostou em cada atividade, o que menos gostou, o que aprendeu e o que estava a fazer e com quem estavam. As emoções foram um critério primordial em todas as conversas desenvolvidas na sala de atividades e até mesmo nos recreios.

Foi visível que a relação da Educadora com a família das crianças foi fortalecida com o envolvimento das mesmas nas atividades desenvolvidas, como por exemplo nas comemorações do dia da mãe e dos santos populares.

2.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Apresentaremos, de seguida, a análise dos dados recolhidos através das entrevistas às Educadoras do jardim-de-infância e a análise e discussão da grelha de observação aplicada às crianças.

2.2.1. Análise e discussão das entrevistas às Educadoras

As entrevistas²⁶ foram realizadas às duas Educadoras²⁷ titulares do jardim-de-infância e à Educadora²⁸ que apoia os dois grupos.

Este instrumento de recolha de dados teve como principal intuito compreender na ótica das Educadoras, que práticas educativas mais favorecem o bem-estar emocional da criança na Educação Pré-Escolar. Para além deste objetivo identificámos também:

- Investigar o nível de conhecimento das Educadoras relativamente às emoções;
- Conhecer a noção de emoções, segundo a opinião das Educadoras;
- Perceber a importância que a Educadora atribui às emoções;
- Conhecer as estratégias que a Educadora utiliza para o desenvolvimento das emoções nas crianças;
- Compreender a valorização do desenvolvimento emocional em Educação Pré-Escolar.

A partir das entrevistas realizadas às Educadoras constatámos que o principal enfoque no que respeita às emoções da criança na Educação Pré-Escolar passa, fundamentalmente, pela observação contínua da criança e como refere Marchão (2012, p. 36), desejamos “(...) que a Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico (...)”.

²⁶No anexo L no quadro 4, encontram-se as entrevistas às Educadoras transcritas com o auxílio do equipamento áudio.

²⁷A Educadora cooperante, correspondente à E1, concluiu o curso em mil novecentos e setenta e oito, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, em Lisboa, tendo trinta e sete anos de serviço, nos quais quatro são neste estabelecimento educativo.

A Educadora titular da outra sala de atividades, E2, concluiu o curso em mil novecentos e oitenta e seis, na Escola do Magistério Primário, em Portalegre, tendo vinte e sete anos de serviço, sendo que este é o primeiro ano que exerce funções neste estabelecimento educativo.

²⁸A educadora de apoio, E3, concluiu o seu curso no ano de dois mil, na Escola Superior de Educação de Portalegre, contando com catorze anos de serviço e apenas um neste estabelecimento educativo.

Em resposta ao que são as emoções, a Educadora 1 considera que *“Emoções são estados de alma que as crianças exprimem, que as crianças observam, que as crianças sentem”* e estas podem ser, *“Triste, alegre, feliz, infeliz, zangado, com medo, ansiedade, assustado.”*

Segundo a Educadora 2, emoções *“São todas as manifestações, portanto, que as crianças expressam, como o bem-estar, os afetos, os sentimentos. O que manifestam diariamente, portanto, a vontade de estar, de fazer, a relação com os adultos, com as crianças, os sentimentos das vivências”*.

A Educadora 3 é mais sucinta na resposta, e considera que *“Emoções é tudo o que uma criança sente, que possa sentir, tristeza, alegria, medo, raiva, se assim se pode dizer, tudo o que ela possa sentir de bom e de mau”*.

As respostas dadas enquadram-se no entendimento de André, C. & Lelord, F. (2002, p. 13), que definem emoção como *“(…) uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas reacções) (...)”* e de Goleman (1997, p. 301) que define emoção como *“(…) um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e um leque de propensões para a acção (...)”*.

Nesta análise verificamos que as três Educadoras afirmam que emoção é aquilo que a criança sente em função das interações com o outros e a forma como ela interage com ela própria. É neste sentido que o Educador e a família têm como função proporcionar uma educação que vise a consciência das emoções e, por essa razão, questionámos as Educadoras quanto à importância que atribuem ao desenvolvimento emocional da criança.

A Educadora 1 atribui *“Uma grande importância (...)”*²⁹ porque acha que *“(…) nesta faixa etária devemos ter a preocupação, de antes de transmitir conhecimentos, que são muito importantes, estar atentos às emoções das crianças, à parte emocional que é muito mais importante.”*

A Educadora 2 menciona que atribui *“(…) toda a importância porque, no fundo é tudo aquilo que se faz na sala e que tem a ver com isso e porque trabalhamos para o bem-estar e para o desenvolvimento do bem-estar”*.

Na mesma linha de pensamento a Educadora 3 confessa que dá *“(…) toda a importância ao desenvolvimento emocional da criança, porque é no desenvolvimento emocional da criança que ela pode estar bem também em termos de desenvolvimento cognitivo. Se ela não*

²⁹Os (...) nas entrevistas às Educadoras significam que omitimos excertos do discurso. É possível encontrar o discurso na íntegra no anexo L.

está bem emocionalmente nunca pode estar bem para as aprendizagens, para qualquer aprendizagem.”

Todas as Educadoras partilham da mesma opinião, pois consideram que as crianças só aprendem se estiverem bem emocionalmente, e a sua opinião subscreve as OCEPE, onde o bem-estar, a confiança e a motivação, são identificados como elementos muito importantes no processo de aprendizagem das crianças.

Quisemos saber como e em que momento as Educadoras integram as emoções na sua prática na sala de atividades. A Educadora 1 refere que *“Diariamente, todos os dias e todos os minutos. Tenho muita preocupação e quando vejo uma criança e sinto no rosto dela que tem medo e está triste eu procuro aproximar-me dela e ver o que se está a passar. Eu não sou muito de dar castigos, de ralar, sou mais de conversar, de perceber o porquê desse estado emocional.”*

A Educadora 2 afirma que *“Desenvolvem-se atividades com base nas conversas, procuro ouvir, procuro satisfazer as necessidades, estar atenta aos sentimentos mais negativos.”*

A Educadora 3 vai mais além quando diz que *“As emoções são integradas em todas as práticas pedagógicas que um Educador pode ter, quer nas histórias, quer nas brincadeiras da casinha em que se vive o quotidiano do dia-a-dia, em que se pode explorar muitas situações que são vividas em casa, em que as crianças possam ter medo, fobias e outras coisas, bem como nas histórias (...) é fazer uma reflexão diária com as crianças (...).”*

Partilhando da mesma opinião, as três Educadoras defendem que integram as emoções na sua prática educativa através de conversas, auxiliando-se das interações com as crianças para tentarem desmistificar acontecimentos que indicam situações com uma carga emocional negativa.

Neste sentido, procurámos saber qual a opinião das Educadoras acerca da gestão positiva das emoções como fator de desenvolvimento das competências sociais e relacionais.

Apesar da Educadora 1 e da Educadora 2 não o fazerem de uma forma explícita, ambas consideram que a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças. A Educadora 3 também está de acordo e refere ainda que *“(...) Se a criança consegue gerir as suas emoções saudavelmente, ou de forma saudável, ela também consegue ter uma relação saudável com os outros, com os educadores, adultos e crianças, logicamente. Se ela está bem emocionalmente consegue fazer isso, se ela não está bem terá dificuldades em relacionar-se com as outras crianças, com os adultos, existirão conflitos com os adultos e o adulto tem é de perceber estas coisas para tentar ajudar a criança.”*

Ora, se a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças, foi importante tentarmos perceber até que ponto um bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança e porquê.

A Educadora 1 refere que sim é determinante, porque *“as crianças cada vez mais estão muito pouco tempo em casa, e elas em casa, é uma lacuna que eu sinto, os pais não sabem gerir nem as emoções deles, quanto mais das crianças e aqui no jardim-de-infância, nós estamos mais tempo com eles e devemos dar muita importância a essa parte, à parte emocional, à parte de saber gerir os conflitos, tanto os conflitos interiores como os conflitos com as outras crianças e nós devemos estar atentas à gestão, entre aspas, das emoções.”*

Para a Educadora 2 *“Tem toda a importância, porque o desenvolvimento humano no fundo faz-se em busca do prazer e na fuga do que lhe dá menos prazer.”*

De acordo com a Educadora 3, se a criança *“(…) está bem emocionalmente estará bem para desenvolver novas aprendizagens, está apta para aprender, está apta para se relacionar bem com os outros, com a vida social, com toda a sociedade, com tudo. É essencial, é fulcral, aliás, os educadores deveriam centrar-se muito nas emoções e nos sentimentos das crianças (…).”*

Perante as respostas das Educadoras, podemos afirmar que o desenvolvimento emocional influencia realmente a vida de uma criança, transformando a sua personalidade e equilibrando o seu bem-estar, a sua motivação e a sua autoestima. Segundo Steiner & Perry (2000, p. 202), *“(…) quando as crianças começam a actuar de uma determinada maneira, elas acabam por ser rotuladas de boas ou más, felizes ou infelizes (…)*”, o que pode acabar por influenciar a personalidade da criança e cabe ao Educador ou à família demonstrar-lhe que há uma solução adequada para todas as situações.

No que se refere à caracterização do grupo de crianças relativamente às emoções, de acordo com a Educadora 1 são *“(…) crianças felizes, mas que de qualquer maneira além de felizes, eu acho que eles também têm muitos conflitos uns com os outros. Eu tenho notado que cada vez mais as crianças, emocionalmente são instáveis, não sei se são os miúdos que andam cansados da escola, se têm pouca atenção em casa, se são as famílias que não têm uma estrutura organizada, porque eu noto aqui no jardim-de-infância que são famílias instáveis e cada vez sinto mais que atribuem um papel menor ao jardim-de-infância e parte emocional das famílias está cada vez pior e transmite-se para as crianças.”*

A Educadora 2 diz que no seu grupo as crianças são *“(…) alegres, são cooperantes, são amigos, alguns um pouquinho agressivos, apesar de haver alguns muito cúmplices.”*

A Educadora 3, que acompanha os dois grupos de crianças, diz que “(...) *no geral, são crianças mais ou menos equilibradas, pronto, tirando uma ou outra em que é mais difícil gerir emoções, mas o que eu tenho notado nas escolas é que cada vez mais as crianças apresentam problemas emocionais, verdade, mais agressividade, mais medos, mais fobias, mais dificuldade em gerir as emoções e os sentimentos, isto também porque estamos numa sociedade também diferente, cada vez mais consumista, isto vai tudo gerar uma bola de neve (...).*”

Questionámos, também, as Educadoras acerca da existência de crianças que não sabem lidar com as suas emoções, obtendo respostas muito semelhantes. As três Educadoras consideram que há crianças que não sabem lidar com as suas emoções. Contudo, a Educadora 2 refere ainda que “(...) *Isso foi um trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano, que não foi completamente superado mas está melhor. Havia algumas crianças que no início do ano tinham uma resposta muito impulsiva e que não sabiam lidar mesmo muito bem com as emoções.*”

Nesta análise, consideramos que é necessário que exista uma reflexão do trabalho prático e pedagógico pelas Educadoras, de modo a adequar o processo de aprendizagem às necessidades das crianças, como a maturidade e o bem-estar emocional e a autoestima. Porém, entendemos que, neste contexto, se justifica o trabalho articulado com a família. Será importante um trabalho conjunto entre o jardim-de-infância e a família que aposte na educação emocional das crianças.

Sobre a reação das educadoras perante agressividade ou medo nas crianças, a Educadora 1 revela que “*Em relação ao comportamento agressivo, eu tento acalmá-los, chamá-los à razão e saber o porquê daquele comportamento, daquela agressividade. No caso de mostrarem medo, dou muito muito mimo, converso e explico a razão e mostro que estou atenta e que eles podem contar comigo.*”

A Educadora 2 diz que faz “(...) *a criança refletir sobre o que aconteceu, sentam-se para conversar, conversamos, chamamos a atenção. No caso do medo, isso não acontece muito, mas na minha opinião tenta-se explicar o que é o medo, do que se tem medo e porque se tem medo.*”

De acordo com a Educadora 3, “(...) *quando uma criança tem um comportamento agressivo nós não devemos ter o mesmo comportamento que a criança, muito pelo contrário, deve-se tentar dar-lhe calma, perceber porque é que ela teve aquele comportamento agressivo, principalmente perceber porque é que ela teve aquele comportamento agressivo, o que é que gerou aquele comportamento agressivo e depois tentar fazê-la perceber que não é*

com a agressividade que chega a lugar nenhum. Tentar dar exemplo bons, de como é que nós lidamos com as coisas de forma mais calma, mais positiva sem ser com agressividade, conversando com ela e mostrando exemplos como ela podia ter dito ou reagido de outra maneira. Mas principalmente dando exemplos, exemplos positivos, nós próprias Educadoras somos um grande exemplo para as crianças e se nós não dermos um bom exemplo nunca poderemos ter boas crianças ou crianças que façam aquilo que nós queremos (...).”

No que diz respeito às estratégias que são adotadas pelas Educadoras, perante agressividade ou medo nas crianças, retirámos as seguintes ilações:

- Conversar com as crianças;
- Acalmar as crianças;
- Dar exemplos positivos às crianças.

Relativamente aos momentos de implementação de atividades onde as crianças exprimem livremente as suas emoções, as Educadoras atribuem-lhes grande importância. A Educadora 1 diz que utiliza “(...) *canções de roda, dramatizações, canções mimadas, muitos jogos também.*”

A Educadora 2 menciona que tem por hábito implementá-las “(...) *logo de manhã na conversa em grande grupo e também individual, quando nós vimos que há algum problema por trás, nas atividades livres, como na casinha das bonecas, a contar histórias, nas dramatizações, entre outros.*”

A Educadora 3 considera que “(...) *em tudo elas devem exprimir as emoções, numa pintura o que é que elas pintam e nós perguntamos então o que é que pintaste? Ai pinte isto ou aquilo. Porquê? (...) questionarmos tudo o que eles fazem, os desenhos, as pinturas, uma simples construção de um jogo, uma plasticina, tudo isso revela as emoções das crianças (...).*”

Percebemos da opinião das Educadoras, uma constante preocupação para apoiar emocionalmente as crianças. Segundo Goleman (2006), as pessoas com a prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e serem eficientes nas suas vidas, dominando os hábitos mentais que favorecem a sua produtividade.

De uma forma geral, constatamos que a compreensão das emoções e a implementação de atividades em que as crianças exprimem as suas emoções são de extrema importância na sua vida.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para despertar as crianças para a descoberta das emoções, a Educadora 1 implementa “(...) *jogos e falando com elas, chamando a atenção*

também, para diversos comportamentos que fazem parte do foro emocional, que eu acho que é muito importante.”

A Educadora 2 refere que essas estratégias são postas em prática através de “(...) coisas muito específicas, nas histórias, nas conversas.”

A Educadora 3 partilha a mesma opinião das restantes entrevistadas, e acrescentou que devemos “(...) tentar perceber o que eles sentem a cada momento em que vivem no jardim-de-infância é uma emoção (...) Despertar esses sentimentos todos e perguntar sempre o porquê. Toda uma atividade, quer seja na pintura, quer seja ao ar livre, pode despertar as emoções. Dizer o que é que eles estão a sentir. Perceber o que é que sentiram, perguntar sempre se gostaram da atividade? Porque é que não gostaram?”

É importante garantir que se admita que a emoção e a razão são inseparáveis, uma vez que “toda a aprendizagem poderá ser perturbada por emoções e sentimentos desequilibrados, mesmo que à partida o raciocínio seja normal. Por isso, a emoção é fundamental e indispensável à racionalidade” (Medeiros, 2005, p. 28).

Em relação ao clima emocional positivo das crianças durante as atividades, as Educadoras partilham da opinião de que, a existir, é sempre positivo e, segundo a Educadora 2, “(...) a avaliação é já um bocado nesse sentido com o SAC, portanto procura-se e avalia-se mesmo e reformulam-se as coisas.”

A Educadora 1, acrescentou ainda que as crianças “(...) gostam de fazer jogos e de mímica e mesmo em relação, quando vamos para o almoço, nos comboios, passam do triste para o contente, de zangado para o feliz. E aliás vocês, trabalharam bem essa parte.”³⁰

No final da entrevista, a Educadora 3 referiu “(...) que é muito importante no final do dia conversar com as crianças e é importante a todas as horas do dia conversar com as crianças e dar atenção às crianças, mais do que isso dar atenção ao que elas pensam, ao que elas sentem, porque isso é muito importante (...) procurar aquilo que elas pensam e aquilo que as faz sentir alguma coisa (...).”

As respostas dadas encaixam na ideia de que cabe aos Educadores interiorizar que “o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas” (ME, 1997, pp. 20-21).

Este desenvolvimento, que se pretende harmonioso, não ocorrerá se forem menosprezados fatores emocionais e afetivos que têm claramente um papel de relevo na

³⁰ A Educadora referia-se ao trabalho das Educadoras estagiárias.

construção do bem-estar da criança. Realça-se assim a necessidade de implementar uma prática educativa que vise as competências emocionais, sendo o dever do Educador de Infância, promover as capacidades emocionais e empáticas das crianças, visto que são aspetos que influenciam o desenvolvimento e o êxito futuro da criança em idade Pré-Escolar.

Todas as Educadoras consideraram que este aspeto deverá ser trabalhado, estando assim em sintonia com Manuela Queirós (2012), que destaca a urgência de existir formação dos professores na área das emoções.

2.2.2. Análise e discussão da grelha de observação aplicada às crianças

Conforme foi referido anteriormente, foi construída uma grelha de observação³¹ com o objetivo de analisarmos e refletirmos os dados resultantes da atividade designada por “Dramatizar emoções”, utilizando as figuras da caixa das emoções³².

Participaram nesta atividade as vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo treze do género masculino e doze do género feminino.

O conhecimento emocional representa a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais e permite ao indivíduo identificar e compreender corretamente os sinais emocionais dos interlocutores, para desta forma responder adequadamente às expectativas dos outros. Inclui o conhecimento da expressão emocional, dos comportamentos emocionais e das situações estimuladoras de emoções.

Denham (2007) defende que nas crianças em idade Pré-Escolar são destacados três elementos da competência emocional, que se encontram associadas ao sucesso escolar:

- O conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções, diferenciar as próprias emoções, compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional;
- A regulação das emoções – capacidade de ajustar a intensidade ou a duração dos estados emocionais;
- O expressar emoção em situações sociais.

³¹Vide anexo H.

³²A atividade encontra-se explicada no anexo I, designado por guião da atividade “Dramatizar emoções” utilizando as figuras da caixa das emoções e foi apresentada no ponto 2. Ação em contexto/2.1. Apresentação e reflexão do projeto de Investigação-Ação/4.ª Atividade: Dramatizar emoções/p. 61)

Embora as crianças reconhecessem as emoções de estar com medo, estar feliz, zangado ou triste, denotámos que o medo foi a emoção que as crianças tiveram mais dificuldade em reconhecer, sendo o estar zangado a emoção que as crianças mais escolhiam para representar quando lhes era pedido para imitar uma emoção, e a tristeza a mais evitada.

Seguem-se os gráficos e a análise da grelha de observação da atividade “Dramatizar emoções” utilizando as figuras da caixa das emoções:

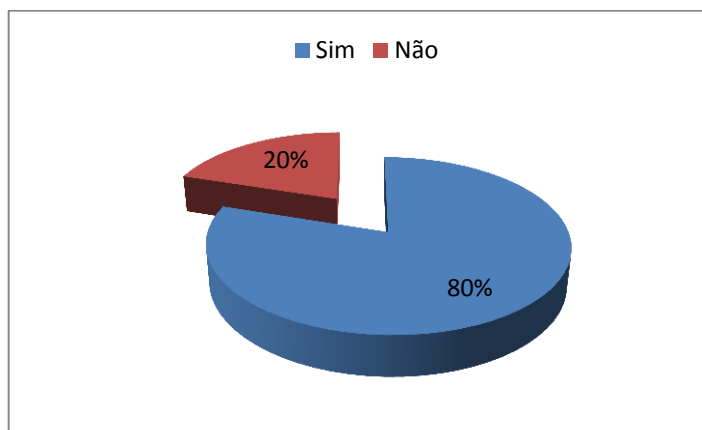


Gráfico 5 - A criança gosta de utilizar o corpo para se expressar, mover e representar

Em relação ao número de crianças que gostam de utilizar o corpo para se expressar, mover e representar, verificámos que 80% (vinte crianças) gosta de o utilizar, sendo que apenas 20% (cinco crianças) não se expressa, move ou representa com facilidade.

Apurámos que, possivelmente, tal se deve ao facto de serem crianças mais retraídas do que outras, uma vez que em qualquer grupo nenhuma criança é igual a outra.

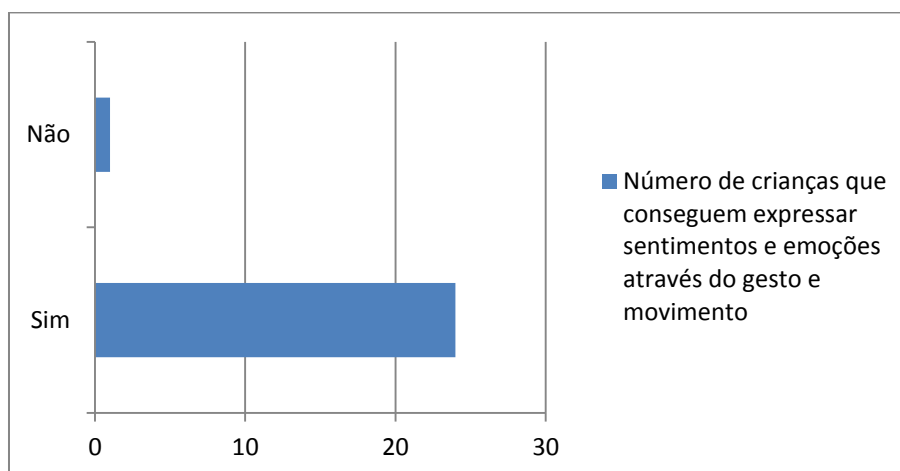


Gráfico 6 - A criança consegue expressar sentimentos e emoções através do gesto e movimento

Em relação ao número de crianças que conseguem expressar sentimentos e emoções (triste, com medo, feliz e zangado), através do gesto e movimento, averiguámos que, apenas uma criança não conseguiu expressar totalmente bem as emoções.

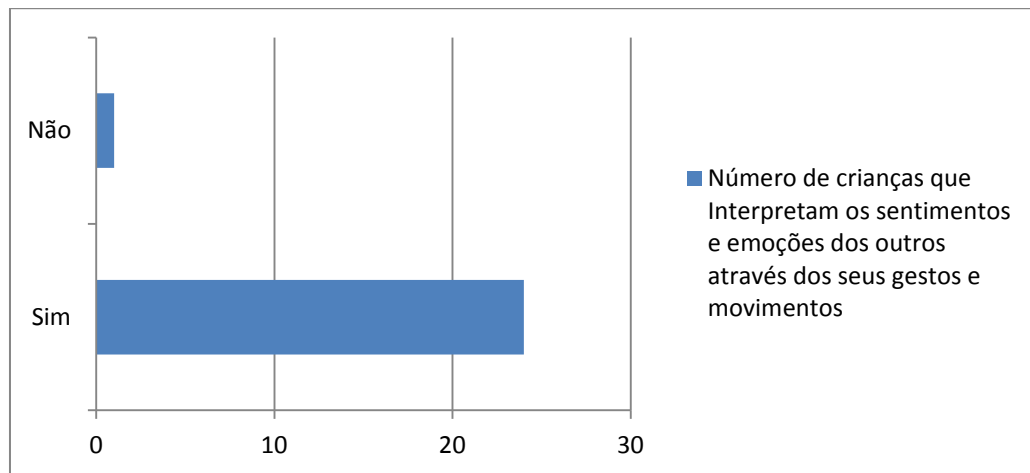


Gráfico 7 - A criança interpreta os sentimentos e emoções dos outros através dos seus gestos e movimentos

Relativamente ao número de crianças que interpretam os sentimentos e emoções dos outros através dos seus gestos e movimentos, tal como na situação anterior, apenas uma criança (a mesma) não conseguiu referir de imediato qual era a emoção em questão. Esta situação revela-nos que a criança ainda tem alguma imaturidade em relação ao conhecimento emocional. Trata-se de uma criança de quatro anos.

Denham (1998), considera que crianças de quatro anos têm tendência a referir apenas fatores situacionais, negligenciando ou não esclarecendo a experiência mental da pessoa (por exemplo, está zangado, porque aquilo é só para as raparigas), enquanto as crianças mais velhas, de seis anos por exemplo, apresentam um aumento gradual de consideração pelo carácter subjetivo das emoções, o que se pode inferir pelas referências explícitas aos desejos dos intervenientes das situações (por exemplo, está zangado porque não quer isto e quer outra coisa).

O conhecimento das manifestações emocionais permite que as crianças identifiquem expressões faciais de emoções, como o estar feliz, estar triste, estar zangado e estar com medo, bem como deter na memória indícios verbais associados às expressões emocionais (Izard & Ackerman, 2004).

Na verdade, o conhecimento emocional permite que as crianças reajam adequadamente com os outros, determinando a qualidade das relações que estas estabelecem entre si.

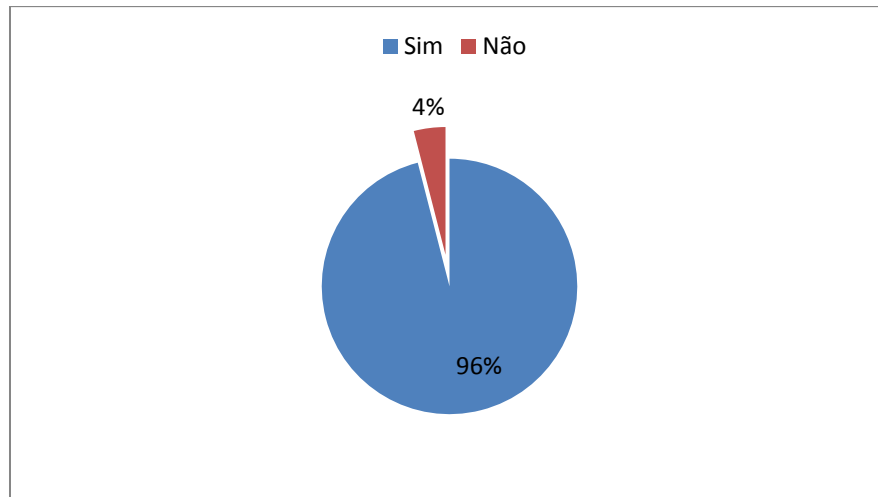


Gráfico 8 - A criança compreende as emoções através da expressão facial

De uma forma geral, todas as crianças associaram a figura à emoção correspondente, ou seja, à expressão facial inerente a cada uma das quatro emoções, com exceção apenas de uma criança que não conseguiu expressar e interpretar sozinha, as emoções.

As crianças com maior conhecimento das emoções dão resposta de forma mais clara e positiva, sendo mais capazes de verbalizar as suas emoções e de mostrar empatia e preocupação com os outros.

A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar, não verbalmente, aumenta entre os dois e os quatro anos e meio de idade (Denham, 2007). Crianças com cinco anos identificam as emoções através de imagens com maior facilidade do que nomeá-las verbalmente, sendo que as emoções de alegria e tristeza são aquelas que mais facilmente nomeiam, em detrimento da raiva e medo (Denham, 1998).

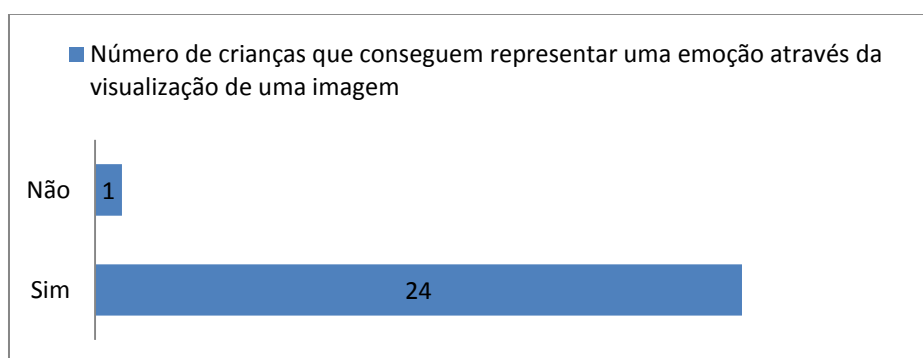


Gráfico 9 - A criança consegue representar uma emoção através da visualização de uma imagem

Referente à análise do gráfico anterior, relativo ao número de crianças que conseguem representar uma emoção através da visualização de uma imagem, percebemos que

maioritariamente conseguem, enquanto que apenas uma criança não representa a emoção tão facilmente.

A respeito disso, Alves (2006) refere que a criança processa a informação social e este processamento vai depender do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O modo como lê e compreende a realidade social, nomeadamente as expressões emocionais e os comportamentos sociais dos outros, depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas. Estas determinam a forma como a criança interpreta, organiza e integra a sua experiência de interação com os restantes, definindo assim o seu funcionamento sócio emocional.

À medida que o tempo passa e a criança vai crescendo e passa mais tempo na escola, o resultado do conhecimento das emoções sobre um comportamento socialmente adaptado torna-se cada vez mais importante nas interações com os outros, sendo a aceitação entre si um dos melhores indicadores do funcionamento social das crianças em idade Pré-Escolar.

Com base na observação pode aferir-se que neste grupo de crianças, no conhecimento emocional, os resultados são positivos. Os resultados sugerem que neste grupo, após a aplicação desta atividade sobre o conhecimento emocional, a maioria das crianças conseguiram identificar, reconhecer e nomear expressões emocionais. Alves (2006) e Melo (2005) defendem que é durante a idade Pré-Escolar que a criança se torna progressivamente mais eficaz na identificação, regulação e manipulação das emoções.

2.3. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

Para uma melhor adaptação e conhecimento da realidade, foi-nos possibilitada a PIS em contexto educativo em Educação Pré-Escolar. Através da mesma, foi possível a aquisição de um leque diversificado de práticas profissionais, que fazem parte do dia-a-dia de qualquer Educador. Desta forma, tornou-se possível também através da mesma, obter uma visão mais alargada da realidade profissional, onde podemos identificar e recolher informação exata e ainda alcançar uma visão mais aprofundada e crítica do ambiente educativo.

Foi também possível conhecermos um pouco melhor esta faixa etária, mais especificamente, um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Derivado desta experiência, percebemos uma evolução gradual das necessidades e capacidades nas diferentes faixas etárias. Desta forma, consideramos que todos os

Educadores devem definir as suas práticas, pois “(...) a investigação tem provado que um dos fatores da qualidade na educação de infância é a adoção, pelo educador, de um modelo curricular concreto [...]. Assim, considera-se fundamental que os educadores possam aprofundar modelos curriculares investigados e cujos resultados obtidos, na educação das crianças, revelaram ser de qualidade (...)” (Leandro, 2013 citado por Matos, 2013, p. 19).

Relativamente ao espaço, não nos restringimos apenas à sala de atividades. Proporcionámos, sempre que possível, atividades ao ar livre, nomeadamente, no espaço exterior da instituição, como aconteceu no dia da criança, onde realizámos os jogos tradicionais, assim como passeios e visitas de estudo, sendo uma delas ao quartel da G.N.R., levando assim as crianças a contactar com outros contextos e outras realidades.

Quanto à organização do tempo letivo, componente essencial, pudemos conhecer/compreender as salas de atividade, observando que estas possuíam rotinas (atividades previamente calendarizadas que se repetiam conforme definido, como era o caso da expressão motora, nas terças-feiras ou o inglês nas segundas-feiras).

A prática profissional nem sempre decorre com a máxima naturalidade, sendo certo que os Educadores também se confrontam com algumas dificuldades, especialmente ao nível da adaptação e do comportamento das crianças, dado que, apesar da forte tentativa de contornar obstáculos, o Educador confronta-se diariamente com situações diferentes todos os dias.

Ao longo das semanas de intervenção obtivemos resposta a muitas das dúvidas relativamente ao método de trabalho nesta faixa etária e aprendemos bastante no que diz respeito ao papel do Educador. Observámos as atitudes e os comportamentos, tanto das crianças como da própria Educadora e foi-nos possibilitado pôr em prática ideias interessantes.

Consideramos que no seu processo de aprendizagem, o papel da criança é ativo e cabe ao Educador permitir “espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008 citado por Oliveira-Formosinho, 2009).

Deste modo, durante este período de tempo, pudemos apreender alguns conhecimentos acerca da forma como devemos interagir com as crianças num contexto de sala de atividades, designadamente ter em atenção as características de cada criança e ter em conta as diferenças culturais e sociais de cada uma.

Constatamos, assim, que “A participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a

qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (Kolb, 1984 citado por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004, p. 85).

O relacionamento com o grupo foi bastante positivo, sendo através desse relacionamento que se criaram afetos, confiança e respeito por todos.

Relativamente à gestão do grupo, inicialmente o trabalho era realizado em grande grupo, contudo, posteriormente acabou por se adotar a estratégia de trabalho com pequenos grupos, já que “(...) O tempo de pequenos grupos é importante para as crianças porque lhe abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho. Para as crianças que geralmente trabalham sozinhas, o tempo de pequenos grupos é uma oportunidade de contacto e intercâmbio com as outras crianças. Para as crianças que trabalham sempre na mesma área, o tempo de pequenos grupos representa a possibilidade de utilizar e descobrir os materiais das outras áreas (...)” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 124).

O planeamento das atividades, durante a PIS, foi realizado de acordo com as temáticas definidas pela Educadora Cooperante e, sempre prontas para colaborar, aprender e refletir sobre as ações desenvolvidas, mantivemos espírito aberto à crítica para melhor evoluir pedagogicamente.

Importa salientar que os pais foram recetivos aos convites endereçados para participarem nas atividades realizadas no jardim-de-infância, contribuindo assim, para o bem-estar emocional das crianças, mostrando-se sempre disponíveis e com um elogio para dar. A escolha de atividades contando com toda a comunidade escolar foi fundamental no sentido de possibilitar às crianças uma educação de qualidade com vista a novas aprendizagens.

A prática pedagógica foi desenvolvida tendo como sustento uma abordagem transversal e articulada das áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação, que engloba os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Expressões (Motora, Musical, Dramática e Plástica); e a Área do Conhecimento do Mundo, que integra os domínios das Ciências, História e Geografia.

Marchão (2012, p. 38) defende que “(...) o sentido globalizante, articulado e integrado deverá ser afirmado no planeamento feito pelo educador, devendo este articular a abordagem das diferentes áreas (...)”

A Área de Formação Pessoal e Social esteve sempre presente em todas as atividades, uma vez que faz parte do “(...) processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)” (ME, 1997, p. 51). Tivemos a preocupação que as crianças falassem acerca dos seus sentimentos, os seus interesses, as suas necessidades, promovendo a educação com objetivo à sua integração na sociedade como ser livre e autónomo.

Na Área da Expressão e Comunicação e, relativamente ao domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, realizámos diálogos em grande grupo, promovendo interações verbais entre criança/criança e criança/adulto, levando as crianças a explicarem o quê e como gostariam de fazer. Foram também desenvolvidas atividades que possibilitaram a exploração e a aprendizagem de adivinhas, lengalengas, poemas, a leitura de histórias, a exploração de livros, a interpretação de imagens, o significado de novas palavras, a exploração de sons e a utilização do desenho como forma de reflexo emocional.

O domínio da Matemática esteve frequentemente presente nas situações de aprendizagem do grupo, nomeadamente nas rotinas diárias da sala de atividades, em concreto na contagem das crianças, que marcavam diariamente presença no jardim-de-infância. Destacamos no caso das noções matemáticas, o sentido do número (contagem de objetos), noção de quantidade (confeção de broas), capacidade de organização e tratamento de dados (numa tabela e num gráfico de barras) e operações simples de adição e subtração.

No domínio das Expressões destacamos as atividades de Expressão Plástica promotoras do desenvolvimento da motricidade fina da criança através do contacto com diferentes formas de manifestação artística como o desenho, a pintura (canetas de feltro, tintas e lápis de cera), a moldagem (barro, massa de modelar e plasticina), o recorte e a colagem (de areias de cores, de bolinhas de papel), existindo com regularidade a exposição dos trabalhos na sala de atividades.

A exposição dos trabalhos na sala de atividades e, mais tarde, colocados no portfólio das emoções, demonstrou-se importante na valorização, na confiança e na autoestima do grupo, sendo estimulado o gosto pela arte e pela pintura onde “Os contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético (...)” (ME, 1997, p. 62).

Na Expressão Motora foram proporcionadas algumas atividades que visaram o desenvolvimento motor da criança, como saltar, correr, atirar, agarrar, pontapear e atividades de controlo dos movimentos e domínio corpo como a dança do ventre. Foram também

realizados jogos tradicionais no exterior do jardim-de-infância, que foram do agrado de todas as crianças.

A Expressão Musical foi trabalhada ativamente pelas crianças através da expressão corporal com recurso à música, exploração de canções, reprodução de canções, jogos de movimento e de ritmo.

Ao nível da Expressão Dramática, optámos por fomentar atividades que permitissem a comunicação das crianças através de gestos e imitação, no caso de dramatizações planeadas, com vista à expressividade do corpo e da voz. As crianças foram incentivadas a participar em momentos de atividades livres, sobretudo ao nível do faz-de-conta, recreando situações imaginárias, desempenhando diferentes papéis, pois “(...) O brincar é uma das formas mais comuns de manifestação do comportamento humano, principalmente durante a infância (...) O brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a conviver e, sobretudo a ser” (Gomes, 2010, pp. 45-46).

Consideramos a Área do Conhecimento do Mundo como uma área muito importante, pois segundo as OCEPE, “(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê (...)” (ME, 1997, p. 79), sendo esta curiosidade o ponto de partida para a procura das respostas às suas questões. Esta área engloba saberes das áreas das ciências, história e geografia e, nesse sentido, desenvolvemos atividades de forma natural, como por exemplo: a dissolução e a formação de novas soluções (pega monstros); passeios e “viagens no tempo” (os jogos tradicionais); conhecimento das comemorações dos Santos Populares (plantação de manjericos, danças e construção de um altar para a sala de atividades).

Procurámos proporcionar às crianças momentos que beneficiassem o seu desenvolvimento e possibilitassem novas aprendizagens, envolvendo-as num ambiente saudável e afetivo, através de momentos lúdicos e de atividades que respondiam aos seus interesses e às suas necessidades.

Apesar de todo o conhecimento adquirido ao longo deste percurso, este foi apenas o início de um longo caminho que esperamos percorrer, conscientes de que ainda teremos muito para aprender.

Importa ainda salientar, que a reflexão diária foi constante, pois era sempre realizada uma conversa em grande grupo, no final do dia com as crianças e com a Educadora Cooperante, com o intuito de melhorar o que correu menos bem e desta forma, encontrar novas estratégias no sentido de proporcionar novas aprendizagens e manter o bem-estar das crianças.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Este estudo é o resultado de um longo caminho prático e reflexivo que nos proporcionou a aprendizagem de outros conhecimentos e competências sobre a profissão de Educadora de Infância e, particularmente, sobre as práticas educativas que favorecem o bem-estar emocional das crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar.

Consideramos que foi uma experiência bastante enriquecedora e positiva, em que houve também a necessidade de estruturar as práticas pedagógicas, com base nas especificidades do currículo em Educação Pré-Escolar e nas particularidades do contexto em que o estudo se desenvolveu.

Procurámos realizar práticas sustentadas em princípios pedagógicos que integrassem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças e que defendessem a participação ativa da criança em situações que visassem a construção da sua aprendizagem e da sua identidade.

Estivemos atentos às necessidades das crianças, o que permitiu adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo às necessidades e características destas, possibilitando a participação individual e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, na tomada de decisões e análises reflexivas.

Ficaram registados os laços de afetividade que criámos com as crianças e consideramos que fortalecemos interações positivas na sala de atividades, incentivando as manifestações emocionais das crianças através do desenvolvimento de interações sociais.

A participação das famílias no jardim-de-infância foi, sempre que possível tida em conta, pois não pode ser esquecido que a participação destas leva as crianças a sentirem-se mais felizes, empenhadas, integradas e realizadas.

No que concerne aos dados recolhidos acerca das crianças, afirmamos que na maioria, à exceção de uma, identificaram e reconheceram as quatro emoções trabalhadas, apresentando um bom desenvolvimento emocional, e logo um bem-estar emocional equilibrado. Podemos assim dizer que as crianças, possuem um desenvolvimento emocional adequado à sua idade e que tal irá contribuir para o seu futuro. Contudo foi perceptível, inicialmente, que algumas crianças não sabiam totalmente lidar com as suas emoções. Sobre este aspeto, é essencial que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas aparecem, durante toda a nossa vida. Logo é importante criar situações em que as crianças aprendam a lidar com as suas próprias emoções nas mais diversas situações.

Relativamente às opiniões das Educadoras, no que concerne à consciência das emoções por parte do Educador, retém-se que é essencial na sua profissão, pois este, através das emoções, consegue melhorar o desempenho nas suas funções. Se os Educadores de infância gerirem bem as suas emoções, o ambiente na sala de atividades será muito melhor, pois é criado um bem-estar emocional e os relacionamentos existentes na sala de atividades serão bem orientados. Para além disso, se os Educadores de Infância compreenderem as emoções das crianças, são capazes de gerir o seu grupo de crianças de maneira a que estas também sintam um bem-estar emocional.

Parece-nos relevante mencionar a importância de explicitar o “sentir”, de modo a integrá-lo no vocabulário do quotidiano das crianças, através de atividades, das rotinas de aprendizagem ou até mesmo nos recreios, facilitando assim a reflexão sobre os seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros.

De igual forma, é importante estarmos atentos e conversar sobre as emoções negativas que possam resultar de episódios de agressividade entre crianças ou após a consequente repreensão do seu mau comportamento. A nomeação das emoções pelo Educador de Infância poderá ter resultados positivos para o desenvolvimento emocional das crianças, porque o desenvolvimento das capacidades sociais e comportamentais têm um papel decisivo em crianças desta faixa etária.

Consideramos muito adequado, para melhor conhecermos as crianças, com vista ao seu desenvolvimento, a necessidade de conhecer os problemas emocionais e pessoais de cada uma e desta forma, acabar com as inseguranças e desconfortos através de conversas ao longo do dia e proporcionar atividades que estimulem o conhecimento e a maturidade emocional.

É assim, fundamental, realçar que a relação pedagógica deve ser fundada sob o diálogo e troca de experiências entre o Educador de Infância e a criança, tendo em conta que a comunicação beneficia o desenvolvimento da capacidade intelectual, emocional e afetiva, e também as aprendizagens pretendidas.

O diálogo, quando é correto e adequado, é essencial e necessário ao desenvolvimento do ser humano em todas as fases da sua vida, sobretudo na infância já que é a base da educação.

Com este estudo, pretendemos reforçar a ideia de que é necessário uma preocupação constante com o bem-estar emocional e afetivo da criança, pois este terá fortes consequências no regulamento do comportamento, da personalidade e da atividade cognitiva da criança.

De acordo com as várias pesquisas realizadas acerca desta temática, é possível concluir que é responsabilidade de qualquer Educador de Infância, valorizar a parte emocional e afetiva da criança, auxiliando progressivamente a aumentar a sua autoestima e confiança.

Ao longo do estudo, o contributo de todos os intervenientes permitiu-nos um enriquecimento no domínio pessoal e profissional, em que valorizámos acima de tudo, as emoções das crianças.

Após o desenvolvimento desta investigação, da implementação do projeto e de todo o processo de reflexão realizado, concluímos que devemos conhecer o íntimo da criança para responder às suas necessidades de forma responsiva e equilibrada.

Conseguimos, deste modo, obter resposta às nossas dúvidas sobre esta problemática e, também comprovar como as emoções são essenciais para o desenvolvimento humano, sendo que o Educador, deve ter em consideração as emoções das crianças tal como as de si próprio. Esperemos que a investigação aqui apresentada possa contribuir para que um crescente número de Educadores de Infância proporcione práticas educativas que apontem para o bem-estar emocional das crianças, desenvolvendo intencionalmente atividades educativas de modo a favorecer mudanças ao nível das relações sociais das crianças.

Posto isto, respondendo à pergunta de partida, é necessário que as escolas incluam a educação das emoções, e que as famílias e as pessoas da comunidade se envolvam mais com o jardim-de-infância, pois os resultados apontam para que o projeto implementado possa funcionar como uma metodologia adequada para o bem-estar emocional das crianças, e como tal, para o desenvolvimento das competências sociais das crianças.

Sugere-se, como futura investigação, a questão das emoções em crianças em contexto de 1.º ciclo, através da avaliação do êxito escolar e a sua possível relação com a estabilidade emocional. Esta é uma ideia deixada em aberto, que por estar ligada ao objeto de estudo desta investigação e por ser relevante para as crianças, poderá ser desenvolvida em futuros trabalhos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- ALVES, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar – uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*, *Dissertação de Mestrado em Psicologia*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- ANDRÉ, C., & LELORD, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- ARAÚJO, S., & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, Vol. 22, n.º 1, pp. 81-93.
- BERTRAM, T., & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BHERING, E., & SARKIS, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, Vol. 27, n.º 2, pp. 7-20.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, C. & CARMONA, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*, *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- COSTA, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DAMÁSIO, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DENHAM, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- DENHAM, S. A. (2007, março). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, Vol. 11, n.º 1, pp. 1-48.
- DEPONDT, L., KOG, M. & MOONS, J. (2004). *Uma caixa cheia de Emoções – Manual*. Lisboa: Estúdio Didático.
- DUPONT, P. (1987). *Prática da aula: domínio relacional*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- FRANCO, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, n.º 2, julho/dezembro, pp. 325-332.
- FREITAS-MAGALHÃES, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. (2001). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GOLEMAN, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência Social. A nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOMES, B. (2010). A importância de brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 45-46.
- GOTTMAN, J. & DECLARIE, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.ª ed.). Lisboa: Pergaminho.
- HARMS, T, CLIFFORD, R. & CRYER, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora.
- HOHMANN, M. & POST, J. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- IMMORDINO-YANG, M. H. & DAMÁSIO, A. (2007): We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, Vol. 1, n.º 1, pp. 3-10.

- IZARD, C. & ACKERMAN, B. (2004). *Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions*. In LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J. M. (Orgs.). *Handbook of Emotions*. (2^a ed.). Nova Iorque: The Guilford Press (pp. 253-264).
- KERKOSKI, M. J. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional – Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional*, Tese de Doutoramento na Área de Educação Física, Lazer e Recreação. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MATOS, M. (2013). Jornadas Pedagógicas II: Os modelos curriculares nas pedagogias participativas. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 99, pp. 19-20.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MEDEIROS, D. (2005). *A escola, os livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Lisboa: Profedições, Lda.
- MELO, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MOREIRA, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.

- MOREIRA, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- MORENO, I. (2010). Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. Lisboa, apei, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89 abr/2010. (pp. 38-40).
- MORGADO, J. (1997). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- MURALT, A. (1976). *A Educação da Criança – Problemas Quotidianos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- NASCIMENTO, S. H. (2006). *As Relações entre Inteligência Emocional e Bem-Estar no Trabalho, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- 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. (pp. 171-199).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PAULA, S. & FARIA, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, Vol. 1. Retirado: setembro, 2014, de <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>.
- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: 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. (2012). *Finalidade e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- POST, J. & HOHMANN, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- QUEIRÓS, M. (2012, setembro). Uma forma eficaz para ter mais sucesso e uma vida mais feliz. *Magazine de Educação do Espaço Professor*, 12. Retirado: setembro, 2014, de <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/magazine-educacao-tema-capa-2/magazine-educacao-artigos/magazine-12/me12-uma-forma-eficaz-para-ter-mais-sucesso-e-uma-vida-mais-feliz/>.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (Marques, J., Mendes, M., & Carvalho, M., Trad.). Lisboa: Gradiva – Publicações, S. A.
- RODRIGUES, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche: entre discursos e as práticas (um estudo multicaseos)*, *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, M. J. (2003). *Do conto infantil à linguagem dos afectos*. In Viana, F. Leopoldina, Martins, Marta, Coquet, Eduarda (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- SARAIVA, A. (2007). *Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem*, *Dissertação de Mestrado*. Évora: Universidade de Évora.
- SARMENTO, M. (2008). *Guia prático sobre a metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- SCHAFFER, H. R. (2004). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SÊCO, J. (1997). *Chamados pelo nome – Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2007). *Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos*. In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 10-20).
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- STEINER, C. & PERRY, P. (2000). *Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. (1ª Ed). Cascais: Editora Pergaminho.

- STEINER, C. & PERRY, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- VIGOTSKI, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

Webgrafia:

- Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora (2014). *Dicionário Espanhol-Português da Porto Editora*. Retirado: agosto, 23, 2014, de <http://www.infopedia.pt/espanhol-portugues/>.
- Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora (2014). *Dicionário Inglês-Português da Porto Editora*. Retirado: agosto, 23, 2014, de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/>.
- Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora (2014). *Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora – com Acordo Ortográfico*. Retirado: julho, 23, 2014, de <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/>.

Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora (2014). *Dicionário Português-Inglês da Porto Editora*. Retirado: agosto, 3, 2014, de <http://www.infopedia.pt/portugues-ingles/>.

ANEXOS

Anexo A – Ficha do estabelecimento educativo.

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA: _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO: _____

MORADA: _____

CÓDIGO POSTAL: _____ TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO: _____

ELEMENTO DE APOIO DQP: _____ DATA: _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caraterizar o jardim-de-infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

A1 ☐ Ministério da Educação

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solid.
Social

A3 ☐ Outros _____

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de
Solidariedade Social)

B2 ☐ Particular e Cooperativo

B3 ☐ Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

☐ a) Construção de raiz

☐ b) Edifício adaptado

☐ c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

☐ d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

☐ e) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim ☐ b) Não ☐

c) Se não são, diga quem são os outros:

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o jardim-de-infância?

- a) 3 anos d) 6 anos
b) 4 anos
c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no jardim-de-infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. 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 de apoio socioeducativo?

Manhã das____ horas às____ horas; Tarde das____ horas às____ horas

d) Qual é o horário do almoço?

e) Quem presta esse serviço?

PESSOAL

12. Horários das pessoas que trabalham no jardim-de-infância

[illegible]

13. Qual o rácio adulto/criança no jardim-de-infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas: Educadores, auxiliares/ajudantes e Educadores de Apoio em permanência na instituição)

[illegible]

14. Qual o grau de participação da família no jardim-de-infância?

a) Nula ☐ Pontual ☐ Frequente ☐

b) Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos ☐

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

15. Existe pessoal de apoio?

a) Educador de apoio? SIM NÃO
 ☐ ☐

b) Outros técnicos? ☐ ☐

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

16. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

17. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

18. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias ☐ montantes _____

b) Projetos ☐ montantes _____

c) Outros ☐ montantes _____

COMUNIDADE

19. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) ☐ Área Urbana b) ☐ Área suburbana c) ☐ Área rural

20. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim-de-infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

21. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

☐☐

a) Qual a percentagem dessas crianças?

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

22. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

%

23. Qual a proveniência dessas crianças?

24. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

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

Anexo B – Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo.

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS
QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO: _____

NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

MORADA: _____

CÓDIGO POSTAL: _____ TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO: _____

ELEMENTO DE APOIO DQP: _____ DATA: _____

Anexo C – Ficha do espaço educativo da sala de atividades.

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

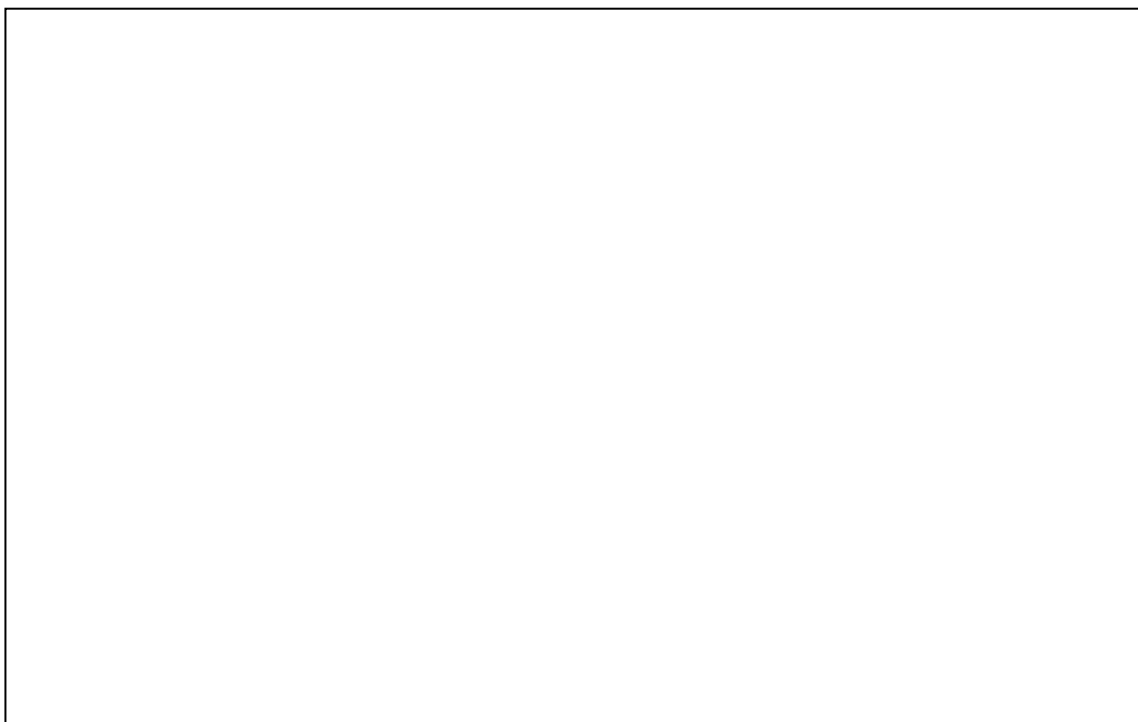
SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

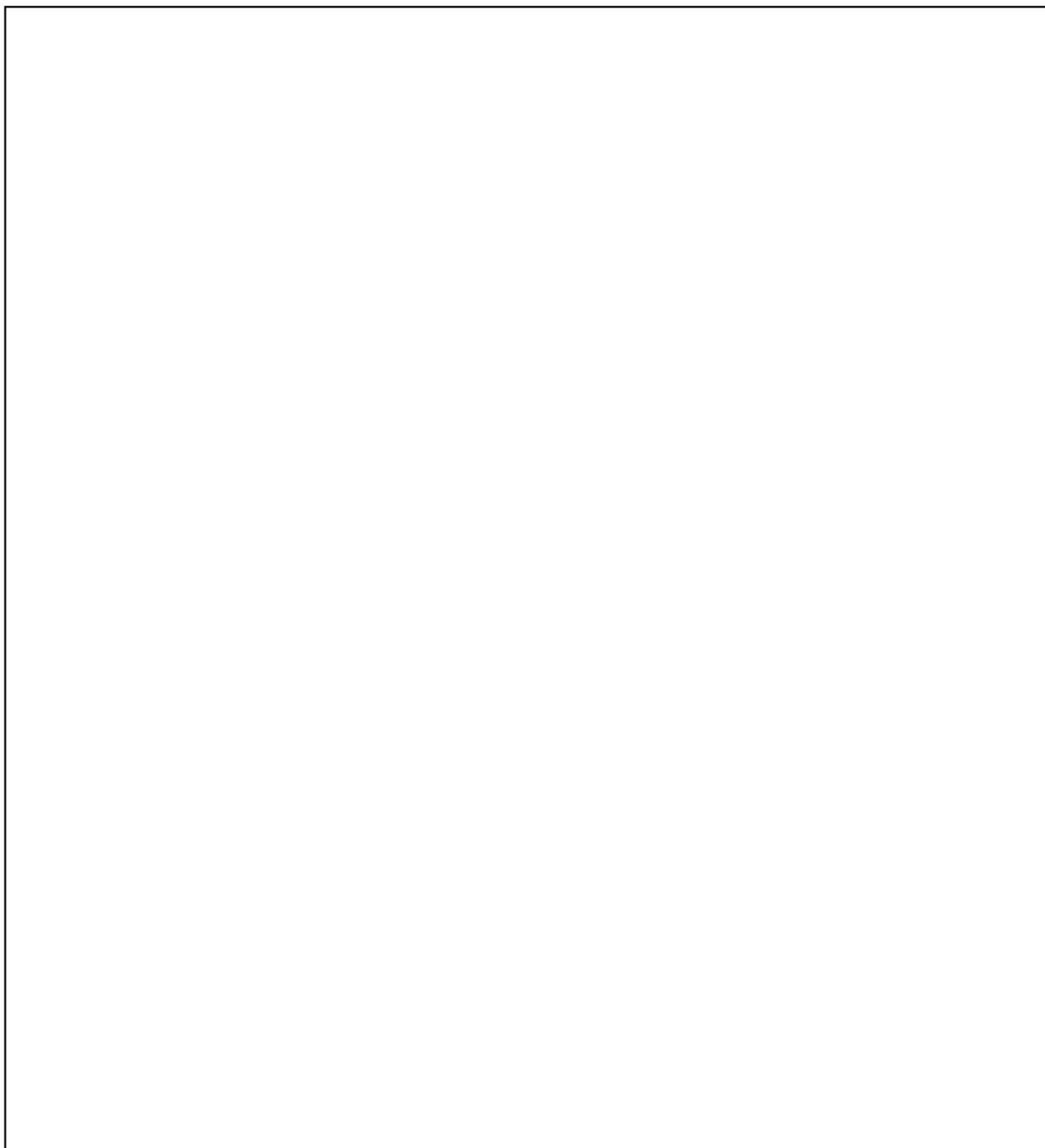
1. Dimensões do espaço em m²:



2. Áreas em que está organizada e sua designação:



3. a) Organização do espaço/sala: desenhe a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



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

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

- a) ☐ Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) ☐ Vestiários
- c) ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ Placares/Expositores

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

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças:

b) Lavandaria:

c) Dormitório(s):

d) Cozinha:

e) Sala para movimento/ginásio:

f) Refeitório:

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

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

i) Secretaria:

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos:

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos:

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) ☐ Sim b) ☐ Não

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

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existe?

5. Assinale os materiais de que dispõe:

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e/ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros? |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) | Quais _____ |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material:

- a) ☐ Novo
- b) ☐ Velho
- c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

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

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

Observações: _____

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

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo D – Ficha do Educador de Infância.

FICHA DO(A) EDUCADOR(A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO: _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO: _____

MORADA: _____

CÓDIGO POSTAL: _____ TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

ELEMENTO DE APOIO DQP: _____ DATA: _____

NOME: _____

1. Quais as suas habilitações literárias?

a) Habilitações académicas/profissionais

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Complemento Formação Na área de _____
- ☐ Curso de especialização Na área de _____
- ☐ Mestrado Na área de _____
- ☐ Doutoramento Na área de _____

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

c) Outras formações/habilitações certificadas:

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

2. a) Anos de serviço: _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento: _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

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

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

a) Voluntariado	<input type="text"/> Anos	b) Ensino Particular e Cooperativo	<input type="text"/> Anos
c) Rede Pública – Jardim de Infância	<input type="text"/> Anos	d) IPSS – Jardim de Infância	<input type="text"/> Anos
e) Creche	<input type="text"/> Anos	f) ATL	<input type="text"/> Anos
g) Hospital	<input type="text"/> Anos	h) Ludotecas	<input type="text"/> Anos
i) Bibliotecas	<input type="text"/> Anos	j) Outros.	<input type="text"/> Anos
		Quais?.....	

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

Setor Privado anos Setor Público anos

Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante 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. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de Educador de Infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a)Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)Observação, planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/ jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva/ NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)Educação multicultural/igualdade de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias de aprendizagem/ psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)Desenvolvimento curricular/ Modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)Organização dos espaços, dos materiais, do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Articulação com o 1.ºciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Outros _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Expressão Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Expressão Dramática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Expressão Plástica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Expressão Musical	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g) Matemática	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h) Conhecimento do Mundo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i) Outras _____			

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Anexo E – Ficha da auxiliar de educação.

FICHA DA AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

NOME: _____

1. Escolaridade

a) Anos de escolaridade (coloque um círculo de acordo com a sua situação):

4 6 9 11 12

b) Tem outras habilitações académicas?

c) Tem formação profissional para exercer a função que desempenha?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, diga qual?

d) Outras formações/habilitações certificadas:

2.a) Quantos anos tem de serviço?

b) Anos de serviço neste estabelecimento:

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

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

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

- | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| a) Voluntariado | <input type="text"/> Anos | b) Ensino Particular e Cooperativo | <input type="text"/> Anos |
| c) Rede Pública – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos | d) IPSS – Jardim de Infância | <input type="text"/> Anos |
| e) Creche | <input type="text"/> Anos | f) ATL | <input type="text"/> Anos |
| g) Hospital | <input type="text"/> Anos | h) Ludotecas | <input type="text"/> Anos |
| i) Bibliotecas | <input type="text"/> Anos | j) Outros | <input type="text"/> Anos |
| | | Quais? _____ | |

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

Setor Privado Anos

Setor Público Anos

Solidário Anos

5. Possui outra experiência relevante 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:

a) lhe dá mais satisfação:

b) lhe dá menos satisfação:

8. Que razões a levaram a escolher esta profissão?

9. Como gostaria de melhorar na sua atividade profissional?

a) Que dificuldade encontra para melhorar a sua prática profissional?

b) O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?

10. Teve alguma formação em serviço?

Sim ☐ Não ☐

a) Se respondeu sim, diga que temas foram tratados e quanto tempo duraram essas ações?

11. Se pudesse ter acesso à formação em serviço, diga quais dos seguintes temas lhe interessam muito, lhe são indiferentes e lhe interessam pouco:

	Muito interesse	Indiferente	Pouco interesse
a) Legislação			
b) Observação/avaliação/registo			
c) Desenvolvimento das crianças			
d) Organização de atividades educativas			
e) Atividades lúdicas/jogos			
f) Escola inclusiva/NEE			
g) Crianças em risco			
h) Primeiros socorros/Educação para a saúde			
i) Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
j) Trabalho com pais			
k) Orientações curriculares			
l) Outros: _____			

12. Tem outros comentários a acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Anexo F – Pedido de autorização para gravação áudio e reportagem fotográfica das crianças alvo deste estudo.



Escola Superior de Educação de Portalegre

Mestrado em Educação Pré-Escolar

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau mestre em Educação Pré-Escolar, a minha pessoa, Cátia Sofia Sá Rato Catarreira, vem através desta carta dar a conhecer o título do Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada: **“As emoções das crianças em idade Pré-Escolar”**.

Uma das atividades constantes no relatório intitula-se “O Portfólio das Emoções”, que tem como objetivo registar o estado emocional das crianças semanalmente. Como tal, venho por este meio, solicitar a V. Exa., em relação ao seu educando(s), a autorização para:

- Tirar fotografias;
- Fazer gravações de som e/ou de vídeo;
- Realizar visitas de estudo na cidade de Portalegre.

Toda a informação recolhida será alvo de posterior análise qualitativa, a partir da qual serão retirados dados a ser utilizados no trabalho supracitado, bem como ser compilada em “O Portfólio das Emoções”, que será entregue a cada educando no final do ano letivo.

Informo que, caso o pretenda, terei todo o gosto em facultar a V. Exa. em qualquer altura, todas as fotografias e gravações realizadas.

Cabe-me agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que identifique as crianças.

Com os melhores cumprimentos,

Cátia Sofia Sá Rato Catarreira

AUTORIZO	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
ASSINATURA	
<hr/>	

Anexo G – Guião da entrevista a realizar às Educadoras do agrupamento.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Ano Letivo 2013/2014

Guião da entrevista a realizar às educadoras do agrupamento			
Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação e apresentação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">✓ Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;✓ Pedir autorização para efetuar gravação áudio;✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações;✓ Informar sobre o trabalho de investigação, assim como o seu tema.	<ul style="list-style-type: none">✓ Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação;✓ Explicar às entrevistadas o conteúdo e os objetivos da entrevista;✓ Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho;✓ Requerer a autorização para registar a entrevista através de meios de gravação áudio.	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão das entrevistadas.
Identificação	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificação da Educadora	<ul style="list-style-type: none">✓ Em que ano concluiu o seu curso?✓ Onde concluiu o seu curso?	

		✓ Quantos anos tem de serviço? ✓ Há quantos anos exerce funções neste jardim-de-infância?	
Conceções da Educadora acerca do desenvolvimento emocional	✓ Conhecer a noção de emoções, segundo a opinião de uma Educadora; ✓ Perceber a importância que a Educadora atribui às emoções; ✓ Conhecer as estratégias que a Educadora utiliza para o desenvolvimento das emoções nas crianças; ✓ Compreender a valorização do desenvolvimento emocional em Educação Pré-Escolar; ✓ Investigar o nível de conhecimento das Educadoras relativamente às emoções.	1. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos? 2. Enquanto Educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança? 3. Como integra as emoções na sua prática na sala de atividades? 4. Na sua opinião, a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças? 5. A seu ver, um bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança? Porquê?	
Conhecimento do grupo acerca das emoções	✓ Verificar o nível de conhecimento das crianças no que respeita às emoções; ✓ Perceber se as crianças do grupo	6. Se tivesse que caracterizar o seu grupo de crianças, no que às emoções diz respeito, quais eram as principais características que referia?	

	lidam bem com as suas emoções.	<p>7. Na sua opinião, existem crianças no grupo que não sabem lidar com as suas emoções?</p> <p>8. Quando as crianças têm algum comportamento agressivo como costuma reagir? E no caso de as crianças mostrarem medo?</p>	
Atividades realizadas com as crianças	<p>✓ Perceber se a educadora promove estratégias e atividades onde as crianças possam expressar livremente as suas emoções.</p>	<p>9. Implementa atividades onde as crianças exprimem livremente as suas emoções? Pode dar exemplos?</p> <p>10. Que estratégias utiliza para despertar as crianças para a descoberta das emoções?</p> <p>11. Durante as atividades, as crianças demonstram um clima emocional positivo?</p>	
Finalização da entrevista	<p>✓ Concluir a entrevista;</p> <p>✓ Agradecer a disponibilidade.</p>	<p>12. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações que apresentou?</p>	

Anexo H – Grelha de observação resultante da dramatização utilizando as figuras da caixa das emoções.

Desempenho das crianças Crianças (C)	Gosta de utilizar o próprio corpo para se expressar, mover e representar	Consegue expressar sentimentos e emoções através do gesto e movimento: triste, com medo, feliz e zangado	Interpreta os sentimentos e emoções dos outros através dos seus gestos e movimentos	Compreende as emoções - associação entre as emoções e a expressão facial (identifica caras felizes, tristes, zangadas ou com medo)	Consegue representar uma emoção através da visualização de uma imagem
C1	S	S	S	S	S
C2	S	S	S	S	S
C3	N	S	S	S	S
C4	S	S	S	S	S
C5	S	S	S	S	S
C6	S	S	S	S	S
C7	S	S	S	S	S
C8	N	N	N	N	N
C9	S	S	S	S	S
C10	N	S	S	S	S

C11	S	S	S	S	S
C12	S	S	S	S	S
C13	S	S	S	S	S
C14	S	S	S	S	S
C15	S	S	S	S	S
C16	S	S	S	S	S
C17	N	S	S	S	S
C18	S	S	S	S	S
C19	S	S	S	S	S
C20	S	S	S	S	S
C21	S	S	S	S	S
C22	S	S	S	S	S
C23	S	S	S	S	S
C24	S	S	S	S	S
C25	S	S	S	S	S

Legenda:

S – Sim

N – Não

Data: 13 de maio de 2014

Nome: Cátia Catarreira

Anexo I – Guião da atividade “Dramatizar emoções” utilizando as figuras da caixa das emoções.

Guião da atividade “Dramatizar emoções” utilizando as figuras da caixa das emoções

Em grande grupo, irei mostrar umas figuras de sentimentos de “Uma caixa de emoções” que exprimem uma emoção de estar com medo, estar feliz, zangado ou triste e pedirei às crianças para observarem muito bem o que vêm na cara, na boca, nos ombros, nos olhos. Após isto, farei algumas questões/pedidos como:

- “O que notas na cara dela? E nos braços?”;
- “O que achas que esta criança está a sentir?”;
- “E tu ficas triste? Porquê?”;
- “E com medo? O que te faz ficar com medo?”;
- “Mostra lá como esta criança está a olhar.”;
- “Tenta estar em pé da mesma maneira que aquela criança.”;
- “Como estão os olhos daquela criança? Tenta lá olhar da mesma maneira.”;
- “Como estão os teus ombros agora?”;
- “Pensa bem como podes mostrar que estás zangado.”;
- “E agora quero ver só como se estivessem zangados!”;
- “Mostra que ar tens quando estás zangado, com medo...”;
- “Mostra o que fazes quando estás feliz, triste...”

Irei utilizar como variantes, o espelho que está na sala de atividades e convidarei as crianças a imitarem as expressões faciais duma figura duma certa emoção, deixarei ficar duas a duas para mostrarem que estão zangadas, com medo, felizes ou tristes, onde uma representa e a outra observa.

Note-se que durante a atividade irei anotar (de vez em quando) o que as crianças dizem, ao observar as expressões faciais ou corporais duma outra criança.

Anexo J – Planta da sala de atividades e respectivas áreas de interesse.

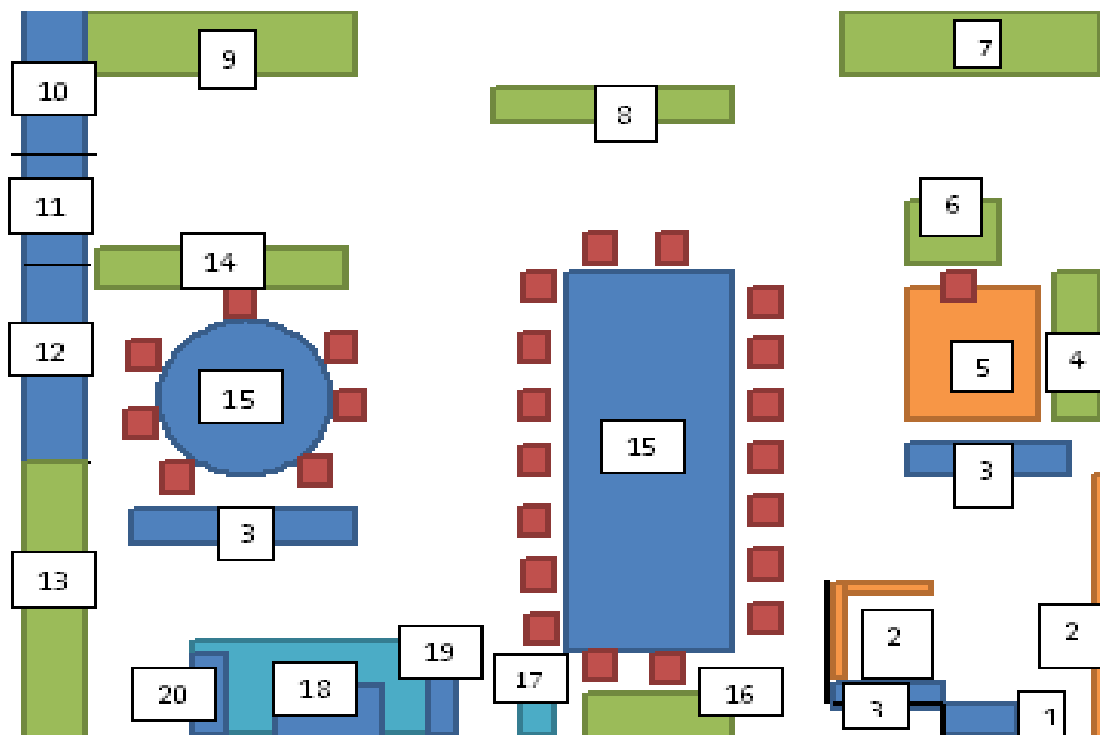


Imagem 23 - Planta da sala de atividades

Legenda:

1. Porta da sala de atividades;
2. Cabides;
3. Armários com material;
4. Área da biblioteca;
5. Tapete;
6. Área do computador;
7. Área da casinha;
8. Área da mercearia;
9. Área da garagem;
10. Bancada com material de desgaste;
11. Lavatório;
12. Dossiers e materiais de desenho;
13. Área do recorte, plasticina e desenho;
14. Área dos jogos;
15. Mesas de trabalho e cadeiras;
16. Área do quadro;
17. Quadro das presenças;
18. Lavatórios;
19. Casas de banho;
20. Despensa.



Imagem 24 - Área do recorte, plasticina e desenho



Imagem 25 - Área do quadro e quadro das presenças



Imagem 26 - Dossiers e materiais de pintura



Imagem 27 - Área dos jogos



Imagem 28 - Área da garagem



Imagem 29 - Área da casinha



Imagem 30 - Área da mercadoria



Imagem 31 - Área da biblioteca



Imagem 32 - Área do computador



Imagem 33 - Cabides e placares



Imagem 34 - Lavatórios para as crianças

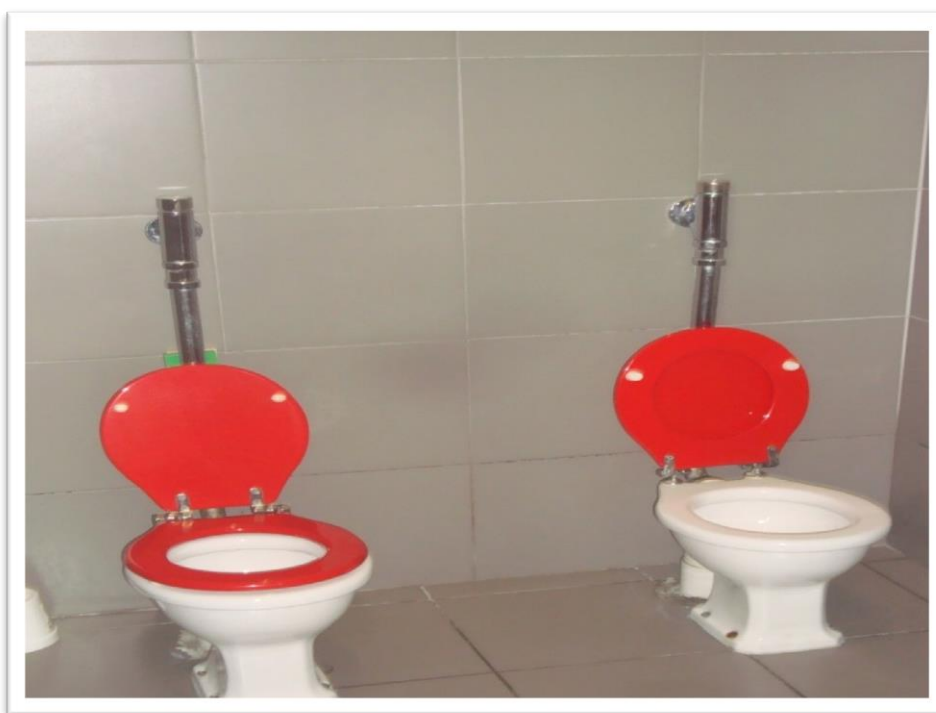


Imagem 35 - Sanitas para as crianças

Anexo K – Transcrição da entrevista às crianças acerca do “Dia da mãe”.

Criança	Diálogo
Criança 1	<p>Estagiária (E): “Gostaste que a mãe tivesse vindo cá, a lanchar?”</p> <p>Criança (C): “Sim”.</p> <p>E: “O que fizeste nesse dia com a mãe?”</p> <p>C: “Brinquei com ela”.</p> <p>E: “E gostaste de cantar para a mãe?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que sentiste?”</p> <p>C: “Senti-me normal”.</p> <p>(Criança de três anos)</p>
Criança 2	<p>E: “Gostaste que a mãe tivesse cá vindo?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que é que tu sentiste?”</p> <p>C: “Fiquei feliz”.</p> <p>E: “O que fizeste, nessa tarde, com a mãe?”</p> <p>C: “Brinquei com a plasticina com a mãe”.</p> <p>E: “E quando cantaste, o que é sentiste?”</p> <p>C: “Senti-me feliz”.</p> <p>(Criança com quatro anos)</p>
Criança 3	<p>E: “Gostaste que a mãe tivesse vindo cá à escola?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que é que sentiste?”</p> <p>C: “Senti alegria”.</p> <p>E: “E gostaste de cantar para a mãe?”</p> <p>C: “Sim, gostei muito”.</p> <p>(Criança com quatro anos)</p>
Criança 4	<p>E: “Gostaste que a mãe tivesse cá vindo à escola?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que é que tu sentiste? Foi uma coisa boa ou má?”</p> <p>C: “Boa”.</p> <p>E: “Então como te sentiste?”</p> <p>C: “Senti-me feliz”.</p> <p>E: “E o que fizeste quando a mãe cá esteve?”</p> <p>C: “Joguei com mãe”.</p> <p>(Criança com cinco anos)</p>
Criança 5	<p>E: “Gostaste de ter cá a mãe?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que sentiste?”</p> <p>C: “Alegria”.</p> <p>E: “E o que fizeste com mãe nessa tarde?”</p> <p>C: “Fui com a mãe para o trabalho e dei muitos beijinhos e abraços”.</p> <p>E: “Ela viu te cantar e tu como te sentiste?”</p> <p>C: “Feliz”.(Sorrisos)</p> <p>(Criança de cinco anos)</p>
Criança 6	<p>E: “O que sentiste quando viste a mãe na escola?”</p> <p>C: “Feliz”.</p> <p>E: “O que é tu fizeste com a mãe nessa tarde?”</p> <p>C: “Lanchei e fiz um desenho com a mãe”.</p> <p>(Criança com quatro anos)</p>
Criança 7	<p>E: “Gostaste que a mãe tivesse cá vindo?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que é que tu sentiste?”</p> <p>C: “Feliz”.</p> <p>E: “E o que é que fizeste?”</p> <p>C: “Brinquei com a plasticina com a mãe, lanchei com ela”.</p> <p>E: “Comeste o salame que vocês fizeram?”</p> <p>C: “Comi”.</p> <p>E: “Estava bom?”</p> <p>C: “Estava bom”</p> <p>E: “E o quando cantaste, foi bom?”</p>

	<p>C: “Sim”.</p> <p>E: “Podemos repetir mais vezes?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>(Criança com cinco anos)</p>
Criança 8	<p>E: “Gostaste que a mãe cá tivesse vindo?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que fizeste com a mãe, nessa tarde?”</p> <p>C: “Fiz um desenho”.</p> <p>E: “Comeste salame?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “E quando cantaste e sabias que a tua mãe estava a ouvir-te, como te sentiste?”</p> <p>C: “Feliz”.</p> <p>(Criança com cinco anos)</p>
Criança 9	<p>E: “O que sentiste quando a mãe veio cá?”</p> <p>C: “Feliz”.</p> <p>E: “O que é que fizeste essa tarde? Ainda te lembras?”</p> <p>C: “Comi bolo e salame”.</p> <p>E: “E gostaste de cantar para a mãe?”</p> <p>C: “Gostei”. (sorrisos)</p> <p>(Criança com quatro anos)</p>
Criança 10	<p>E: “Gostaste que a mãe tivesse vindo cá?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “Como te sentiste?”</p> <p>C: “Bem e feliz”.</p> <p>E: “A tua mãe trouxe um bolinho. Gostaste que a mãe tivesse trazido?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “O que fizeste com a mãe nessa tarde, com a mãe?”</p> <p>C: “Fiz plasticina”.</p> <p>E: “Quais foram os bonecos que fizeste com a mãe?”</p> <p>C: “Um ursinho e uma menina”.</p> <p>E: “E como te sentiste ao fazer a plasticina com a mãe?”</p> <p>C: “Feliz”.</p> <p>E: “E quando cantaste, como te sentiste?”</p> <p>C: “Senti-me feliz”.</p> <p>(Criança com seis anos)</p>
Criança 11	<p>E: “Gostaste que as avós tivessem cá vindo?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “Como se chamam as tuas avós?”</p> <p>C: “A avó Adélia e a avó Ângela”.</p> <p>E: “E sentiste felicidade?”</p> <p>C: “Sim”.</p> <p>E: “Podemos repetir?”</p> <p>C: “Sim podemos”.</p> <p>E: “E a quem convidamos na próxima vez?”</p> <p>C: “A mãe”.</p> <p>E: “A mãe, na próxima vez vai vir e já não vai estar a trabalhar como hoje”.</p> <p>(Criança com seis anos)</p>

Quadro 4 - Transcrição das entrevistas às crianças acerca do “Dia da Mãe”

Anexo L – Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras de Infância.

Em que ano concluiu o seu curso?	
E1	“Em mil novecentos e setenta e oito”.
E2	“Em mil novecentos e oitenta e seis”.
E3	“Dois mil”.
Onde concluiu o seu curso?	
E1	“Na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, em Lisboa”.
E2	“Na Escola do Magistério Primário, em Portalegre”.
E3	“Na Escola Superior de Educação de Portalegre”.
Quantos anos tem de serviço?	
E1	“Tenho trinta e sete anos, contando o ano de estágio”.
E2	“Vinte e sete”.
E3	“Catorze”.
Há quantos anos exerce funções neste jardim-de-infância?	
E1	“Neste jardim-de-infância, há quatro anos”.
E2	“Um ano, só neste ano letivo é que estive aqui”.
E3	“Há um ano”.
1. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?	
E1	“Emoções são estados de alma que as crianças exprimem, que as crianças observam, que as crianças sentem. Triste, alegre, feliz, infeliz, zangado, com medo, ansiedade, assustado”.
E2	“São todas as manifestações, portanto, que as crianças expressam, como o bem-estar, os afetos, os sentimentos. O que manifestam diariamente, portanto, a vontade de estar, de fazer, a relação com os adultos, com as crianças, os sentimentos das vivências”.
E3	“Emoções é tudo o que uma criança sente, que possa sentir, tristeza, alegria, medo, raiva, se assim se pode dizer, tudo o que ela possa sentir de bom e de mau”.
2. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?	
E1	“Uma grande importância, até porque eu acho que nesta faixa etária devemos ter a preocupação, de antes de transmitir conhecimentos, que são muito importantes, estar atentos às emoções das crianças, à parte emocional que é muito mais importante”.
E2	“Atribuo toda a importância porque, no fundo é tudo aquilo que se faz na sala e que tem a ver com isso e porque trabalhamos para o bem-estar e para o desenvolvimento do bem-estar”.
E3	“Dou toda a importância ao desenvolvimento emocional da criança, porque é no desenvolvimento emocional da criança que ela pode estar bem também em termos de desenvolvimento cognitivo. Se ela não está bem emocionalmente nunca pode estar bem para as aprendizagens, para qualquer aprendizagem”.
3. Como integra as emoções na sua prática na sala de atividades?	
E1	“Diariamente, todos os dias e todos os minutos. Tenho muita preocupação e quando vejo uma criança e sinto no rosto dela que tem medo e está triste eu procuro aproximar-me dela e ver o que se está a passar. Eu não sou muito de dar castigos, de ralar, sou mais de conversar, de perceber o porquê desse estado emocional”.
E2	“Desenvolvem-se atividades com bases nas conversas, procuro ouvir, procuro satisfazer as necessidades, estar atenta aos sentimentos mais negativos”.
E3	“As emoções são integradas em todas as práticas pedagógicas que um educador pode ter, quer nas histórias, quer nas brincadeiras da casinha em que se vive o quotidiano do dia-a-dia, em que se pode explorar muitas situações que são vividas em casa, em que as crianças possam ter medo, fobias e outras coisas, bem como nas histórias. Em tudo, tudo o que é prática de jardim-de-infância tem implícitas as emoções das crianças. E podem ser trabalhadas, e é uma coisa muito importante, nas reuniões de grupo, nos finais do dia era importante que as educadoras reunissem sempre em grupo para ver os conflitos que existem entre as crianças. Tentar perceber nas conversas porque é que aquelas duas crianças brigaram, o que houve, o que não houve, porque é que se meteu na briga, porque é que aconteceu, porque é que não aconteceu, é fazer uma reflexão diária com as crianças. Acho que é muito importante, é tentar perceber os problemas que elas têm, porque muitas das vezes os problemas não são só gerados no jardim mas muitas vezes também vêm de casa, temos de perceber o que está por detrás disto. Só assim se consegue trabalhar”.
4. Na sua opinião, a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?	
E1	“Sem dúvida, são muito muito importantes”.
E2	“Sim”.

E3	“Claro, logicamente. Se a criança consegue gerir as suas emoções saudavelmente, ou de forma saudável, ela também consegue ter uma relação saudável com os outros, com os educadores, adultos e crianças, logicamente. Se ela está bem emocionalmente consegue fazer isso, se ela não está bem terá dificuldades em relacionar-se com as outras crianças, com os adultos, existirão conflitos com os adultos e o adulto tem de perceber estas coisas para tentar ajudar a criança”.
5. A seu ver, um bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança? Porquê?	
E1	“Sem dúvida. Porque, é assim, as crianças cada vez mais estão muito pouco tempo em casa, e elas em casa, é uma lacuna que eu sinto, os pais não sabem gerir nem as emoções nem, quanto mais das crianças e aqui no jardim-de-infância, nós estamos mais tempo com eles e devemos dar muita importância a essa parte, à parte emocional, à parte de saber gerir os conflitos, tanto os conflitos interiores como os conflitos com as outras crianças e nós devemos estar atentas à gestão, entre aspas, das emoções”.
E2	“Tem toda a importância, porque o desenvolvimento humano no fundo faz-se em busca do prazer e na fuga do que lhe dá menos prazer”.
E3	“Sim, totalmente. É como eu já disse, se uma criança está bem emocionalmente é determinante na sua vida futura para tudo. Se ela está bem emocionalmente estará bem para desenvolver novas aprendizagens, está apta para aprender, está apta para se relacionar bem com os outros, com a vida social, com toda a sociedade, com tudo. É essencial, é fulcral, aliás, os educadores deveriam centrar-se muito nas emoções e nos sentimentos das crianças, porque são muito importantes e às vezes são deixados um bocado aquém. Isto porque hoje em dia a sociedade está muito centrada no produto e não no processo, e o processo é muito importante, aquilo que a criança aprendeu, como é que ela evoluiu anteriormente e não o mostrar que se fez isto, que se fez aquilo, ou que se fez o outro, mas sim todo o processo, tudo o que a criança cresce interiormente, como é que ela chega a tal coisa, as pequenas evoluções das crianças que são muito importantes para nós. Se calhar às vezes não são muito valorizadas, para mim são mas se calhar para muitas pessoas não são valorizadas e deveriam ser. Só a crianças crescendo interiormente consegue depois aprender e relacionar-se com os outros e tudo isso”.
6. Se tivesse que caracterizar o seu grupo de crianças, no que às emoções diz respeito, quais eram as principais características que referia?	
E1	“Portanto, eles são crianças felizes, mas que de qualquer maneira além de felizes, eu acho que eles também têm muitos conflitos uns com os outros. Eu tenho notado que cada vez mais as crianças, emocionalmente são instáveis, não sei se são os miúdos que andam cansados da escola, se têm pouca atenção em casa, se são as famílias que não têm uma estrutura organizada, porque eu noto aqui no jardim-de-infância que são famílias instáveis e cada vez sinto mais que atribuem um papel menor ao jardim-de-infância e parte emocional das famílias está cada vez pior e transmite-se para as crianças”.
E2	“Eles são alegres, são cooperantes, são amigos, alguns um pouquinho agressivos, apesar de haver alguns muito cúmplices”.
E3	“Pois, é assim, no geral, são crianças mais ou menos equilibradas, pronto, tirando uma ou outra em que é mais difícil gerir emoções, mas o que eu tenho notado nas escolas é que cada vez mais as crianças apresentam problemas emocionais, verdade, mais agressividade, mais medos, mais fobias, mais dificuldade em gerir as emoções e os sentimentos, isto também porque estamos numa sociedade também diferente, cada vez mais consumista, isto vai tudo gerar uma bola de neve. Mas acho que nós cada vez mais e mesmo a minha experiência em dar o apoio ao 1.º ciclo, eu às vezes acabava por ser um bocado psicóloga deles ao fim do dia, porque eles desabafavam as mais variadas coisas e esses momentos eram muito importantes, mais do que apresentar um produto final, que também apresentava, mas eles falarem deles, e a minha mãe fez isto, e sabes a minha mãe e o meu pai disseram isto, isso é muito importante para eles, porque isso vai logo gerar um ambiente tão confidencial, tão saudável, que depois nós conseguimos partir daí para uma aprendizagem muito mais fluída, percebes o que eu quero dizer? Precisam desabafar com os professores e dizer o que é que sentem, precisam dizer eu sinto-me mal por isto e dar a opinião, e nós cada vez mais precisamos de centrar as atividades neles, no que é que eles sentem, no que é que eles querem, no que é que eles precisam, o que é que mais gostam, o que é que não gostam e não obriga-los a fazer sempre a mesma coisa, não queres fazer isto porquê? Porque não gosto, porque não me sinto bem a fazer isto, pronto então vais fazer outra coisa, pronto, acho que a base tem de ser essa, se bem que às vezes é difícil gerir isso em grande grupo, mas pronto tem de se tentar”.
7. Na sua opinião, existem crianças no grupo que não sabem lidar com as suas emoções?	

E1	“Sem dúvida, há sim senhor”.
E2	“Isso foi um trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano, que não foi completamente superado mas está melhor. Havia algumas crianças que no início do ano tinham uma resposta muito impulsiva e que não sabiam lidar mesmo muito bem com as emoções”.
E3	“Sim, muitas crianças que não sabem lidar. Cada vez mais, nos dois grupos, no 1.º ciclo, tenho cada vez mais assistido a crianças que não sabem gerir emoções, explodem a qualquer coisa que se lhes diz e têm de ter mais calma, é complicado”.
8. Quando as crianças têm algum comportamento agressivo como costuma reagir? E no caso de as crianças mostrarem medo?	
E1	“Em relação ao comportamento agressivo, eu tento acalmá-los, chamá-los à razão e saber o porquê daquele comportamento, daquela agressividade. No caso de mostrarem medo, dou muito muito mimo, converso e explico a razão e mostro que estou atenta e que eles podem contar comigo”.
E2	“Faço a criança refletir sobre o que aconteceu, sentam-se para conversar, conversamos, chamamos a atenção. No caso do medo, isso não acontece muito, mas na minha opinião tenta-se explicar o que é o medo, do que se tem medo e porque se tem medo”.
E3	<p>“Geralmente, eu pelo menos falo por mim, quando uma criança tem um comportamento agressivo nós não devemos ter o mesmo comportamento que a criança, muito pelo contrário, deve-se tentar dar-lhe calma, perceber porque é que ela teve aquele comportamento agressivo, principalmente perceber porque é que ela teve aquele comportamento agressivo, o que é que gerou aquele comportamento agressivo e depois tentar fazê-la perceber que não é com a agressividade que chega a lugar nenhum. Tentar dar exemplo bons, de como é que nós lidamos com as coisas de forma mais calma, mais positiva sem ser com agressividade, conversando com ela e mostrando exemplos como ela podia ter dito ou reagido de outra maneira. Mas principalmente dando exemplos, exemplos positivos, nós próprias Educadoras somos um grande exemplo para as crianças e se nós não dermos um bom exemplo nunca poderemos ter boas crianças ou crianças que façam aquilo que nós queremos.</p> <p>É assim, eu relativamente ao medo acho que é positivo as crianças terem medo. Nós temos de perceber de onde vem o medo, tentar explicar. Mas é assim nós não somos psicólogos, os psicólogos são mais propícios a lidar com estes problemas do medo, mas eu acho que é bom as crianças terem medo, medo entre aspas, não aquele medo, fobia. Tentar perceber de onde vem aquele medo, tentar explicar que muitas vezes o medo não é medo que as crianças imaginam, elas às vezes têm medo do escuro, temos de tentar fazê-las perceber que não existe nada no escuro, tentar fazê-las perceber isto, mas é bom elas terem medo porque é com medo que elas conseguem ultrapassar muitos dos seus problemas, penso eu. Crianças que não têm medo de nada é mau [risos], anarquistas.</p> <p>Sim, eu por exemplo, trago histórias que abordam essas questões dos sentimentos e das emoções. É bom as crianças, falarem sobre os medos que elas têm, porque nesses livros, quando eu conto essas histórias, são umas histórias muito simples, para 3 anos, a partir da faixa dos 3 anos e é quando estou triste, quando estou alegre, quando estou triste, quando estou feliz, quando estou zangado. Acho que é importante falar dos medos porque isso também os ajuda a ultrapassar os medos, as angústias que eles têm, os rancores que têm, as faltas que têm, as frustrações que eles têm, e esses livros ajudam-nos porque o coelhinho tem medo da aranha e tu tens medo de quê? Pronto, é a partir daí que nós podemos ver as angústias deles e o que mais lhes causa medo e sofrimento não é? Porque uma criança que está em sofrimento ou que sofre com alguma coisa, nós temos de perceber o sofrimento das crianças e onde é que elas sofrem e onde é que elas têm as angústias e os problemas delas, porque se não percebemos isso nunca poderemos dizer que elas aprendem bem, porque é mentira, não é verdade”.</p>
9. Implementa atividades onde as crianças exprimem livremente as suas emoções? Pode dar exemplos?	
E1	“Sim, muitas. Canções de roda, dramatizações, canções mimadas, muitos jogos também”.
E2	“Sim, geralmente é logo de manhã na conversa em grande grupo e também individual, quando nós vimos que há algum problema por trás, nas atividades livres, como na casinha das bonecas, a contar histórias, nas dramatizações, entre outros”.
E3	“Acho que em tudo elas devem exprimir as emoções, numa pintura o que é que elas pintam e nós perguntamos então o que é que pintaste? Ai pinte isto ou aquilo. Porquê? Nós questionarmos tudo o que eles fazem, os desenhos, as pinturas, uma simples construção de um jogo, uma plasticina, tudo isso revela as emoções das crianças. A criança por exemplo fazer numa plasticina um monstro pode ser um medo que ela tenha e demonstre ali. Tudo o que as

	crianças fazem tem um sentido, tudo, tudo, tudo”.
10. Que estratégias utiliza para despertar as crianças para a descoberta das emoções?	
E1	“Através de jogos, implementando jogos e falando com elas, chamando a atenção também, para diversos comportamentos que fazem parte do foro emocional, que eu acho que é muito importante”.
E2	“Há vezes em coisas muito específicas, nas histórias, nas conversas”.
E3	“Eu acho que sou uma pessoa muito emocional e acho que o trabalho do educador está em tudo ligado às emoções. É o que eu disse à pouco atrás tudo, por exemplo, tem um intuito e uma finalidade, nós por exemplo vamos fazer uma pintura coletiva sobre a primavera, vamos pintar a primavera, que emoções é que nos despertam a primavera? O que é que nos faz sentir a primavera? O inverno a mesma coisa, que sentimentos nos traz? Frio, isso é bom, é mau? Vocês sentem-se bem com frio, gostam do frio? Gostam mais da primavera? Do que gostam na primavera? Das borboletas, das flores? Vamos para a rua, vamos descobrir flores, vamos descobrir as borboletas, as cores, tudo é emoção no jardim-de-infância. É difícil estar a descrever atividades em que desperte as emoções porque para mim, e eu para já sou uma pessoa muito emocional, acho que é tudo é emoção. Tentar perceber o que eles sentem a cada momento em que vivem no jardim-de-infância é uma emoção. Vocês gostam mais de estar aqui na sala, gostam mais de ir brincar para o recreio, mexer na areia? O que é que vocês sentem quando mexem na areia e a areia é como? Despertar esses sentimentos todos e perguntar sempre o porquê. Toda uma atividade, quer seja na pintura, quer seja ao ar livre, pode despertar as emoções. Dizer o que é que eles estão a sentir. Perceber o que é que sentiram, perguntar sempre se gostaram da atividade? Porque é que não gostaram? Tudo. Pronto”.
11. Durante as atividades, as crianças demonstram um clima emocional positivo?	
E1	“Sim, demonstram. Eu acho que eles gostam, de fazer principalmente, de fazer jogos e de mímica e mesmo em relação, quando vamos para o almoço, nos comboios, passam do triste para o contente, de zangado para o feliz. E aliás vocês, trabalharam bem essa parte”.
E2	“Sim, geralmente sim, até porque a nossa avaliação é já um bocado nesse sentido com o SAC, portanto procura-se e avalia-se mesmo e reformulam-se as coisas”.
E3	“Sim, geralmente sim”.
12. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações que apresentou?	
E1	“Não”.
E2	“Não”.
E3	“Não, só gostaria de acrescentar que é muito importante no final do dia conversar com as crianças e é importante a todas as horas do dia conversar com as crianças e dar atenção às crianças, mais do que isso dar atenção ao que elas pensam, ao que elas sentem, porque isso é muito importante. Não nos preocuparmos com o produto e mostrar que fizemos, que acontecemos, mas preocuparmo-nos com o que elas estão a sentir, se elas estão a gostar da atividade, se não estão é um trabalho em vão, não vale a pena estarmos a obrigar as crianças a fazer coisas que elas não querem, que não lhes dizem nada, que não gostam, porque é trabalho perdido. É procurar aquilo que elas pensam e aquilo que as faz sentir alguma coisa, num mundo com cada vez menos sentimentos, infelizmente, mas não podemos transmitir isso às crianças porque elas são o futuro da humanidade, mas temos de fazê-las querer, acreditar em que há algo melhor, apesar de estarmos a viver muitos maus momentos, em que as pessoas cada vez têm menos sentimentos, em que nos pisamos uns aos outros, mas não podemos transmitir isso às nossas crianças, que elas são a esperança”.

Quadro 5 - Transcrição das entrevistas às profissionais de educação

Anexo M – Transcrição da atividade realizada com as crianças “Teia da amizade”.

Transcrição da atividade “Teia da amizade”	
Criança 1	<i>“Tu és único e especial porque jogas comigo à bola”.</i>
Criança 2	<i>“Tu és único e especial porque me ajudas”.</i>
Criança 3	<i>“Tu és único e especial porque és meu amigo”.</i>
Criança 4	<i>“Tu és único e especial porque brincas comigo”.</i>
Criança 5	<i>“Tu és único e especial porque brincamos juntos”.</i>
Criança 6	<i>“Tu és único e especial porque me ajudas”.</i>
Criança 7	<i>“Tu és único e especial porque és minha amiga”.</i>
Criança 8	<i>“Tu és único e especial porque és meu amigo e porque és bonito”.</i>
Criança 9	<i>“Tu és único e especial porque brincas comigo”.</i>
Criança 10	<i>“Tu és único e especial porque és minha amiga e porque brincas comigo”.</i>
Criança 11	<i>“Tu és única e especial porque me fazes feliz”.</i>
Criança 12	<i>“Tu és único e especial porque és meu amigo e porque brincas comigo”.</i>
Criança 13	<i>“Tu és única e especial porque brincas comigo e porque és a minha amiga”.</i>

Quadro 6 - Transcrição da atividade "Teia da amizade"

Anexo N – Folha de cotação da subescala “Interação”.

INTERACÇÃO												
29. Supervisão actividades motricidade global				<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 6 7 Notas: </div>								
S N		S N		S N		S N						
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
30. Supervisão geral das crianças				<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 6 7 </div>								
S N		S N		S N		S N						
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
						5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
31. Disciplina				<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 6 7 </div>								
S N		S N		S N		S N						
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32. Interações pessoal-crianças				<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 6 7 </div>								
S N		S N		S N		S N						
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
33. Interações entre crianças				<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 6 7 Notas: </div>								
S N		S N		S N		S N						
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<p>A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>32</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>05</u></p> <p>INTERACÇÃO Pontuação média (A ÷ B) <u>6.40</u></p>												