

# **Prática de Ensino Supervisionada: As emoções das crianças em contexto de educação infância**

**Sindy Batista da Rocha**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

**Maria Angelina Sanches**

Bragança

julho, 2020



## **Agradecimentos**

A concretização deste trabalho, parte integrante da minha realização pessoal e académica, não teria sido possível sem a colaboração de todo um conjunto de pessoas, às quais gostaria de expressar aqui um particular e reconhecido agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Angelina Sanches, não só pela preciosa orientação e partilha de saberes, como também pelo apoio emocional e continuado incentivo ao longo deste percurso.

À Direção e profissionais do Instituto Politécnico de Bragança, que calorosamente me acolheram, ao longo dos cinco últimos anos, e que contribuíram para minha formação e desenvolvimento profissional.

À Direção das Instituições em que desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada pela colaboração na minha formação e na concretização do estudo desenvolvido.

Às Crianças e aos respetivos Encarregados de Educação, pelo carinho e atenção manifestados e pela disponibilidade em colaborar neste trabalho.

À minha família pelo encorajamento, dedicação e suporte emocional que sempre procurou proporcionar-me.

Aos meus amigos e colegas pela escuta, apoio e momentos de diversão passados em conjunto.

## **Resumo**

Considerando a importância do processo de aprendizagem e das emoções que o mesmo desperta nas crianças, procuramos ao nível da Prática de Ensino Supervisionada que desenvolvemos e que descrevemos neste relatório, atribuir-lhes particular atenção e estudo.

Enveredamos por uma abordagem pedagógica que pressupõe a atribuição de sentidos às experiências vividas, a progressão e o bem-estar das crianças. A prática educativa decorre, num primeiro momento em contexto de creche, com um grupo de 17 crianças com 2 anos de idade e, num segundo momento, em contexto de jardim de infância, com um grupo de 19 crianças, de 3 a 5 anos de idade. Neste âmbito, descrevemos e refletimos sobre um conjunto de experiências de aprendizagem que desenvolvemos com estes grupos, bem como um estudo de natureza qualitativa, que integrou os seguintes objetivos: perceber se as crianças identificam e nomeiam emoções primárias ou básicas (alegria, tristeza, raiva, medo e aversão); promover atividades/experiências educativas que favorecem a compreensão das emoções; sensibilizar as crianças para a importância de reconhecer emoções, em si próprias e nos outros; refletir, de forma sustentada, sobre a organização do ambiente educativo na sua relação com a promoção de um clima de aprendizagem e bem-estar emocional das crianças. O estudo foi ainda orientado pelas seguintes questões de pesquisa: O que são emoções e que importância têm no desenvolvimento das crianças? Como promover a compreensão das emoções nas crianças? Quais as práticas educativas que favoreçam o bem-estar emocional das crianças? Que importância tem o ambiente educativo na promoção do bem-estar emocional das crianças?

Para a recolha de dados recorremos à observação, com registo de notas de campo e fotografia, bem como à inquirição por entrevista.

Os dados evidenciam os contributos da prática educativa para a expressão, a compreensão e regulação das emoções, facilitando a progressão e bem-estar das crianças.

**Palavras-chave:** Prática educativa, emoções, aprendizagem, desenvolvimento, bem-estar.



## **Abstract**

Considering the importance of the learning process and the emotions that it arouses in children, we seek at the level of supervised teaching practice that we develop and that we describe in this report, to give them particular attention and study.

We take a pedagogical approach that presupposes the attribution of meanings to the lived experiences, the progression and well-being of children. The educational practice takes place, at first in the context of daycare, with a group of 17 children aged 2 years and, in a second moment, in the context of kindergarten, with a group of 19 children, from 3 to 5 years of age. In this context, we describe and reflect on a set of learning experiences that we developed with these groups, as well as a qualitative study, which integrated the following objectives: to understand whether children identify and name primary or basic emotions (joy, sadness, anger, fear and aversion); promote educational activities/experiences that facilitate the understanding of emotions; sensitize children to the importance of recognizing emotions, in themselves and in others; reflect, in a sustained way, on the organization of the educational environment in its relationship with the promotion of a climate of learning and emotional well-being of children. The study was also guided by the following research questions: What are emotions and importance they have in the development of children? How to promote the understanding of emotions in children? What are the educational practices that facilitate the emotional well-being of children? What importance does the educational environment have in promoting the emotional well-being of children?

For data collection we use observation, with registration of field notes and photography, as well as interview inquiry.

The data show the contributions of educational practice to the expression, understanding and regulation of emotions, facilitating the progression and well-being of children.

**Keywords:** Educational practice, emotions, learning, development, well-being.

# Índice

Agradecimentos .....	II
Resumo.....	III
Abstract .....	V
Índice .....	VI
Índice de figuras .....	VIII
Índice de tabelas .....	X
Lista de siglas e abreviaturas.....	XI
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico .....	3
1.1. Aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância .....	3
1.2. Os afetos e as emoções enquanto meios de aprendizagem.....	6
1.3. Desenvolvimento emocional das crianças .....	10
1.4. A educação pré-escolar enquanto contexto de aprendizagem e de bem-estar emocional das crianças .....	12
1.4.1. Papel do educador .....	15
2. Quadro metodológico do estudo .....	19
2.1. Objetivos e questões de pesquisa.....	19
2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados .....	20
3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....	24
3.1. Contexto de creche .....	24
3.1.1. Caracterização da instituição .....	24
3.1.2. Organização da sala de atividades .....	25
3.1.3. Caracterização do grupo de crianças .....	26
3.1.4. Organização e gestão do tempo.....	26
3.2. Contexto de jardim de infância .....	27
3.2.1. Caracterização da instituição .....	27
3.2.2. Organização do espaço da sala de atividades .....	28
3.2.3. Caracterização do grupo de crianças .....	29
3.2.4. Organização do tempo pedagógico.....	29
4. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem .....	31
4.1. Experiências de aprendizagem em contexto de creche.....	31
4.1.1. Experiência de aprendizagem: vamos sentir e descobrir a natureza.....	31
4.1.2. Experiência de aprendizagem: descobrindo emoções partindo da história dos 3 porquinhos .....	34
4.1.3. Experiência de aprendizagem: partindo da história <i>Atchuuu!</i> .....	38

4.2. Experiências de aprendizagem em contexto de jardim de infância .....	42
4.2.1. Experiência de aprendizagem: partindo da história <i>O navelo de emoções</i> .....	42
4.2.2. Experiência de aprendizagem: partindo do filme <i>Inside Out</i> .....	46
4.2.3. Experiências de aprendizagem: dar voz à criança .....	51
4.2.4. Experiência de aprendizagem: Descobrimo elementos de identidade .....	54
4.2.5. Experiência de aprendizagem: partindo da observação de obras de arte.....	59
4.2.6. Experiência de aprendizagem: valorizando a língua gestual .....	62
5. Perceções das crianças acerca das emoções: Apresentação, análise de dados da entrevista às crianças.....	65
5.1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista às crianças .....	65
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas .....	75
Anexos.....	78

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Criança explorando, através de tacto e olfato, planta aromática.....	31
<b>Figura 2.</b> Criança regando planta.....	33
<b>Figura 3.</b> Criança explorando dado com smiles que retratam variadas emoções.....	35
<b>Figura 4.</b> Criança expressando a emoção de alegria.....	36
<b>Figura 5.</b> Ferramenta de apoio à expressão das emoções.....	37
<b>Figura 6.</b> Criança a tentar completar o loto de imagens.....	39
<b>Figura 7.</b> Criança a observar as imagens para realizar o loto de imagens.....	39
<b>Figura 8.</b> Criança a ilustrar o fantoche.....	40
<b>Figura 9.</b> Criança a manipular o fantoche.....	40
<b>Figura 10.</b> Elaboração de uma tabela de emoções.....	47
<b>Figura 11:</b> Tabela de emoções realizada pelas crianças.....	47
<b>Figura 12.</b> Tabela das emoções.....	49
<b>Figura 13.</b> Tabela das emoções.....	50
<b>Figura 14.</b> Criança explorando jogo dramático das emoções.....	50
<b>Figura 15.</b> criança explorando jogo dramático das emoções.....	50
<b>Figura 16.</b> Atividade sugerida por uma criança.....	51
<b>Figura 17.</b> Criança a trabalhar na casa das bonecas.....	53
<b>Figura 18.</b> Criança trabalhando na casa de bonecas.....	53
<b>Figura 19.</b> Casa de bonecas, realizada pelas crianças.....	53
<b>Figura 20.</b> Crianças brincando com a casa de bonecas.....	53
<b>Figura 21.</b> Criança a montar maquete de sistema solar.....	55
<b>Figura 22.</b> Maquete de sistema solar.....	55
<b>Figura 23.</b> Criança a jogar a atividade de reconstituição de figuras.....	58
<b>Figura 24.</b> Membros da família a realizarem o jogo de reconstituição de fotografias.....	58
<b>Figura 25.</b> Criança a reproduzir o nome na sua fotografia.....	60
<b>Figura 26.</b> Pinturas realizadas pelas crianças.....	61
<b>Figura 27.</b> Criança observando quadros.....	62

**Figura 28.** *As crianças partilham com uma mãe informações sobre o trabalho realizado.....62*

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Situações e figuras que, no entender das crianças, lhes suscitam medo.....	43
<b>Tabela 2.</b> <i>Atividades indicadas pelas crianças como proporcionando-lhes alegria e bem-estar.....</i>	52
<b>Tabela 3.</b> <i>O que, na opinião das crianças, as faz sentir alegres.....</i>	66
<b>Tabela 4.</b> <i>Estratégias utilizadas pelas crianças para superar situações em que se sentem triste.....</i>	67
<b>Tabela 5.</b> <i>O que, no entender das crianças, lhes causa aversão.....</i>	69

## **Lista de siglas e abreviaturas**

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

LGP – Língua Gestual Portuguesa

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES foi desenvolvida num primeiro momento em contexto de creche, no ano letivo 2018/2019, e num segundo momento em contexto de jardim de infância, no ano letivo 2019/2020, para obtenção de qualificação profissional para a docência em educação pré-escolar.

Considerando a importância das experiências educativas em que as crianças se envolvem, e as emoções que nelas despertam e como são por elas vividas e percebidas, o foco do trabalho que desenvolvemos no âmbito do estágio incide sobre estas dimensões. Segundo Garcia (2005) as emoções humanas têm sido tomadas pouco em conta no âmbito educativo. Todavia, como referem Wieder e Greenspan (2002) “poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades”, desempenhando pais, educadores e outros agentes educativos “um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade de aprender” (p. 168). Assim, um desafio importante para a educação de infância é que as crianças usufruam de oportunidades de experienciar (inter)ações emocionalmente expressivas e facilitadoras da construção de autoestima e cidadania positivas. Por conseguinte e tendo em conta o nosso interesse e curiosidade em aprofundar conhecimentos sobre esta problemática, o estudo que nos propusemos desenvolver centra-se sobre as emoções que as crianças expressam e que podem desenvolver em contexto de educação de infância.

Nesta perspetiva, começamos por fazer uma revisão da literatura sobre a temática em estudo, recolhendo informação que nos ajude a encontrar respostas para as questões em análise, mas também para orientar e interpretar a prática educativa. Entendemos promover atividades que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar das crianças, entendendo que, como refere Kishimoto (2012), este consiste em ajudar a realizar o seu potencial de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social em relação a si próprias, aos outros e ao ambiente. Importa nesse processo conhecer as características da primeira infância (0 a 6 anos de idade), relevando os processos de aprendizagem e desenvolvimento nesta faixa etária, bem como o que se entende por emoções e a natureza das mesmas.

No que concerne à estrutura do trabalho, este encontra-se organizado em cinco pontos fundamentais, aos quais se somam a introdução e as considerações finais. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, que se centra num panorama teórico sobre a aprendizagem e os processos de desenvolvimento emocional das crianças. São abordados aspetos como a importância das relações afetivas e do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem da criança. No segundo ponto, descrevemos a metodologia em que se apoiou a nossa ação educativa, ao longo do estágio, enveredando por opções metodológicas de recolha e análise de dados numa perspetiva qualitativa e compreensiva da problemática em estudo. No terceiro ponto procedemos à caracterização dos contextos em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta as instituições em que nos integrámos e tomando em consideração a sua estrutura organizacional e funcional, a organização do espaço da sala de atividades, o grupo de crianças e a organização e gestão do tempo. Na quarta parte apresentamos e refletimos sobre algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da PES. Já no quinto ponto procedemos à descrição e análise dos dados recolhidos através de uma entrevista semiestruturada efetuada às crianças.

Por último, incluímos as considerações finais do trabalho, acentuando as principais ideias que decorrem da prática educativa e da investigação que desenvolvemos. Sublinhamos a necessidade de valorizar e compreender as emoções das crianças, envolvendo-as nesse processo.

## **1. Enquadramento teórico**

Este ponto é dedicado à abordagem de perspetivas teóricas consideradas fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da prática educativa e do trabalho de pesquisa que sobre ela desenvolvemos. Começamos por debruçar-nos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no sentido melhor compreender as características de aprendizagem das crianças. Em seguida, procuramos aprofundar conhecimentos sobre o papel que assume o ambiente educativo nesse processo e como este se deve organizar, a importância a atribuir às emoções e ao desenvolvimento emocional das crianças e, por último, sobre o papel e os desafios colocados à educação de infância para proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem intelectualmente ricas e emocionalmente gratificantes. Neste âmbito, atribui-se também atenção à ação do educador de infância enquanto facilitador e mediador de aprendizagem.

### **1.1. Aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância**

A importância de usufruir de experiências de aprendizagem de qualidade no decurso da primeira infância (0 a 6 anos de idade) tem sido acentuada em muitos discursos teóricos e na investigação, considerando os benefícios que representam “no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças”, bem como “no seu sucesso na escola e na vida” (OCDE, 2002, p. 21). Reconhece-se, como afirma Portugal (2008), que “na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos” e as crianças podem participar e contribuir para esse processo com os seus saberes, “imaginação, sensibilidade e espírito crítico” (p. 33). Se esse processo decorrer bem, as crianças podem tornar-se cidadãos autónomos, emocionalmente saudáveis e capazes de assumir uma atitude exploratória, que lhes permita aprender e relacionar-se com os outros e o meio em que se integram (Portugal. 2008).

Assim, e considerando na infância as crianças desenvolvem aprendizagens fundamentais, bem como atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras (Silva, et al., 2016, p. 4), deve ser dada grande atenção a esse período, nomeadamente à forma como a criança aprende e se desenvolve. É nesse sentido que entendemos ser importante compreender como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Portugal (2008) e Silva et al. (2016) enfatizam a natureza holística da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Como afirmam Silva et al. (2016), o “desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10). Por sua vez, Portugal (2008) lembra que “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem em interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança (p. 34). Para que possam desenvolver-se bem é, ainda, importante que possam usufruir de espaços em que sejam e se sintam estimuladas e que favoreçam a sua autonomia. Importa, por isso, levar em consideração estes princípios.

Em relação ao processo de desenvolvimento das crianças, vários autores defendem que este segue um padrão normativo (Portugal, 2008). Entre esses autores, destaca-se Piaget, que defende que o desenvolvimento da criança se processa de modo progressivo, passando por sucessivos estádios do desenvolvimento.

O primeiro estádio, designado de sensório-motor, corresponde ao período que vai do nascimento até ao aparecimento da linguagem, prolongando-se até por volta dos dois anos de idade (Tavares & Alarcão, 1992). Caracteriza-se por uma adaptação prática ao mundo exterior, apropriando-se de conhecimentos sobre os objetos e o espaço através do movimento e da percepção. O segundo estádio, designado de pré-operatório, decorre, aproximadamente, entre os dois e os sete anos de idade. Caracteriza-se pelo aparecimento da função representativa, em que a criança usa as coisas e o próprio corpo para representar outras coisas, e pelo desenvolvimento da linguagem. A criança desenvolve uma nova capacidade intelectual: a capacidade de interiorizar as ações que realiza com os objetos e os efeitos dessas ações. Passa-se, assim, da simples interiorização das características físicas dos objetos manipulados para a interiorização das operações que com eles se podem realizar. O terceiro estádio, designado de operações concretas, estende-se dos sete aos onze anos de idade e caracteriza-se por uma série de estruturas em acabamento. Desenvolve-se a capacidade de pensar logicamente, mas de forma concreta e não abstrata. Destaca-se a aquisição do pensamento lógico reversível, que permite à criança mudar de perspectiva. O quarto e último estádio de desenvolvimento definido por Piaget, designa-se de Operatório formal e acontece, normalmente, depois dos doze anos de idade. Caracteriza-se pela aquisição do pensamento hipotético-dedutivo, ou seja, o pensamento científico. A criança torna-se capaz de raciocinar de forma abstrata sobre proposições.

Tomando em consideração estes estádios de desenvolvimento e os grupos de crianças com as quais desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, podemos considerar que o da Creche se incluía no final do estágio sensório-motor e início do estágio pré-operatório (2 a 3 anos de idade) e o do Jardim de Infância no estágio pré-operatório (3 a 5 anos de idade). Todavia, como Piaget também referiu, as idades indicadas para cada um dos estádios de desenvolvimento descritos podem variar, não devendo, portanto, ser entendida como estanques, para o que pode contribuir, entre outros fatores, as experiências físicas e sociais que cada criança realiza.

Woodhead (2005), de acordo com Portugal (2008), é um dos autores que põem em causa a abordagem padronizada do desenvolvimento da criança, apontando para a importância de atender a fatores que poderão causar ou afetar o desenvolvimento. Alerta que é preciso considerar, “o tipo de estímulos, de apoios ou de encorajamentos que as crianças experienciam, (...) o impacto de diferenças culturais (circunstância específicas, experiências e expectativas de desenvolvimento), de equipamentos ou de novas tecnologias no desenvolvimento” (Portugal, 2008, p. 35). Por conseguinte, não basta, compreender como se processa o desenvolvimento da criança, é também necessário compreender quais os fatores envolvidos nesse processo.

As teorias de Piaget, Bruner e Vygotsky, como refere Portugal (2008), alertam para o papel da criança no seu próprio desenvolvimento e para o papel do ambiente. Reconhecem a criança como “participante ativo” neste processo e enfatizam as interações que estabelece, não só com o meio físico, mas também com o meio social. Nesta linha de pensamento, Silva et al (2016) referem que o desenvolvimento da criança “decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8), salientando o “papel dinâmico” (p. 9) desempenhado, nesse processo, pela criança. Referem, ainda, que,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (p. 8).

A esta ideia, pode acrescentar-se a defendida por Bronfenbrenner (2002), acentuando o papel que a criança e os contextos, mais ou menos próximos, em que se integra exercem no seu desenvolvimento. Neste âmbito, alerta para a importância atribuir aos processos de interação que as crianças experienciam, referindo que:

a natureza e complexidade das estruturas interpessoais que estão disponíveis para a criança e das quais ela participa num ambiente de creche ou pré-escola afetam o seu desenvolvimento, conforme manifestado pela complexidade das estruturas interpessoais que a criança inicia ou das quais participa em outros ambientes, tais como o lar e, subsequentemente, a escola” (p. 158).

O autor descreve o desenvolvimento da criança, como um processo pelo qual vai construindo uma ideia cada vez mais alargada e diferenciada do ambiente ecológico e da relação que com ele vai estabelecendo. Refere ainda que o desenvolvimento se manifesta ao nível percepção e da compreensão dos contextos, bem como da capacidade de agir sobre os mesmos.

Estudos na área das neurociências têm vindo a demonstrar, de acordo com Portugal (2008), a importância da interação com o ambiente no desenvolvimento cerebral da criança. Neste sentido, baseando em Shore (1997), a autora refere que “cada vez que o indivíduo interage com o ambiente (...), vários sinais percorrem e ativam os circuitos neuronais”, sendo fortalecidas muitas das conexões que existem entre as células, e “novas sinapses vão ser estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará ativo ao longo da vida da criança” (p. 38).

Esta perspetiva de desenvolvimento surge acentuada nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) integrando uma abordagem que, de acordo com Silva et al. (2016), “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21).

Considerando, assim, a importância dos contextos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma das dimensões a atender é o ambiente educativo e as emoções que o mesmo lhes proporciona.

## **1.2. Os afetos e as emoções enquanto meios de aprendizagem**

Os afetos e as emoções são dimensões que influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pelo que se torna importante atender ao modo como se entendem e promovem.

Segundo Wallon (1995), de acordo com Luz (2014) a afetividade pode entender-se como “o conjunto de reações que experimentamos e expressamos perante

determinados fatores, isto é, o conjunto de emoções e sentimentos” (p. 28). No que se refere às emoções, tomando por referência a ideia de Queirós (2016), entende-se que “uma emoção é a resposta do nosso corpo ao que se passa à sua volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento” (p. 34). Segundo Pereira (2011), com base em Melo (2005) e Damásio (2003), “uma emoção é ativada como reação automática a um estímulo emocionalmente competente e caracterizada por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas” (p. 30).

Estando a afetividade subjacente às ações das pessoas, estas interferem no seu comportamento. Piaget, segundo Bernardo (2019), reconheceu a afetividade como componente do desenvolvimento intelectual, à semelhança da cognição. Também para Damásio (1995), de acordo com Franco (2007), existem fortes evidências da relação entre afeto e cognição, entendendo que os sentimentos constituem um quadro de referência para o modo de funcionamento do cérebro e da cognição. A respeito, Bruner (1986) refere que “are not emotions, cognitions, and actions, each in isolation, but aspects of a larger whole that achieves its integration only within a cultural system” (Bruner, citado por Franco, p. 99).

Assim, parece-nos poder entender que as emoções e a cognição são processos interativos, influenciando-se mutuamente. Neste âmbito, concordamos com a ideia apresentada por Portugal (2008), quando a autora refere que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças deve ser entendidas como inseparáveis do seu desenvolvimento emocional e social. Como afirma a autora “trata-se de um processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa” (p. 45).

Assim, e considerando a importância destas dimensões importa clarificar e compreender melhor os fenómenos afetivos (emoção e sentimento). Nesta perspetiva, é de considerar que, como refere Damásio, de acordo com Almeida (2017),

sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis (p. 17).

Segundo Queirós (2016), as emoções podem ser positivas, se agradáveis, ou negativas, se desagradáveis (p. 34). Cada pessoa, consciente ou inconscientemente, interpreta um acontecimento como relevante ou não relevante. Se o acontecimento for relevante, ele causa emoções, emoções positivas se é interpretado como um progresso para alcançar os nossos objetivos e bem-estar, e emoções negativas se se constituir como um obstáculo ou uma ameaça ao alcance dos nossos objetivos e ao nosso bem-estar. Tanto as emoções positivas como negativas, como refere Almeida (2019)<sup>1</sup>, desempenham um papel importante, em que as primeiras promovem o envolvimento e a interação social, reforçando, assim, laços e vínculos sociais e, as segundas, tornam possível uma resposta mais rápida face a ameaças, pelo que protegem a integridade da pessoa. As emoções integram, portanto, diferentes e importantes papéis no que se refere à autorregulação, comunicação, motivação e ação da pessoa. As principais funções das emoções são promover competência na exploração do ambiente, promover respostas adequadas às ocorrências e comunicar os estados internos aos outros (Pereira, 2011, retomando a perspectiva Sroufe, 1995). Por outro lado, se os acontecimentos não tiverem relevância para a pessoa, não se verificam novas emoções.

Segundo Queirós (2016) podem classificar-se as emoções em três categorias básicas: as emoções de fundo; as emoções sociais e as emoções primárias ou básicas. As emoções de fundo incluem o cansaço, caracterizado pela escassez de energia, e o entusiasmo, pela abundância de energia. As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo. As emoções primárias ou básicas são inatas e incluem a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a aversão e a surpresa. Estas emoções são bastantes perceptíveis, pois causam reações fisiológicas, nomeadamente ao nível da expressão facial. Segundo Izard (2002), de acordo com Machado (2012), as emoções primárias são “ínatas e universais, pré-adaptadas e funcionais à nascença, embora não se manifestem frequentemente na sua forma completa e pura” (p. 7).

As crianças da faixa etária pré-escolar encontram-se num nível de desenvolvimento que lhes permite aceder ao conhecimento de emoções como a alegria, tristeza, raiva ou medo, pelo que consideramos merecerem maior atenção. Nesse processo, importa considerar que as emoções primárias ou básicas são sinais que, ainda

---

<sup>1</sup> A autora retoma aqui as ideias de Sroufe (1997) e de Izard e Ackerman (2000).

que subtile, nos alertam para possíveis perigos ou para ocorrências agradáveis, sendo por isso importante saber interpretá-los.

Baseando-nos em Queirós (2016), apresentamos, de seguida, uma breve caracterização das seis emoções básicas. Começando pela alegria, é uma emoção do êxito e da conquista. Surge quando conseguimos algo que queríamos ou quando acontecem coisas boas. Sentimo-nos inspirados e motivados para repetir e partilhar com os outros o momento. A tristeza, por sua vez, é uma emoção que experimentamos perante a perda de algo ou alguém. Inclui uma série de matizes, como a pena, o desânimo e a dor. Quanto à raiva é das emoções mais perigosas, visto que ativa um comportamento violento. Ela surge quando não conseguimos algo que desejamos ou quando nos sentimos atacados, desrespeitados e injustiçados. A emoção medo é uma reação ao perigo e ao desconhecido. A aversão indica que devemos rejeitar algo que nos desagrada, quer seja percebido pelos sentidos (visão, tato, paladar...), quer pelo pensamento ou imaginação. Já a surpresa é uma reação ao inesperado. Pode apresentar-se sob forma de perturbação (reação negativa) e/ou curiosidade (reação positiva).

Além das emoções, existem outros fenómenos afetivos que são os sentimentos. A emoção e o sentimento são referidos, algumas vezes, como sinónimos, mas distinguem-se um do outro. Segundo Queirós (2016) a emoção é uma reação e o sentimento uma representação ou percepção dessa reação. É, portanto, “uma emoção tornada consciente” (Damásio, citado por Queirós, 2016, p. 47).

No que concerne à duração, as emoções têm uma duração breve de poucos segundos, mas também podem prolongar-se durante alguns minutos. Já os sentimentos podem durar longos períodos de tempo (Queirós, 2016).

Ao constituir-se a afetividade como o “impulso motor da vida” (Luz, 2014, p. 3), no qual as emoções e os sentimentos interferem na nossa experiência e comportamento, na forma como nos vemos e como nos relacionamos com os outros e, conseqüentemente, no nosso bem-estar e desenvolvimento, torna-se crucial apoiar e promover o desenvolvimento emocional da criança, isto é, o desenvolvimento de competências emocionais como reconhecer, compreender e controlar as emoções. Trata-se de aspetos que estão subjacentes à nossa prática educativa e ao estudo que a acompanhou.

### **1.3. Desenvolvimento emocional das crianças**

O desenvolvimento emocional tem uma elevada relevância, tanto para a saúde e bem-estar, como para a adaptação social e escolar (Machado, 2012, p. 2), pelo que deve ser uma das dimensões a atender no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para Mayer e Salovey, de acordo com Queirós (2016), o desenvolvimento emocional tem a ver com o desenvolvimento da compreensão ou competência emocional, referindo-se segundo os autores à capacidade de identificar, nomear, compreender e regular emoções, em si mesmo e nos outros. Destacam-se, assim, dois domínios de competência emocional: o intrapessoal e o interpessoal. Na mesma linha de pensamento, Alves (2006), de acordo com Pereira (2011), reconhece a competência emocional como a capacidade de as crianças expressarem emoções adequadas às ocorrências, para adequar as suas reações emocionais e compreender as causas e as consequências, não só das suas próprias reações/expressões, como das dos outros.

O desenvolvimento da competência emocional é um fenómeno complexo que abarca três componentes: conhecimento emocional; expressão emocional; e regulação emocional (Alves, 2006, citado por Pereira, 2011). É de considerar que estes componentes não surgem como um todo, ou seja, ser competente num deles não assegura uma competência emocional. Apresentamos, de seguida, uma breve caracterização de cada um destes componentes.

O primeiro componente, o conhecimento emocional, refere-se à capacidade de identificar, reconhecer, nomear e compreender emoções, em si mesmo e nos outros, com base nas características das ocorrências e nas expressões faciais. É de realçar a relevância das expressões faciais, ao constituírem-se como “poderosas fontes de informação e importantes reguladores interpessoais do comportamento, desde o choro que atrai as reações de consolo ao sorriso que leva à amizade e ao acordo” (Pereira, 2011, p. 38). Segundo Hughes (2011, citado por Fraco & Santos (2015), “estudos entre culturas indicam que aos 18 meses as crianças já podem identificar emoções simples, inclusive quando os desejos dos outros são diferentes dos seus próprios demonstraram” (p. 343).

O segundo componente, a expressão emocional, assume um papel central nas competências emocionais, pois “é o lado visível e partilhado das emoções” (Pereira, 2011, p. 40). Enfatiza-se a partilha de afeto positivo, uma vez que a expressividade

positiva tem forte contributo na aceitação social e, conseqüentemente, no bem-estar e desenvolvimento e aprendizagem da criança (Pereira, 2011). Para Denhan, como refere (Pereira, 2011), as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas que negativas parecem mais alegres e apresentam menos comportamentos agressivos para com os pares. Já o terceiro componente, a regulação emocional, refere-se à capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais (Machado et al., citado por Pereira, 2011, p. 33). É um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos que permitem ao indivíduo gerir a ativação e expressão emocional, favorecendo o seu funcionamento adaptativo (Gerhardt, citado por Lima, 2012, p. 8). Para Soares, de acordo com Lima (2012), as relações de afeto, em especial as relações de vinculação, tem uma elevada relevância na forma como a criança regula as suas emoções, pois, segundo o autor, é através destes laços afetivos que a criança cria uma noção de si mesma e do mundo, o que irá influenciar relações e interações futuras e a forma como lidar com as emoções (Lima, 2012, p. 8). Na mesma linha de pensamento, Sroufe aponta para a importância das relações afetivas na regulação emocional, na medida em que o desenvolvimento de competências regulatórias decorre da hetero-regulação para a autorregulação (Sroufe, citado por Lima, 2012, p. 8). As crianças que experimentam uma vinculação estável apresentam uma maior compreensão emocional e, conseqüentemente, fazem uma melhor regulação emocional (Lima, 2012, p. 8).

No que se refere à identificação e nomeação de emoções Santos e Franco (2015) referem que:

entre os três e os quatro anos, na sua maioria, as crianças já conseguem reconhecer e nomear expressões emocionais, com base nas emoções básicas, quando lhes são apresentadas fotografias e, com três anos, reconhecem um mínimo de quatro, de entre cinco, emoções com base na sua expressão facial (...) Crianças com cinco anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente. Contudo, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as de raiva e medo, tendo maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e nojo (p. 344)<sup>2</sup>.

Santos e Franco (2015) afirmam ainda, citando Machado et al. (2008), que as crianças em idade pré-escolar revelam possuir alguns conhecimentos sobre as causas e

---

<sup>2</sup> Os autores referem apoiar as suas afirmações em trabalhos de Denham (2007), Pons e Harris (2005) e de Machado et al. (2008).

as consequências de situações emocionais, apoiando-se nas qualidades mais evidentes das situações e nas expressões das pessoas. Começam também “a compreender a relação entre a memória e a emoção”, considerando que “alguns elementos do presente podem relembrar e reativar emoções passadas” (p.344). Santos e Ponte (2016) referem ainda um estudo desenvolvido por Sidera, Amadó e Serrat (2011), cujos resultados indicam “que a maioria das crianças de 4 e 6 anos de idade eram capazes de distinguir entre as emoções fingidas e reais” (p. 345).

Assim, e considerando que o desenvolvimento da competência emocional tem uma elevada relevância para o bem-estar e o sucesso educativo e social das crianças, torna-se importante que os contextos educativos em que se integram lhes possibilite promover a compreensão, expressão e gestão de emoções.

#### **1.4. A educação pré-escolar enquanto contexto de aprendizagem e de bem-estar emocional das crianças**

Considerando que aprendizagem ocorre através da participação das crianças em atividades e interações nos contextos culturais, sociais e emocionais em que se integram, estes devem merecer atenção, tanto mais que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o reconhecimento das crianças “como seres culturais com agência e direitos desafia a qualidade dos processos sociais e educacionais” e por conseguinte “a pensar os contextos educativos” (p. 23). No entender dos autores, as crianças necessitam e têm direito de usufruírem de contextos educativos que as acolham de forma positiva, bem como às suas famílias e que sejam desafiadores em termos do desenvolvimento da sua identidade e aprendizagem. Alertam para o poder e importância que o ambiente assume no desenvolvimento da personalidade, sublinhando o papel do clima social em que as crianças vivem, na construção de sentimentos de segurança. Os autores sublinham ainda a importância que a organização dos espaços e do tempo podem assumir na formação de determinados hábitos e comportamentos, bem como a influência dos diferentes contextos em que se integram<sup>3</sup>. Enfatizam, assim, a importância de compreender as experiências vividas pelas crianças e a sua interpretação. Nesta linha, Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), defendem ser necessário promover um questionamento profundo sobre como são pensados e organizados os ambientes educativos frequentados pelas crianças.

---

<sup>3</sup> Oliveira Formosinho e Formosinho retomam aqui contributos de vários autores, nomeadamente de Bettelheim (1982), Lewin (1948); Foucault (1975) e Bronfenbreener (1979).

Nesse questionamento é necessário atender às várias dimensões que caracterizam o ambiente educativo, e que no que se refere às etapas de creche e de educação pré-escolar, se relacionam com: o espaço, os materiais e o tempo pedagógicos; a organização do grupo; as relações entre os diferentes intervenientes (crianças, profissionais, famílias e comunidade); as atividades e projetos; e os processos de observação e avaliação.

No que se refere ao espaço físico, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), este deve ser pensado como “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” e que “seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p. 11)<sup>4</sup>. Requer atender aos materiais que inclui, considerando critérios de qualidade, diversidade e estética, sendo estes um importante suporte à ação do Educador. Este olhar sobre o espaço e os materiais pedagógicos, não se limita à sala de atividades, abrange os espaços comuns da instituição, interiores e exteriores. Referindo-nos à creche e ao jardim de infância, estes devem proporcionar às crianças usufruir de um ambiente físico que as desafie à (inter)ação e que promova a sua autonomia, permitindo-lhe realizar experiências de aprendizagem cultural e socialmente significativas. É, nesta linha, que se entende como “suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade” (Silva, et al., 2016, pp. 5-6). É de ter em conta que nas OCEPE são apresentadas orientações para a organização do ambiente educativo, mas os profissionais têm autonomia para enveredar pelo modelo de organização que entenderem melhor responder às especificidades de cada contexto e grupo, atender à sua progressão e a uma continuada qualidade de oportunidades de aprendizagem.

No que se refere ao tempo pedagógico, este deve permitir organizar as atividades de modo a incluir oportunidades diversificadas de (inter)ação, permitindo respeitar os ritmos, preferências e motivações das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, os pequenos grupos, o do grupo todo” e “pede-se ainda que inclua

---

<sup>4</sup> As autoras retomam aqui ideias de Oliveira-Formosinho (2007, 2008).

diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades (p.72).

No âmbito das OCEPE, Silva et al. (2016) indicam que o tempo educativo deve incluir oportunidades de aprendizagem diversificadas. Daí que, segundo as autoras se deva:

Prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências, explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 27).

No que se refere à organização do grupo é de considerar que este é a base das relações e interações entre as crianças e entre crianças e adultos. Há fatores como por exemplo a dimensão e a diversidade etária dos grupos que influenciam o seu funcionamento, mas onde o sentido de pertença, participação e inclusão de todos deve ser cultivado e valorizado. Ao longo dos diferentes tempos do dia, devem ser encontradas formas de envolver e promover a participação das crianças no processo de aprendizagem, quer seja em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente.

Por sua vez, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes são uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem. Vários autores apontam, de acordo com Portugal (2008), para a importância das relações no desenvolvimento, entendendo surgirem como “base da organização do comportamento, das cognições e emoções” (p. 45). As relações estabelecidas com e pelas crianças desempenham um papel crucial, podendo estas causar ou afetar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, importa compreender o tipo de relações que favorecem o bom desenvolvimento da criança. Pereira (2011) enfatiza as relações de afeto, reconhecendo-as como “bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social” (p. 32) As relações de afeto contribuem para criar condições emocionais positivas, pois, constituem o “sistema primário de motivação humana” (Krause, 1995, citado por Machado, 2012, p. 6). Na mesma linha de pensamento, Izard, de acordo com Machado (2012), reconhece a afetividade como “principal sistema de motivação para o comportamento humano” (p. 7). Assim, uma das dimensões a atender no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças diz respeito às interações que estabelecem e ao seu desenvolvimento emocional da criança.

A importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem, das crianças, é também acentuada por Portugal (2008), defendendo que “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança” (p. 34). Todavia, “para se desenvolver emocional e intelectualmente, as crianças necessitam de amor e autoestima, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controle” (Whitebread, 1996, citado por Portugal, 2008, p. 44). Neste âmbito, Mello (2006, citado por Gomes, 2013) alerta para os diferentes modos de entender a relação, referindo que:

sendo positiva, possibilita uma vivência agradável entendida como um convite à ampliação da relação com o mundo de pessoas e objetos ao redor. Sendo negativa, inibe a iniciativa da criança. Em lugar de abrir-se para o mundo que se descortina frente a ela, a criança se fecha. (p. 514).

Segundo Gomes (2013) as “crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade, parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais que as outras crianças” (p. 48). Desta forma, as relações negativas afetam o desenvolvimento da criança, pelo que se devem valorizar e promover as relações de afeto. Assim, no contexto social, relacional e de afetividade é imprescindível ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. É, por isso, fundamental que a criança experiencie relações de afeto, isto é, de amor ou amizade, tanto no meio familiar como escolar. Nesse processo, importa tomar em consideração que “um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Whitebread, 1996, citado por Portugal, 2008, p. 49).

#### **1.4.1. Papel do educador**

Compete ao educador, como nas OCEPE referem Silva et al. (2016), proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, num clima emocional que facilite esse processo.

Assim, e retomando a ideia da importância da afetividade e das relações afetivas positivas, cabe ao educador criar um ambiente positivo, onde as crianças se sentem integradas, amadas, respeitadas, valorizadas e competentes. O educador deve, assim, procurar promover sentimentos positivos nas e entre as crianças, como a aceitação,

compreensão, afeição, compaixão e amizade. A afetividade e a amizade desempenham, de facto, um importante papel, sendo que o educador deve promover as relações de afeto entre as crianças, uma vez que “ter um amigo significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentem e resolvem problemas” (Freire *in* Luz, 2014, p. 6). Além disso, as relações de afeto e amizade favorecem o desenvolvimento emocional, mais concretamente a compreensão emocional, uma vez que “a compreensão das emoções e estados mentais do outro, assim como a apreciação das emoções misturadas ou ambivalente, está relacionada à qualidade das amizades mais próximas” (Garcia cit. por Luz, 2014, p. 7).

Desta forma, a relação que o educador estabelece com as crianças deve assentar numa base afetiva, até porque o fator afetivo na relação pedagógica entre educador/educandos favorece sentimentos como a autoestima, que por sua vez favorecem o bem-estar emocional, desenvolvimento e aprendizagem da criança e sucesso escolar. A esse respeito, Sêco (1997) afirma que “o êxito escolar depende muito menos dos factores intelectuais do que dos afectivos” (p. 63). Luz (2014) aponta, também, para a importância dos laços afetivos, onde “educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com todos os meios e recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças (Luz, 2014, p. 4). A mesma autora enfatiza a importância da afetividade no desenvolvimento intelectual da criança, pois “quando a criança se sente amada, querida e respeitada, pelo professor, com certeza que sentirá mais desejo em aprender” (p. 8). Na mesma linha de pensamento, Portugal (2008) aponta para a importância de o educador estabelecer com as crianças um contacto verdadeiro, no qual se sintam bem, respeitadas e amadas. Desta forma as crianças vão querer partilhar as suas experiências e opiniões e o educador vai poder aceder aos seus interesses e motivações, o que de acordo com as OCEPE (2016), são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Luz (2014) realça a ideia de que o educador deve ser uma figura afetuosa, para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição, e desta forma desenvolver sentimentos básicos de segurança e confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o desenvolvimento emocional (p. 4). A esta ideia acrescenta-se a de Portugal (2008), que refere que “as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções (Portugal, 2008, p. 45). Vale a pena realçar que,

o educador é encarado pela criança como um modelo a seguir, por isso este deve agir de forma exemplar e transmitir às crianças ensinamentos de forma a fomentar um ambiente social saudável, possibilitando que as crianças se integrem no grupo e que também contribuam para esse ambiente social saudável, promovendo situações de afeto entre as mesmas (Luz, 2014, p. 6).

O educador deve, portanto, ter presente o campo afetivo para além do ato de ensino-aprendizagem, pois estes complementam-se e são imprescindíveis na relação pedagógica. É necessário uma consciência do educador, de que não basta apenas educar para a afetividade, é preciso educar na afetividade (Luz, 2014).

Segundo o previsto no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 23 de agosto), no que concerne às relações sociais e ação educativa, o educador deve apoiar e promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; e promover a cooperação entre as crianças, assegurando que todas se sintam valorizadas e integradas.

Ao nível da organização do ambiente educativo, cabe ao educador a organização do espaço e gestão dos recursos materiais, em especial da sala de atividades. Desta forma, compete ao educador organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; criar um espaço de sala de atividades que garante segurança, acompanhamento e bem-estar às crianças; proporcionar recursos materiais/educativos estimulantes e variados.

No que se refere às atividades pedagógicas compete ao educador desenvolver atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos do desenvolvimento e aprendizagem; ter em conta os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; e desenvolver atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Importa realçar a ideia de que o desenvolvimento humano constitui um processo de relação com o meio (Silva et al., 2016, p. 21), em que a criança desempenha um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que o educador deve reconhecê-la como agente do processo educativo, isto é, como protagonista do seu desenvolvimento.

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança não ocorre, apenas, nos contextos de educação de infância, mas também nos outros em que vive, em

especial o meio familiar, importa que “o/a educador estabeleça relações próximas com este outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento da criança e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva, et al., 2016, p. 9).

## **2. Quadro metodológico do estudo**

Neste ponto descrevemos a problemática em que incidiu o estudo e os objetivos do mesmo, bem como os procedimentos metodológicos de recolha e análise da informação.

Atendendo aos contextos e finalidades da pesquisa enveredámos por uma metodologia qualitativa, assente em princípios de investigação-ação. Segundo Almeida (2001), em conformidade com Amado e Cardoso (2017), na investigação-ação destacam-se dois momentos, que não se confundem, mas que se completam mutuamente: “a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior” (p. 190). De acordo com Johnson, a investigação-ação traduz-se em “obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (p. 190). Assim, entende-se que durante todo o processo “há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (p. 190).

Trata-se de ideias que estiveram subjacentes ao estudo que desenvolvemos no decurso da prática educativa. Isto porque a investigação-ação permite centrar a pesquisa numa determinada área problemática da ação educativa, em que se pretenda aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão. Assim, a escolha desta metodologia permite-nos saber se em contexto de educação pré-escolar são valorizadas as emoções das crianças, no sentido de favorecer o seu bem-estar, ou seja, o “estado de conforto emocional” para que apontam as OCEPE (Silva, 2016, p. 105).

### **2.1. Objetivos e questões de pesquisa**

Considerando a problemática a investigar, o estudo visa aprofundar conhecimentos sobre as características emocionais manifestadas pelas crianças no quotidiano dos contextos de creche e jardim de infância e como a prática educativa pode favorecer o seu bem-estar emocional.

Assim, definimos os seguintes objetivos de estudo:

- Perceber se as crianças identificam e nomeiam emoções primárias ou básicas (alegria, tristeza, raiva, medo e aversão);

- Promover atividades/experiências educativas que favoreçam a compreensão das emoções;

- Sensibilizar as crianças para a importância de reconhecer emoções, em si próprias e nos outros;

- Refletir, de forma sustentada, sobre a organização do ambiente educativo na sua relação com a promoção de um clima de aprendizagem e bem-estar emocional das crianças.

Em articulação com os objetivos apresentados delineámos algumas questões que ajudassem a guiar a investigação, pretendendo saber:

1. O que são emoções e que importância têm no desenvolvimento das crianças?
2. Como promover a compreensão das emoções nas crianças?
3. Quais as práticas educativas que favoreçam o bem-estar emocional das crianças?
4. Que importância tem o ambiente educativo na promoção do bem-estar emocional das crianças?

Para concretizar os objetivos e dar resposta às questões apresentadas, procurámos obter informação de natureza diversificada, orientando esse processo, conforme o referido por Aires (2015), por “persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (p. 16).

## **2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados**

No que concerne as técnicas de recolha de dados, a sua seleção constitui “uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24). Valorizando a voz e as realizações das crianças, procuramos promover a sua participação através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica e a entrevista. Tal como referem Formosinho e Araújo (2008), a recolha de dados juntos de crianças é “um processo bastante complexo, sendo que a negligência relativamente a aspetos deste processo poderá fazer perigar a validade dos dados coletados” (p. 19).

A observação constituiu-se como técnica principal de recolha de dados, assumindo o formato de observação participante. Podemos entender a observação como

um olhar intencional e sistemático sobre o “objeto” em estudo. Tem a vantagem de permitir apreender as atitudes, comportamentos e acontecimentos no momento em que ocorrem e que emergem de forma espontânea. A esse respeito Sousa (2005) afirma que “os estudos em infantários e jardins infantis, onde as crianças são muito jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efetuados através da observação” (p. 109). O registo dessa informação traduziu-se, essencialmente, em notas de campo, que de uma forma descritiva ajudaram-nos a compreender as situações ocorridas.

Ao longo da prática educativa e no decurso de algumas atividades (orientadas ou espontâneas), recorreremos a entrevista informal, isto é, “uma conversa amena e agradável” (Sousa, 2005, p. 247) estabelecida com as crianças no decurso da ação, de modo a recolher dados sobre a problemática em estudo.

No sentido de melhor compreender as perceções das crianças sobre as emoções, recorreremos, ainda, a uma entrevista semiestruturada. De acordo com Fontana e Frey (1994), citados por Aires (2015), uma entrevista semiestruturada consiste na “interacção entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (p. 28). Reconhecendo a influência que os contextos podem ter na forma como as crianças respondem, a entrevista foi realizada no jardim de infância, durante o horário frequentado pelas crianças, de modo a promover um ambiente seguro, amigável e de bem-estar. Inicialmente, pensámos realizar a entrevista em grupo, por ter a vantagem de ser económica, na medida em que proporciona maior quantidade e diversidade de informação num menor espaço de tempo. Porém, equacionámos as vantagens e desvantagens que a mesma apresentava, e a nossa experiência com o grupo levou-nos a considerar que algumas crianças participavam nesse processo com maior espontaneidade do que outras, procedendo algumas delas à repetição de ideias apresentadas pelas colegas, em particular as mais novas do grupo. Assim, no sentido de dar a oportunidade a todas as crianças de se expressarem oralmente sobre as emoções sentidas e para uma recolha de dados mais completa, optámos por realizar a entrevista individualmente, recorrendo ao espaço da biblioteca escolar. Considerou-se que este ambiente favoreceria a participação das crianças, pois tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança provavelmente teria maior atenção às perguntas formuladas” (p. 82). Contudo, esta opção traz o risco de reforçar o desejo natural da criança de dar respostas “corretas”. O guião da entrevista foi apreciado por duas profissionais, uma com

formação em educação de infância e outra na área da formação de educadores/professores. A entrevista foi gravada em sistema áudio e transcrita, para posteriormente ser analisada.

Ao longo da prática educativa recorremos, também, aos registos fotográficos. Importa salientar a nossa preocupação em salvaguardar a identidade e integridade das crianças, fotografando-as de forma a não serem reconhecidas.

Toda a informação recolhida foi integrada no diário de bordo e objeto de organização e análise, recorrendo à análise de conteúdo.

O conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos anos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, para um sentido mais interpretativo (Amado & Ferreira, 2016, p. 304). Podemos entender a análise de conteúdo como uma técnica de análise, utilizada, essencialmente, para analisar comunicações. Tem como finalidade inferir conhecimentos através da produção e receção de mensagens, ou seja, procurar e entender o conteúdo e o significado por de trás das mensagens. Trata-se, assim, de um “processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível” (Amado & Ferreira, 2016, p. 305). São, tendencialmente, definidos categorias e indicadores de análise para melhor averiguar e interpretar o conteúdo da informação. Em contexto de educação de infância, o significante traduz-se, essencialmente, em expressões corporais/faciais, particularmente com as crianças da etapa de creche, e em expressões orais. Esta técnica permite-nos fazer inferências dos dados recolhidos (Krippendorff, citado por Amado & Ferreira, 2016, p. 305).

Assim, o nosso trabalho assenta num conjunto de inferências, que partem da observação das crianças, quer durante as atividades estruturadas ou espontâneas, onde se expressam e transmitem mensagens. Como referem Amado e Ferreira (2016) “sem a inferência a investigação ficaria a meio do caminho, já que registar a quantidade de informações e fazer, em torno delas, os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e, muito menos, no quadro das metodologias qualitativas” (p. 306).

Nesse processo tomamos em consideração a dimensão ética que este processo requer, pois, como defendem Parsons e Stephenson (2001), citados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “todos aqueles que se encontram envolvidos na investigação têm o direito de serem tratados de forma ética e moralmente aceitável, incluindo nesta consideração as crianças” (p. 25). Nesta linha de pensamento,

procuramos garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física, enveredar por abordagens que evitassem gerar qualquer tipo de desconforto, solicitar e agradecer a sua colaboração e informá-las das intenções subjacentes à investigação, obtendo um consentimento informado.

### **3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Reconhecendo a importância que os contextos assumem nos processos educativo e investigativo, procedemos neste ponto à caracterização dos mesmos. Apresentamos, assim, uma breve descrição e reflexão sobre a estrutura e funcionamento das instituições que nos acolheram, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche no decurso do 2.º semestre do ano letivo de 2018/2019, de março a junho de 2019, e em jardim de infância no 1.º semestre do ano letivo 2019/2020, de outubro a fevereiro de 2020.

#### **3.1. Contexto de creche**

##### **3.1.1. Caracterização da instituição**

A instituição na qual desenvolvemos a PES fazia parte de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a qual tinha como principais objetivos a promoção da ação social, educação, cultura e a integração comunitária e social de todos os habitantes da comunidade que procuravam os seus serviços, especialmente dos mais necessitados. Oferecia serviços de apoio a idosos, com um centro de dia, e de apoio a crianças e famílias, com as valências de creche e jardim de infância.

No que concerne à estrutura do edifício, a instituição apresentava 3 pisos. No rés-do-chão, funcionava o centro de dia e convívio. Nesse piso, para além dos espaços destinados ao acolhimento dos utentes integrava um gabinete de psicologia, um posto médico, a lavandaria e a garagem para guarda das viaturas de que dispunha a instituição. No 1.º piso funcionava o jardim de infância, incluindo 3 salas de atividades (sala dos 3, 4 e 5 anos de idade), o refeitório para serviço destes grupos, a cozinha e a secretaria da instituição. Já no 2.º piso funcionava a creche, com 6 salas de atividades, integrando 2 grupos/sala por cada idade (berçário, 1 ano e 2 anos de idade), o gabinete da direção e um salão polivalente, no qual decorriam atividades para toda a instituição, atividades de educação física e entre as 12:00h e as 15:00h, funcionava como dormitório para as crianças da creche. Todos os pisos estavam equipados com instalações sanitárias, espaços de arrumos e mobiliário adequado às necessidades das crianças e dos adultos. A instituição tinha ainda um pequeno parque exterior onde as crianças podiam brincar, embora sempre com a supervisão da educadora e assistente operacional da sala.

A integração dos serviços de creche no 2.º piso, leva-nos a refletir sobre o previsto na legislação e observado, sendo definido na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, artigo 17.º, que os espaços da creche devem situar-se, preferencialmente, “no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto direto com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, sem necessidade de recurso à utilização de escadas ou ascensores (MESS, 2011, pp. 4340).

A componente letiva da creche e o jardim de infância funcionam das 09:30h às 17:00h e componente de apoio à família das 07:45 às 18:00h.

A instituição acolhia 151 crianças, frequentando a creche 76 crianças e o jardim de infância 75 crianças. Cada grupo/sala integra uma educadora de infância e uma assistente operacional.

O trabalho desenvolvido pela instituição apoiava-se nos objetivos previstos para a referida etapa e no Projeto Educativo da instituição. Este privilegiava uma “educação globalizada, integrante que potencia, valoriza e promove a capacidade de observação, sentido crítico, transformação, exploração, vivência das emoções e desenvolvimento da criatividade das crianças, possibilitando-lhes diversidade de experiências educativas e curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia” (Projeto Educativo, 2018/2019).

No que se refere às famílias era visível a preocupação da instituição em manter uma boa comunicação e participação nas atividades promovidas. Além do empenho na exposição de trabalhos efetuados pelas crianças e no desenvolvimento de atividades socioeducativas abertas ao público, a instituição possuía uma caderneta para cada criança, sendo esta utilizada por ambos os agentes (família e educadora), no sentido de se manterem informados e articulados.

### **3.1.2. Organização da sala de atividades**

A sala do grupo de crianças com o qual desenvolvemos a prática educativa em contexto de creche era uma sala ampla, acolhedora e segura. Apesar da maior parte das paredes serem brancas, a sala estava repleta de cor, devido aos vários trabalhos que nela iam sendo expostos e fotografia, muitas delas ilustrativas de diferentes expressões emocionais. A sala encontrava-se organizada por diferentes áreas, como: área do acolhimento; área da garagem, área das expressões, área da casa e área das construções/legos, sendo estas duas últimas as mais procuradas pelas crianças. Relativamente aos materiais e equipamentos, eram adequados às necessidades do grupo

e encontravam-se bem organizados. Contudo, havia uma necessidade crescente de enriquecer a sala, pois, além de minimizar comportamentos de agressividade associados à partilha de objetos, permitia o envolvimento das crianças em outras ocupações, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento do sentido de organização das mesmas. Foi neste sentido que desenvolvemos, com a colega de estágio, novas áreas, nomeadamente: área da biblioteca, onde podiam ser encontrado alguns livros para a infância; a área da jardinagem, com plantas (morangueiros e hortelã, entre outras); e área da casa de faz de conta, na qual as crianças podem criar situações de jogo simbólico e dramático.

### **3.1.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual tive oportunidade de trabalhar era constituído por 17 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com 2 e 3 anos de idade. Tratava-se de um grupo alegre, ativo e participativo nas várias atividades. No que concerne o desenvolvimento e a aprendizagem, o grupo demonstrava enquadrar-se no esperado, de acordo a faixa etária, com exceção de duas crianças, que revelavam ainda não ter fluência na verbalização de algumas palavras e na interação, quer com o adulto quer com os pares. Verificavam-se, também, algumas disputas associadas à partilha de objetos, o que tornava perceptível a fase de egocentrismo, característica do estágio definido por Piaget como sensório-motor. Relativamente à higiene pessoal, grande parte do grupo fazia, autonomamente, as suas necessidades na casa de banho. Em relação à utilização dos brinquedos e materiais da sala, as crianças revelavam sentido de posse, manifestando ainda alguma resistência na partilha dos mesmos e em arrumá-los quando deixavam de brincar com eles.

Para além do projeto pedagógico comum ao grupo, havia planos individuais (PI) de trabalho, sendo estes desenvolvidos pela educadora da sala, em articulação com as crianças, assistente de ação educativa e família. Consoante o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o PI ia sendo alterado.

### **3.1.4. Organização e gestão do tempo**

A rotina diária implementada na sala englobava o tempo dos cuidados básicos a prestar às crianças e a ação pedagógica. O dia iniciava com o acolhimento, um momento muito importante, pois caracteriza-se como um tempo de transição, em que a criança deixa o conforto de casa e as pessoas que lhe são mais próximas para estar na instituição.

Trata-se de um momento delicado que pode causar em algumas crianças sentimentos de angústia. Muitos encarregados de educação optavam, erradamente, por se irem embora de forma a que a criança não se aperceba, no entanto e de acordo com Post e Hohmann (2011), “a dor de ouvir um dos pais a dizer ‘Adeus’ é menor do que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem” (Post & Hohmann, 2011, citados por Morais, p. 13 ). Seguiu-se o momento de trabalho em grande grupo (GG) ou em pequeno grupo (PG), durante o qual a educadora promovia atividades com as crianças, valorizando o papel educativo das mesmas. Ao final da manhã, procedia-se à arrumação dos materiais e iniciavam-se os cuidados básicos associados à alimentação, à higiene e ao descanso. De tarde, depois de as crianças acordarem, era dada continuidade à ação pedagógica desenvolvida no período da manhã. De seguida, eram colocados os babetes e preparados os lanches. Cada criança possuía um lanche próprio, devidamente assinalado. De regresso à sala onde brincam nas várias áreas. Procedia-se, novamente, à arrumação dos materiais e depois as crianças sentam-se em GG na área de acolhimento, enquanto aguardavam a pela chegada dos pais/família, vendo televisão ou fazendo jogos.

Segue-se, de forma resumida, a rotina diária das crianças na sala.

07:45h às 09:30h – Receção e acolhimento das crianças.

09:30h às 11:00h – Atividades em grupo.

11:00h às 15:00h – Prestação de cuidados pessoais individualizados a cada criança (alimentação/higiene/descanso).

15:00 às 15:45h – Atividades nas áreas da sala.

15:45 às 16:00h – Prestação de cuidados pessoais individualizados a cada criança (alimentação/higiene).

16:00h às 17:00h – Atividades nas áreas da sala/atividades em pequeno grupo.

17:00h às 19:15h – Transição para entrega das crianças/partida.

## **3.2. Contexto de jardim de infância**

### **3.2.1. Caraterização da instituição**

O jardim de infância em que nos integrámos no âmbito da PES em contexto de educação pré-escolar, era uma instituição da rede pública e integrava-se num agrupamento de escolas que integrava os níveis de educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Para além da componente educativa, que funcionava das 09:00h às 12:00h

e das 14:00h às 16:00h, a instituição integrava a componente de apoio à família, que funcionava das 07:45h às 09:00h e das 16:00h às 19:15h, permitindo que as crianças frequentassem a instituição por um período mais alargado, considerando as necessidades e ocupação laboral das famílias.

No que concerne à organização do espaço, tratava-se de uma instituição de piso único, composto por um vasto corredor, equipado com cabides para guarda dos pertences das crianças e expositores para divulgação de informação à comunidade educativa, e três salas de atividades, embora no presente ano letivo uma destas salas funcionasse apenas para o desenvolvimento das atividades incluídas na componente de apoio à família. Possuía, ainda, um salão polivalente, utilizado para o desenvolvimento de atividades promovidas, quer no âmbito da componente educativa, quer da componente de apoio à família, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de reuniões, espaços sanitários, para crianças e adultos, e espaços de arrumo dos materiais. Relativamente ao espaço exterior, era composto por um parque, revestido com placas de borracha e equipado com infraestruturas como escorregas e baloiços, um vasto espaço relvado equipado com balizas de jogo e um espaço cimentado e coberto, onde eram disponibilizados vários materiais lúdicos para as crianças brincarem livremente. Verificámos que a instituição cumpria os requisitos mínimos no que diz respeito à existência de espaços diversificados, referidos no ponto 10, do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

### **3.2.2. Organização do espaço da sala de atividades**

No que concerne ao ambiente educativo, a sala de atividades em que estivemos diretamente integradas apresentava uma área de aproximadamente 54m<sup>2</sup>, para um grupo máximo de 22 crianças, cumprindo assim os requisitos mínimos de espaço de sala de atividades, definidos na legislação em vigor. Tratava-se de uma sala ampla, com boa iluminação natural, organizada por áreas de trabalho: área da biblioteca; área do mercado; área da casa; área da expressão plástica; área da garagem e área dos jogos. Apresentava uma grande variedade de materiais e objetos, como lápis, marcadores, folhas, tesouras, jogos de tabuleiro, adereços, livros e bonecas, promovendo uma multiplicidade de experiências às crianças. Possuía, ainda, equipamentos de apoio à prática educativa como armários de arrumações, computador e quadro interativo.

### **3.2.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual desenvolvemos a prática profissional era constituído por 22 crianças, sendo que apenas 19 frequentavam regularmente a instituição. Destas 19 crianças, 10 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades de 3 aos 5 anos de idade. Tratava-se, portanto, de um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades e ao desenvolvimento, o que, como Silva et al. (2016) referem nas OCEPE, “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem a dos outros” (p. 25). Portanto, podemos entender essa constituição como facilitadora de partilha de experiências e saberes.

O grupo era constituído por quatro crianças com três anos, dez com quatro anos e cinco com cinco anos.

De uma forma geral, as crianças envolviam-se, de forma ativa, nas atividades promovidas e nos diálogos estabelecidos sobre as experiências de aprendizagem. No que diz respeito às interações criança-criança, estas assentavam no companheirismo e no respeito de umas pelas outras.

### **3.2.4. Organização do tempo pedagógico**

À semelhança de outras instituições, o jardim de infância em que nos integrámos tinha uma rotina diária, podendo entender-se como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano” (Barbosa, 2006, p. 35). Por outras palavras, é uma sequência sistemática, estruturada e previsível de ações (Barbosa, 2006, p.44).

De uma forma geral, iniciávamos com o dia com o momento de acolhimento na sala de atividades utilizada para atividades socioeducativas. Depois desse encontro em grande grupo/instituição, deslocamo-nos para a sala de atividades, dando início às atividades pedagógicas. Às 10:30h decorria o reforço alimentar da manhã, indo as crianças buscar, aos cabides, a mochila com lanche trazido de casa e lanchando na sala. Por volta das 11:00h retomávamos as atividades, promovidas por iniciativa dos adultos ou por iniciativa das crianças ao nível dos tempos de atividades nas áreas da sala. Às 12:00h terminava o período letivo da manhã, as crianças iam fazer, autonomamente, a sua higiene para depois almoçarem. Às 14:00h tinha início o período letivo da tarde, inicialmente com atividades em conjunto e depois deslocamo-nos novamente para a

sala, desenvolvendo atividades referentes às diferentes áreas e domínios curriculares, no tempo que se prolongava até às 15:30h. De seguida, as crianças lanchavam e às 16:00h terminava a componente educativa e iniciava a componente de apoio à família. As crianças deslocavam-se para o salão onde realizavam outro tipo de atividades, enquanto aguardavam pela chegada dos pais/família. A esta rotina diária, acrescentavam-se as atividades extracurriculares (música e educação física), dinamizadas por um professor de música e um professor de educação física. Estas atividades ocorriam à segunda feira (música) entre as 09:30h e 10:30h e, no caso do grupo com o qual nos envolvemos mais diretamente, à quarta feira (educação física), também entre as 09:30h e 10:30h.

No sentido de melhor compreender como se organiza a rotina diária das crianças, segue-se, de forma resumida, a descrição da mesma.

07:45h às 09:30h – Receção e acolhimento das crianças.

09:30h às 10:30h – Atividades em grupo.

10:30h às 11:00h – Reforço alimentar da manhã.

11:00h às 12:00h – Atividades nas áreas da sala/recreio.

12:00h às 14:30h – Higiene; almoço; recreio.

14:30h às 15:30h – Atividades em pequeno grupo/atividades nas áreas da sala.

15:30h às 16:00h – Lanche.

16:00h às 19:15h – Saída das crianças.

A instituição ia ao encontro dos objetivos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº. 5/97, de 10 fevereiro), nomeadamente no que concerne a prestação de serviços educativos/pedagógicos e serviços sociais de apoio à família.

## 4. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

No presente capítulo procedemos à descrição e reflexão de algumas experiências de aprendizagem que desenvolvemos no âmbito da PES, de modo a melhor compreender os seus possíveis contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

### 4.1. Experiências de aprendizagem em contexto de creche

#### 4.1.1. Experiência de aprendizagem: vamos sentir e descobrir a natureza

Considerando a importância dos estímulos sensoriais para o desenvolvimento da estrutura neurológica da criança, e porque estes causam sensações tanto físicas, quanto emocionais, procurámos proporcionar ao grupo atividades que permitiam-lhes realizar experiências sensoriais. Assim, e de forma a ir ao encontro do plano anual de atividades, que propunha trabalhar o início da estação de primavera, achámos pertinente explorar com as crianças algumas plantas, mais precisamente plantas aromáticas.

Começámos por organizar as crianças em pequenos grupos de 5/6 elementos e colocar à sua disposição, nas mesas de trabalho, três tipos de plantas aromáticas: alecrim, tomilho e limonete. À medida que íamos falando de cada planta, as crianças iam observando, tocando e cheirando, tentando descobrir as características utilizando os sentidos do olfato e do tacto, como a figura 1 permite perceber.



**Figura 1:** Criança explorando, através de tacto e olfato, planta aromática

À exceção de uma criança que se recusou envolver-se diretamente na atividade, todas as outras crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar.

A seguir, e no sentido de alertar as crianças para a importância e a utilidade diversa que podem ter as plantas, apresentámos-lhes alguns ramos secos de plantas, informando que estes provinham de plantas aromáticas semelhantes às observadas, só que tinham sido cortados e secados. Incentivámos as crianças a tocar e cheirar os ramos. Fomos colocando algumas questões, como por exemplo: qual é o odor de que mais gostas?

Cada criança manifestou as suas opiniões e preferências. Depois explicámos que algumas pessoas utilizavam estas plantas na confecção de alguns alimentos e, por exemplo, o limonete para fazer chá. Questionámo-las sobre se já tinham bebido chá e do que seria feito. Várias crianças disseram que já tinham bebido, dividindo-se as opiniões em relação ao gostar do produto, indicando algumas gostarem muito e outras que gostavam, mas não muito. Uma das crianças que disse gostar muito, descreveu o chá como que: “é um sumo que faz bem à saúde” (Cg). Solicitámo-la a explicitar a opinião expressa, perguntando-lhe porque achava que fazia bem à saúde, ao que nos disse “porque eu sei”, acentuando o saber possuído, ainda que não identificando como o tinha adquirido. Concordámos com a ideia de que alguns chás fazem bem à saúde e sobre o porquê de Cg dizer que parecia sumo, considerando a cor do líquido como elemento da associação estabelecida entre os dois alimentos.

A seguir, propusemos às crianças experimentarmos confeccionar chá, utilizando alguns ramos secos de limonete, sugestão acolhida pelo grupo, manifestando alegria em poder concretizá-la. Sugerimos que, cada criança retirasse e amachucasse uma folha para um pequeno recipiente. Acautelando as devidas precauções, as crianças colocaram as folhas numa chaleira com água quente e deixámos repousar durante 5 minutos. Repartimos o chá por copos para cada um poder prová-lo e saboreá-lo.

Foi muito gratificante observar as crianças a degustar e saborear o chá que tinham ajudado a confeccionar. Foi notória a emoção de alegria e o sentimento de orgulho pelo resultado conseguido com a atividade desenvolvida. Foi criado um momento agradável de convívio entre todos, no qual foi possível observar tranquilidade e partilha de ideias, de gostos e de afetos.

Na continuidade desta atividade, sugerimos ao grupo criarmos um canteiro, com as plantas. Considerando que as condições meteorológicas não se encontravam favoráveis para a realização da atividade no espaço exterior, optámos por realizá-la no espaço interior da instituição. Disponibilizámos, para isso, um saco com terra, três garrafas de plástico cortados a meio e morangueiros, no sentido de reutilizar materiais

e envolver as crianças em práticas de cultivo de plantas. A atividade realizou-se em pequenos grupos de 5/6 elementos.

De forma a promover os estímulos sensoriais, desafiámos as crianças a tocar e sentir os materiais. Fomos colocando algumas questões como: de que materiais são feitos os garrafões? De que cor é a terra? A terra estará quente ou fria? Preferem tocar na terra ou nos morangueiros? Será que a terra tem cheiro? Que frutos acham que dão os morangueiros? Depois de as crianças explorarem os vários materiais, procedemos às plantações.

No sentido de explorar articuladamente conteúdos de diferentes áreas e domínios de conteúdo, como o Conhecimento do Mundo e a Matemática, desafiámos cada criança a colocar na base de um dos garrafões três “mãos cheias” de terra. A contagem realizou-se em conjunto, e em voz alta, explorando-se o conceito de número cardinal. Depois de plantarmos os morangueiros, questionámos as crianças sobre o que iria acontecer se colocássemos água em cima da terra. Desencadearam-se alguns comentários, entre os quais destacamos: “vai beber a água” (Cm) e “a água vai descer” (Ci). Ideias que iam ao encontro do que na realidade iria acontecer, ocorrendo a infiltração da água na terra e ser absorvida pela planta, utilizando-a para alimentar.

Sabendo que não basta plantar é preciso também cuidar das plantas para que possam manter-se vivas e crescer, propusemos às crianças partilhar a responsabilidade de regar as plantas, tendo que observar como se apresentava a terra para perceber se necessitava ou não de ser regada. A figura 2, retrata uma criança a regar uma das plantas no momento da plantação, observando o que acontecia à água e tentando descobrir a quantidade adequada para que ficasse regada, mas não em excesso, para a que pudesse crescer de forma sadia.



**Figura 2.** Criança regando planta

Observando o que acontecia à água em contacto com a terra, a criança ia apropriando-se do conceito de permeabilidade do solo. No sentido de averiguar que as crianças tinham compreendido o observado, na reflexão realizada no final do dia, em grande grupo, questionámo-las sobre o que acontece à água que deitamos ou que cai na terra, como por exemplo quando chove. A opinião das crianças mereceu unanimidade, todas manifestaram que a água “descia” para baixo da terra.

Refletindo sobre a experiência sobre a experiência de aprendizagem, na sua globalidade, pensamos ter proporcionado ao grupo um conjunto de atividades ricas em estímulos sensoriais e em interações sociais, possibilitando aprender experimentando, observando e partilhando ideias e saberes. Enveredando por uma abordagem holística foram explorados conteúdos relativos a áreas e domínios como: a Formação Pessoal e Social, cooperando na tarefa e respeitando a vez de cada um participar; a Linguagem Oral, expressando ideias e escutando as dos outros; a Matemática, explorando quantidades e contagem de elementos; e o Conhecimento do Mundo, mais especificamente a abordagem às ciências, através da exploração de vários elementos naturais, como a terra, as plantas, a água e abordando o conceito de permeabilidade dos solos, tendo em conta às possibilidades de compreensão do grupo etário das crianças.

#### **4.1.2. Experiência de aprendizagem: descobrindo emoções partindo da história dos 3 porquinhos**

Iniciamos esta experiência de aprendizagem com à leitura de uma história tradicional, *Os três porquinhos*, que para além de valores como os de determinação e a persistência retrata também emoções, como as de medo e raiva, e sentimentos como os de amizade e de amor.

No decurso da leitura da história as crianças manifestaram-se muito atentas e algumas das suas reações e expressões faciais deixavam perceber que iam compreendendo o desenrolar da ação. Entre elas é de referir, por exemplo, o ato de soprar (vários), imitando o lobo quando procurava derrubar as casas, e o tremer (vários), imitando a emoção de medo, que no entender das crianças terá sido sentida pelos porcos perante a presença do lobo.

Na sequência da leitura da história, propusemos ao grupo jogarmos a um jogo, em que uma criança de cada vez teria que lançar um dado feito em cartão, cujos lados representavam uma determinada emoção: dois lados representavam a emoção de alegria; dois a emoção de tristeza; e dois a emoção de raiva, como a figura 3 permite perceber.



**Figura 3.** Criança explorando dado com smiles que retratam variadas emoções

Consoante a face do dado que ficava voltada para cima, cada criança teria que mencionar ou relatar um determinado momento da história, no qual a emoção representada no dado terá sido vivida ou expressa, e representar através de expressões faciais essa mesma emoção.

Ainda na continuidade da atividade, e no sentido de uma abordagem a área da Formação Pessoal e Social, mais precisamente do conhecimento de si próprio, propusemos às crianças um jogo dramático, que consistia em efetuar um determinado gesto ou movimento solicitado pelo orientador do jogo, de acordo com as suas emoções e valores, como por exemplo: quem gostar de gatos toca no nariz? e quem gostar de cães toca na barriga”.

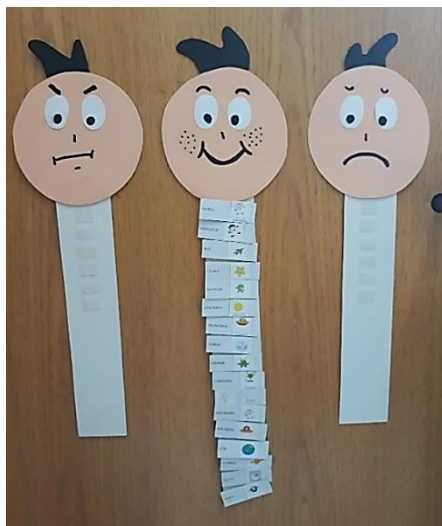
Considerando a importância que as emoções e a sua regulação desempenham no comportamento e no desenvolvimento pessoal e social, e por as crianças não possuírem, ainda, grandes competências a nível linguístico e comunicacional, o que é esperável e natural, tendo em conta a sua idade, achámos pertinente construir dois recursos de jogo que as pudessem ajudar a melhor identificar e expressar as suas emoções e a dos outros. O primeiro recurso consistia em três imagens (*smiles*) com as expressões de alegre, triste e raivoso, que as crianças podiam manusear, explorar e transportar para qualquer lugar, como se tratasse de um fantoche, ajudando a mediar a comunicação e expressão, como figura 4 permite perceber.



**Figura 4:** Criança expressando a emoção de alegria

Quanto ao segundo recurso era igualmente composto por três figuras (*smiles*) que se encontravam fixas na parede, em que a criança podia colocar o seu símbolo no *smile* que se adequasse melhor ao estado emocional sentido no momento. É de realçar que cada criança possuía um símbolo, com uma determinada figura, como por exemplo, uma borboleta, nave espacial ou estrela, entre outras, que foram previamente escolhidas e utilizadas pela educadora e as crianças ao longo do ano letivo, pelo que entendemos dar-lhe continuidade, utilizando essas imagens. Contudo, no sentido de uma breve alusão à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, achámos que pudesse ser enriquecedor acrescentar a estes símbolos o nome de cada criança, de modo a que estas pudessem, de uma forma quase que inconsciente, identificar o nome e aprender a

efetuar a representação gráfica de ideias/emoções sentidas. A figura 5 ilustra as figuras que integravam o quadro utilizado para apoio à identificação e expressão das emoções das crianças.



**Figura 5:** Ferramenta de apoio à expressão das emoções

Tendo, numa primeira fase, sido promovido o desenvolvimento de competências emocionais centradas, mais propriamente, no “outro”, como por exemplo em reconhecer, identificar e expressar as emoções sentidas ao longo da história pelo lobo e pelos três porquinhos, considerámos pertinente desta vez centrar a nossa ação educativa no “eu”, ou seja, em cada uma das crianças. Neste sentido, promovemos dois momentos de identificação e expressão das suas próprias emoções, decorrendo o primeiro momento no período da manhã e o segundo no período da tarde.

Começámos por tentar identificar a emoção representada nos *smiles*, colocando às crianças a seguinte questão: como acham que se sente este menino? [apontando para a imagem].

Uma criança de cada vez era motivada a expressar as suas emoções, verbalmente ou recorrendo aos recursos, anteriormente apresentados. Depois, colocámos-lhes a questão “e tu, como te sentes?”. Em 17 participantes, 17 consideraram estar alegre no período da manhã e 16 no período da tarde, tendo ocorrido uma variação do estado emocional de uma criança (Ce). Esta variação deveu-se, em seu entender, a uma ocorrência, no período da tarde, durante as atividades nas áreas, em que uma criança (Ci) lhe bateu. Foi muito satisfatório observar que Ce removeu, autonomamente, o seu nome do *smile* alegre para o pôr no *smile* triste e, sobretudo, explicar ao grupo o que ocasionou essa mudança.

Com isto, percebemos que comportamentos violentos como agressões físicas gerem emoções negativas e que são compreendidos pelas crianças como sendo prejudiciais para o seu bem-estar.

Refletindo de uma forma geral sobre as atividades, consideramos ter conseguido proporcionar ao grupo um conjunto de experiências e aprendizagens, nomeadamente ao nível das seguintes áreas/domínios: na área de Comunicação oral, ao desafiarmos as crianças a relatar alguns episódios da história de *Os Três Porquinhos*; Expressão Dramática, ao representarem, através de gestos e expressões faciais, as emoções sentidas pelas personagens da história. Ainda na Área da Comunicação Oral e Expressão Dramática, consideramos ter trabalhado com as crianças algumas competências emocionais, como o identificar, reconhecer, nomear e expressar emoções, tanto em si próprio como nos outros, portanto relacionadas com a área de Formação Pessoal e Social. Pensamos, ainda, ter promovido uma estratégia que a longo prazo pode contribuir para a abordagem à escrita, ao termos acrescentado e apresentado às crianças a nomenclatura dos seus nomes e indicar com eles o que pensavam e sentiam.

#### **4.1.3. Experiência de aprendizagem: partindo da história *Atchuuu!***

Como referem, nas OCEPE, Silva et al. (2016), a criança é um ser naturalmente social. Estando esta inserida, desde a sua nascença, numa sociedade, consideramos ser importante trabalhar questões como a higiene, bem como gestos e atitudes de cordialidade e respeito para com os outros, uma vez que são aspetos que acabam por ter alguma relevância, para a integração e bem-estar da criança e daqueles que a rodeiam. Assim, achámos pertinente explorar, com o grupo, uma história que abordasse, de uma forma simples e agradável, atitudes relativas a saber estar e viver juntos, manifestando respeito pelos outros.

Por apresentar um texto simples, mas rico em conteúdo e imagens coloridas e apelativas, lemos a história *Atchuuu! o Guia Completo das Boas Maneiras*, de Mij Kelly (2018). Esta história fala-nos de Suzi, uma menina que cresceu numa quinta, rodeada de animais variados como gatos, porcos, galinhas, cavalos, etc. Um certo dia, a menina espirra e esquece-se de tapar a boca e o nariz com a mão. Imediatamente é repreendida pelos seus amigos animais. Esta história transmite um conjunto de valores e princípios, como o respeito pelo outro, a aceitação e regras de vida em grupo, como ao

espirrar proteger o nariz e a boca, tomar banho, agradecer ou, ainda, pedir perdão quando se entender não ter sido justo ou correto com alguém.

Durante a leitura da história, as crianças demonstraram estar interessadas, fazendo alguns comentários, como “não é assim!” (Cm); “tem que por a mão a frente” (Cg), e repetindo alguns gestos como o tossir para a mão (vários).

Considerando a importância do jogo dramático e procurando valorizar outras áreas de conteúdo como a de Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social, promovemos um jogo, em grande grupo, semelhante ao do “O Rei manda”. Numa primeira fase, à ordem do “rei”, as crianças representavam, através de sons e movimentos, os vários animais da quinta da Susi, como por exemplo gatinhar como o gato ou mugir como a vaca. Já numa segunda fase, à mando do “rei”, as crianças teriam que representar através de gestos hábitos de higiene, como lavar as mãos, escovar os dentes e tomar banho.

Refletindo sobre a atividade, de uma forma geral as crianças manifestaram conhecer o nome dos vários animais da quinta e os sons que os mesmos produzem, e também conhecimento da importância de alguns hábitos de higiene, como tomar banho.

Procurando promover aprendizagens ao nível do domínio da Matemática, elaboramos e propusemos às crianças a realização de um loto de imagens, tendo que identificar imagens com idêntica expressão e agrupá-las em pares. O loto compunha-se de imagens variadas, como animais, dando continuidade à história, e pessoas de diferentes culturas. Queremos salientar que algumas imagens eram quase idênticas, diferenciando-se apenas pela expressão facial das personagens, que expressavam emoções variadas como a alegria, a tristeza e a raiva. Assim, através do jogo, as crianças procurariam identificar e compreender as emoções, de uma forma lúdica e agradável, trabalhando ao mesmo tempo a sua capacidade de atenção e memorização. Seguem-se duas figuras que retratam o momento em que duas crianças procuravam emparelhar as imagens com os seus pares.



**Figura 6.** Criança a tentar completar o loto de imagens



**Figura 7.** Criança a observar as imagens para realizar o loto de imagens

Foi muito gratificante observar as crianças a explorarem os novos materiais e, sobretudo, a divertirem-se no decurso da tarefa. Vale a pena realçar o sentido de cooperação e partilha que se sentiu no seio do grupo, quando algumas crianças concluíam o seu jogo, e de forma amigável, pediam ao colega do lado para trocarem ou, então procuravam ajudar esse mesmo colega a terminar o seu jogo.

Além deste jogo, propusemos ao grupo criarmos figuras de pequenos fantoches (dedoches) relativos às várias personagens da história (vaca, cão, gato e cavalo). A atividade desenvolveu-se em pares (adulto-criança), e de forma rotativa, no sentido de promover e apoiar a participação das crianças. Disponibilizámos numa mesa de trabalho fantoches com figuras de animais e variados elementos decorativos, para as crianças as ilustrarem a seu gosto, usufruindo de oportunidades de fazer escolhas. Entre esses materiais encontravam-se pequenas pérolas de fantasia para colarem, permitindo essa tarefa exercitar a motricidade fina. Apresentamos, de seguida, duas figuras que ilustram o momento em que uma criança trabalha e personaliza o seu fantoche e o momento em que a mesma criança o manipula, trabalhando/brincando com o fantoche já elaborado.



**Figura 8:** Criança a ilustrar o fantoche



**Figura 9.** Criança a manipular o fantoche

Na continuidade destas atividades, considerámos pertinente explorar a abordagem das emoções de uma forma mais direta e intencional, partindo, desta vez, de fotografias de pessoas reais. De uma forma geral, as crianças envolveram-se na atividade, quer fosse através do seu olhar atento ou expressando verbalmente e através de gestos as emoções retratadas.

De forma a promover continuidade educativa e facilitar o recurso aos materiais, com a ajuda das crianças expusemos as fotografias numa das paredes da sala. Como o esperado, as crianças iam recorrendo às fotografias, quer de forma individual, a pares ou

em pequeno grupo. Assim, queremos destacar o envolvimento das crianças com os materiais, não só durante a exploração dos mesmos em grande grupo, como também nos tempos de atividades não estruturadas. Queremos, ainda, realçar que estes eram algumas vezes utilizados pelas crianças para melhor identificar e expressar as suas próprias emoções e a dos outros. Observámos isto com uma criança do sexo feminino (Cm) que após outra a ter magoado (Cg), apontou para uma das fotografias em que a protagonista aparentava estar chateada, exclamando ao mesmo tempo, “estou assim zangada” (Cm). Uma outra criança (Ce) que, por sinal, esteve atenta ao ocorrido, aproximou-se, apontou para uma fotografia em que a protagonista aparentava estar triste e exclamou “a Cg “está assim, triste” (Ce).

Refletindo sobre a atividade, percebemos que teve um impacto positivo nas crianças, uma vez que estas recorriam com alguma regularidade às fotografias como sendo ferramentas de apoio à identificação e verbalização das suas próprias emoções e a dos outros. No que concerne à compreensão emocional, percebemos, mais uma vez, que as crianças percecionam os comportamentos violentos como promotores de mal-estar emocional, não só para quem sofre estes comportamentos, como também para quem os desencadeia.

À semelhança desta atividade, propusemos às crianças observarmos fotografias, mas, desta vez, dos vários elementos que constituem o grupo. Com o seu consentimento, no decurso do estágio cada criança foi fotografada expressando emoções de alegria, tristeza e raiva.

A exploração das fotografias decorreu em dois momentos. No primeiro momento, observámos as fotografias através da projeção na televisão da sala e incentivámos as crianças a identificarem as emoções expressas. No segundo momento disponibilizámos as fotografias em suporte papel para as crianças as organizarem por emoções. A seguir, propusemos-lhes exporem essas fotografias, colocando-as em fios de lã e utilizando pequenas molas para prendê-las. Gostaríamos de apresentar essas imagens, no sentido de melhor se perceber a atividade e o envolvimento das crianças na mesma, contudo, não o fazemos para não revelar a imagem das crianças.

Refletindo sobre a atividade, queremos realçar o envolvimento e a interação criança-criança que, a nosso ver, foram francamente positivos, uma vez que se baseou na cooperação e ajuda mútua, na medida em que as crianças não só procuravam as suas próprias fotografias, como também ajudavam os colegas a encontrar as suas. Foi muito interessante observar algumas crianças a entregar diretamente, em mãos, aos colegas a

que as mesmas se referiam. No que concerne ao manuseamento das molas, rapidamente percebemos que a maioria das crianças tinha dificuldades em utilizar esse material, exigindo habilidades de motricidade fina para as quais as crianças ainda necessitavam de ajuda, mas com esta se tornou possível concretizarem a tarefa.

De uma forma geral, consideramos que a experiência de aprendizagem foi francamente positiva, tendo contribuído para a criação de um ambiente salutarmente agradável, manifestando as crianças perceber a importância de praticar determinados gestos e atitudes úteis para a vida em sociedade. Possibilitou promover a expressão e comunicação, bem como o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que as crianças se relacionaram e interagiram de forma harmoniosa, cooperando e trabalhando em conjunto, não só na concretização do jogo da memória, como também durante a organização das fotografias, onde demonstraram querer ajudar o outro. Tornou ainda possível, promover atividades no âmbito da Matemática, no que concerne a organização e tratamento de dados, e a nível da Educação Física, promovendo mais especificamente a motricidade fina, ao manusearem os materiais no âmbito da expressão plástica e da utilização das molas para afixar as fotografias.

## **4.2. Experiências de aprendizagem em contexto de jardim de infância**

### **4.2.1. Experiência de aprendizagem: partindo da história *O novelo de emoções***

Considerando a importância que as emoções assumem na vida e educação das crianças, torna-se importante planificar e desenvolver atividades que desafiem as crianças a identificar, compreender e regular as suas próprias emoções e as dos outros. É, neste sentido, que entendemos explorar com as crianças a história *O novelo de emoções*, de Elizabete Neves (2019). Entre tantas outras obras que abordam este tema, escolhemos esta por apresentar ilustrações que retratam ao pormenor as emoções. Depois de uma breve abordagem sobre o tema, propusemos às crianças ajudarem a Marta a identificar e compreender as suas emoções, porque envolver as crianças na prestação de ajuda e resolução de problemas é uma forma de as fazer sentirem-se úteis e bem consigo mesmas e com os outros, o que irá promover a autoestima e, conseqüentemente, o bem-estar emocional. Esta atividade teve, também, como objetivo promover a atividade mental das crianças, considerando que este pode ser promovido, essencialmente, “através de dois processos: resolução de problemas e expressão individual (Whitebread, 1996, citado por Portugal, 2008, p. 50).

Começámos com a emoção de medo, colocando a seguinte questão às crianças:

- *Como acham que se sente a Marta?* (EE).
- *Mal* (C14).
- *Com medo* (C11).
- *Por que estará a Marta com medo?* (EE).
- *Porque está sozinha* (C11).
- *Tu sentes medo quando estás sozinha* (EE).
- *Sim* (C11).
- *Eu também* (C2).

(Nota de campo, 14 de outubro, 2019)

Como os comentários permitem perceber as crianças manifestaram identificar e nomear e compreender a emoção de medo. Esta surge entendida como gerando mau estar, como C14 indica. As crianças identificam e nomeiam ainda situações que podem desencadear-lhes medo, como sejam as que se prendem com a possível falta de proteção: “porque está sozinha” (C11), emoção que parece ser por elas experienciada quando se encontram nessa situação.

No sentido de dar a oportunidade a todas as crianças de participarem e para uma recolha de dados mais completa, perguntámos a cada uma: “o que te faz sentir medo?” Apresentamos na tabela 1 as situações indicadas pelas crianças como suscitando-lhes medos.

**Tabela 1.** Situações e figuras que, no entender das crianças, lhes suscitam medo.

<b>Situações que geram medo</b>	<b>Nº.</b>
Escuro	2
Sonhos maus/Pesadelos	2
Estar sozinha	3
Monstros	1
Bruxas	7
Lobos	2
Zumbis	1
Piratas	1
Total	19

Observamos que em 19 participantes, todas indicaram ter medo de qualquer coisa, fazendo a maioria referência a figuras de caráter fantástico, destacando-se as bruxas (7), mas nomeadas também os Monstros (1), zumbis (1), e piratas (1). Nestas figuras podem ainda estar incluídos os lobos (2), dada a presença deste animal em vários contos, e geralmente apresentados como figura que coloca em risco a vida dos outros. O medo surge ainda associado a situações que suscitam insegurança, como estar sozinho (3), o escuro (2) e os pesadelos (2). Percebe-se, assim, a necessidade de promover autoconfiança.

Procedemos com a emoção de alegria, partindo da seguinte questão: Como acham que se sente a Marta? As respostas das crianças indicam sentir-se: “Bem” (C2); “Feliz” (C4).

Continuámos a abordagem em relação à emoção indicada, no sentido de refletirem sobre possíveis causas para sentir e manifestar essa emoção, perguntando-lhes: O que terá deixado a Marta assim? Foram várias as situações imaginadas pelas crianças, apontando várias delas para experiências por elas vividas, como os seguintes exemplos permitem perceber: “Se calhar a mãe vai passear com ela” (C2); “Se calhar vão ao parque” (C11); “Também pode ter recebido um presente” (C2).

A seguir colocámos a questão: E a vocês, o que vos deixa felizes? Em relação ao que as crianças indicam deixá-las felizes, destacam-se situações de afeto e de prazer, como por exemplo: “Um abraço” (C4); “Passear com os pais e receber presentes” (C2); “A amizade, o amor e os abraços” (C17).

(Nota de campo, 14 de outubro, 2019)

Refletindo sobre os enunciados apresentados, percebemos que, de uma forma geral, as crianças identificam, nomeiam e compreendem a emoção de alegria. Reconhecem-na como uma emoção de bem-estar, que surge quando somos presenteados ou quando estamos com as pessoas de quem mais gostamos, nomeadamente pais e amigos.

Procedemos com a apresentação de outra imagem e inquirição das crianças sobre a emoção de raiva, colocando a seguinte questão: Como acham que se sente a Marta? As crianças apontaram também no sentido da emoção expressa, referindo: “Está zangada” (C14); “Chateada” (C11); “Hum, também me parece que está zangada” (C2).

Solicitámos as crianças a imaginarem e mencionarem fatores de zanga, perguntando-lhes: O que a terá deixado assim? A procura de possíveis razões desse

estado emocional parecer ser sido associado pelas crianças a experiências vividas ou observadas no decurso das atividades lúdicas com pares, como por exemplo: “Porque o menino tombou isto” (C11); “Destruíram” (C13); “Ela queria construir um castelo e destruíram tudo” (C17).

Procurando dar-lhe feedback, mas mantendo em aberto a diversidade de possibilidades de resposta, dissemos: “Talvez seja isso...” (EE)

Solicitamo-las também a nomearem o que a elas as deixa zangadas. As relações com os outros e a partilha de brinquedos surgem entre os aspetos mais indicados, como “Quando batem” (C14); “Quando gritam” (C11); “Quando me tiram a minha boneca” (C2).

As ideias apresentadas pelas crianças deixam perceber que identificam a emoção de raiva, manifestando compreendê-la como uma reação a situações ou a acontecimentos afetivamente negativos, não desejados ou esperados.

Procedemos com a exploração de imagens em relação à emoção de tristeza, colocando a seguinte questão: Como acham que se sente a Marta? As crianças identificaram que manifestava um semblante que denotava estar triste. Em relação à questão: “O que terá deixado a Marta triste?” (EE). As referências apresentadas apontaram para: “Porque está sozinha” (C11).

Assim, as crianças identificaram e nomearam também a emoção de tristeza.

Terminámos com a apresentação da imagem relacionada com a emoção de aversão, perguntando-lhes também: Como acham que se sente a Marta? As ideias apresentadas pelas crianças apontam indicar a emoção, referindo: “Nojo” (C14). Algumas crianças manifestaram opinião sobre como se posicionavam perante uma situação semelhante a essa, como o seguinte excerto permite observar:

- *Tem uma mosca na sopa* (C4).

- *Eu não comia isso* (C11).

- *Nem eu* (C2).

(Nota de campo, 14 de outubro, 2019)

As afirmações indicadas permitem perceber que as crianças identificam a emoção de aversão, compreendendo poder tratar-se de uma reação a algo que nos repugna, ainda que sem nomear a palavra que a designa.

Sublinhamos que, no período da tarde, uma criança sugeriu recontarmos a história da Marta, dizendo que “a Marta já não está bem porque já passou algum tempo”

(C17). Suscitou-nos reflexão o comentário de C17, deixando perceber entender que uma pessoa pode sentir diversas emoções e que estas podem variar consoante o tempo.

Em relação à experiência de aprendizagem parece-nos poder afirmar que contribuiu, na globalidade das atividades, para as crianças formularem questões, expressarem ideias e reconhecerem a importância das emoções.

#### **4.2.2. Experiência de aprendizagem: partindo do filme *Inside Out***

Na faixa etária pré-escolar, o pensamento das crianças é mais concreto e baseia-se nas vivências e associações pessoais. Apresentam, portanto, algumas dificuldades em compreender conceitos abstratos. No sentido de contornar este obstáculo, achamos pertinente apresentar ao grupo um vídeo que retratasse as emoções, de forma a tornar este conceito o mais concreto possível. Entendemos, assim, mostrar uma pequena passagem do filme *Inside Out* (2015), em que são retratadas as emoções da Riley, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a aversão.

Ao longo da visualização do vídeo, as crianças manifestaram-se muito atentas, tecendo-se alguns comentários, incididos particularmente nas imagens.

Procurando alargar os conhecimentos sobre este tema, fomos colocando algumas questões, como: O que acham que são as emoções? Entre as respostas encontram-se as seguintes: “São umas coisas que temos na cabeça e fazemos” (C2); “Dizem o que temos que fazer” (C11). Partindo desta afirmação tentámos que refletissem sobre cada uma das emoções e verbalizassem o significado que lhe atribuíam, sobre o que uma criança (C2), manifestou particular participação, como o seguinte excerto permite observar:

- *Então, o que nos diz a alegria?* (EE)

- *Diz que isto é fixe* (C2).

- *E a tristeza?* (EE).

- *Não é fixe* (C2).

- *E a raiva?* (EE).

- *Que isto não foi bem* (C2).

- *E a aversão?* (EE).

- *O que eu gosto e não gosto* (C2).

- *E o medo?* (EE).

- *Cuidado* (C11).

- *Segurança* (C17).

- *Hum muito bem, e onde estão as emoções?* (EE).
- *Na cabeça* (C2).
- *No cérebro* (C19).

(Nota de campo, 15 de outubro, 2019)

As afirmações apresentadas pelas crianças ilustram que o vídeo que observaram contribuiu para que compreendessem melhor o que são as emoções, onde são identificados os estímulos emocionais e para que servem.

Na continuidade desta atividade e no sentido de trabalhar o domínio da Matemática, mais concretamente a organização e tratamento de dados, propusemos às crianças elaborarmos uma tabela em que pudéssemos registar o nosso estado emocional. Procurando valorizar as ideias e as sugestões das crianças, optámos por dar à tabela a forma de um arco-íris. Enquanto desenhávamos e recortávamos o arco-íris, as crianças moldavam com os dedos pequenas bolas de papel para ilustrar, como as figuras 10 e 11 mostram.



**Figura 10.** *Elaboração de uma tabela de emoções*

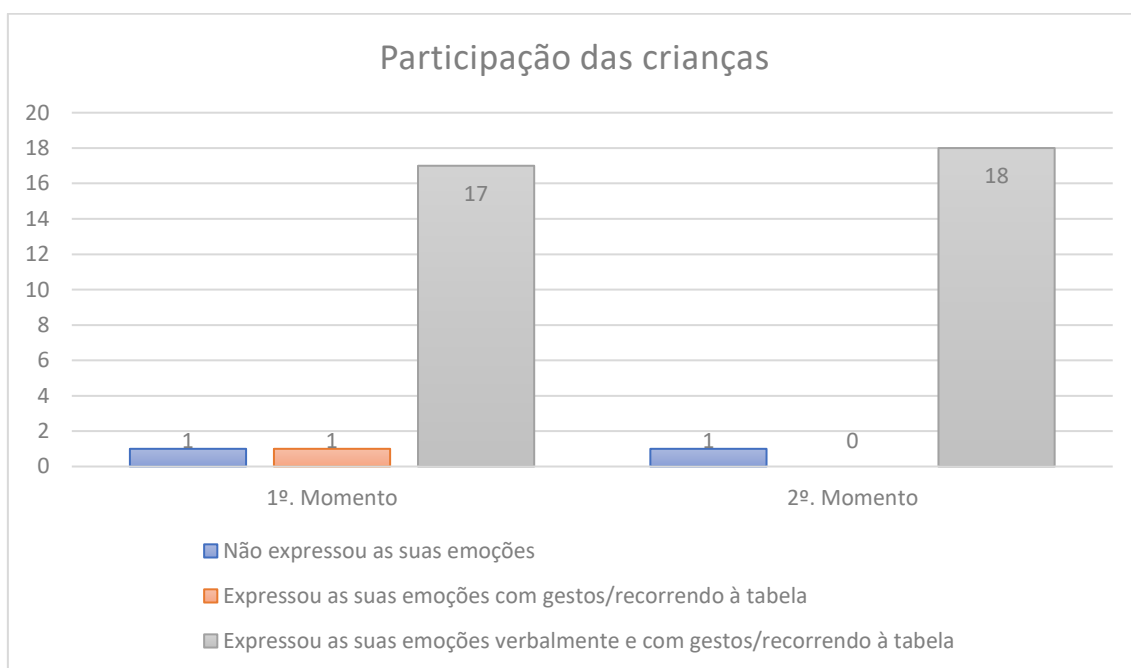


**Figura 11.** *Tabela de emoções realizada pelas crianças*

Terminadas as tarefas, organizámo-nos em grande grupo para atribuímos uma faixa de cor a cada uma das emoções, identificando-as. Percebemos que as crianças procuravam fazer essa atribuição, baseando-se no filme *Inside Out*, no qual as emoções surgem sob a forma de bonecos coloridos. Assim e seguindo, mais uma vez, a sugestão das crianças, atribuímos à faixa amarela a emoção alegria, à azul a tristeza, à vermelha a raiva, à verde a aversão e à roxa o medo.

No sentido de ajudar as crianças a melhor identificarem e compreenderem as emoções, promovemos dois momentos em grande grupo em que, uma criança de cada vez, as verbalizava e registava na tabela. O primeiro momento decorreu no período da manhã e o segundo no período da tarde.

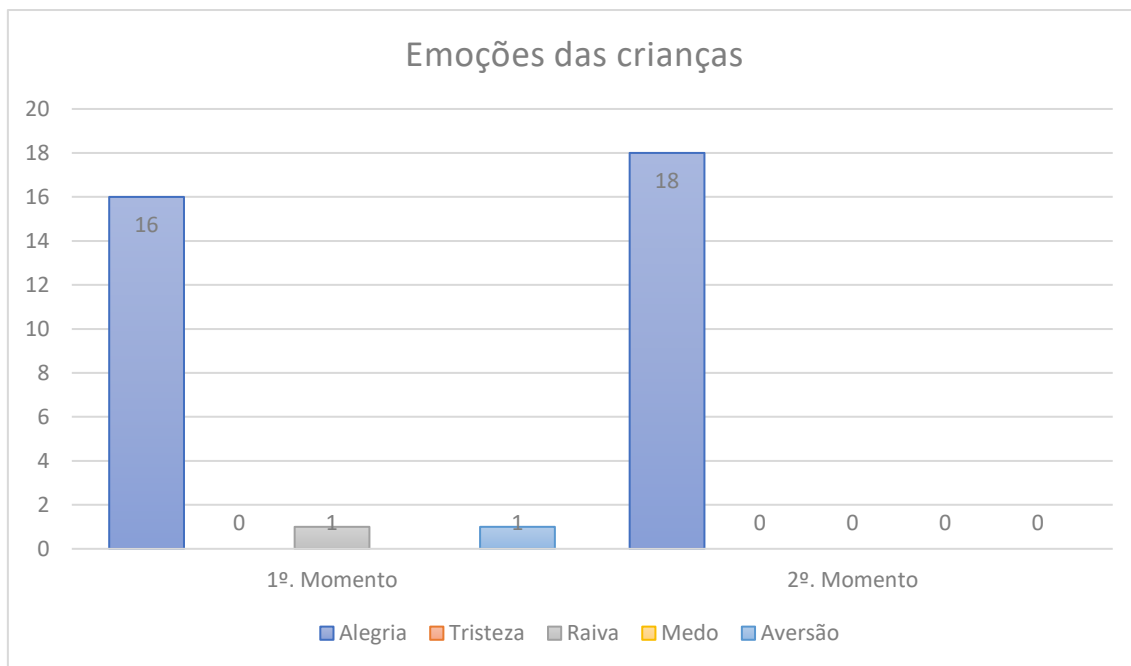
Segue-se um gráfico da figura 12 que ilustra o número de crianças que expressou ou não emoções e como o fez.



**Figura 12.** Tabela das emoções

Observamos que em 19 crianças que participaram na atividade, apenas 1 não expressou as suas emoções. Em ambos os momentos, 18 crianças expressaram as suas emoções, sendo que uma delas, no primeiro momento, expressou apenas recorrendo a tabela.

Apresentamos, de seguida, um gráfico na figura 13 que ilustra as emoções expressas pelas crianças em ambos os momentos, após o qual faremos uma análise dos dados observados.

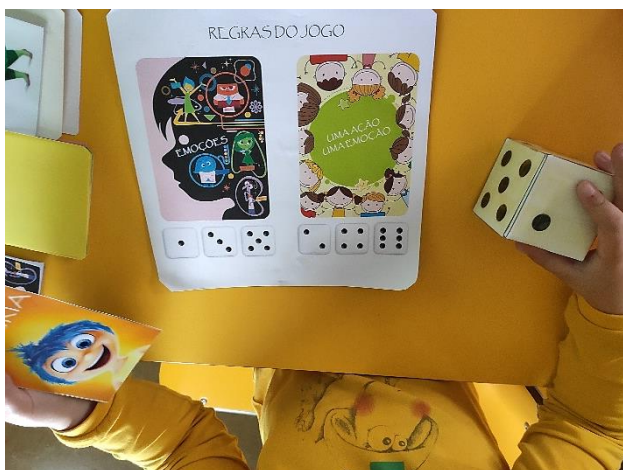


**Figura 13.** Tabela das emoções

Das 18 crianças que expressaram as suas emoções, observamos que no primeiro momento, 15 consideraram estar alegres, 1 com raiva e 2 com repulsa. Já no segundo momento, as 18 crianças consideraram estar alegres. Em conversa com o grupo, a criança que, inicialmente, sentia raiva confessou que “estava zangada porque estava com fome, mas agora já não estou zangada porque já não tenho fome” (C13). Quanto às duas crianças que, inicialmente, sentiam repulsa confessaram estar assim porque “suamos muito” (C2) e “transpiramos” (C9). Assim, podemos perceber que a satisfação de necessidades básicas, como as de higiene e de alimentação, têm influência no bem-estar das crianças.

Reconhecendo a importância do recurso a outros domínios de expressão, entendemos que o jogo dramático podia permitir ao grupo expressar as suas emoções e a dos outros através da comunicação verbal e não-verbal. Disponibilizámos dois baralhos, o primeiro composto por 5 cartas de emoções (imagens retiradas do filme *Inside Out*) e o segundo por algumas cartas com imagens variadas como, por exemplo, duas crianças a baterem-se, uma criança a andar de bicicleta e uma criança abraçada a uma senhora idosa, um dado e uma folha com as regras do jogo, devidamente adaptadas para a faixa etária. O jogo consistia em uma criança de cada vez lançar o dado e, conforme o número que saía e recorrendo às regras do jogo, extraía uma carta de um dos baralhos. Se saíssem os números 2, 4 ou 6, a criança retirava uma carta do baralho das emoções e

através de mímicas, representava a emoção retratada para as outras crianças tentarem identificar. Se saíssem os números 1, 3 ou 5, a criança retirava uma carta do outro baralho, descrevia a imagem apresentada e identificava a emoção expressa. Apresentamos, de seguida, duas figuras que ilustram o momento em que as crianças exploravam os referidos materiais.



**Figura 14.** Criança explorando jogo dramático das emoções



**Figura 15.** criança explorando jogo dramático das emoções

No momento de descoberta do jogo, as crianças manifestaram bastante entusiasmo, desejando experimentar e explorar mais profundamente os novos materiais, como o discurso do seguinte excerto evidencia:

- *O que vês na imagem?* (EE).
- *Um pai e o filho a pescar* (C2).
- *Como achas que se está a sentir o menino?* (EE).
- *Feliz!* (C2).
- *Tu já pescaste alguma vez?* (EE).
- *Não* (C2).
- *Então como sabes que está feliz?* (EE).
- *Porque está com o pai* (C2).

(Nota de campo, 21 de outubro, 2019)

A leitura da nota de campo permite perceber que a criança considera a presença do pai motivo de bem-estar e alegria.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem na sua globalidade, consideramos ter proporcionado ao grupo um conjunto de atividades desafiantes e estimulantes que contribuíram, não só para a promoção de competências emocionais, como também de competências e aprendizagens relacionadas com o domínio da matemática, através da elaboração da tabela das emoções, onde as crianças tiveram que organizar e tratar dos dados, ou seja, pensar na estrutura da tabela e na sua funcionalidade. Proporcionou exercitar a motricidade fina ao realizarem e colarem as bolas de papel que serviram de decoração da tabela. Ainda relacionado com o domínio da matemática, trabalhamos com as crianças a contagem e, por conseguinte, o conceito de número cardinal, de uma forma lúdica e agradável, através do jogo dramático, anteriormente apresentado. Foram também promovidas aprendizagens ao nível da área de Formação Pessoal e Social e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. De facto, através do jogo dramático promoveu-se um momento de brincadeira e de aprendizagens, durante o qual as crianças se relacionavam umas com as outras, formulavam questões e expressavam a sua opinião sobre os comportamentos e as emoções retratadas nas imagens. Além disso, consideramos, ainda, ter conseguido promover o respeito e a valorização de regras/normas de vida em grupo.

#### **4.2.3. Experiências de aprendizagem: dar voz à criança**

Considerando a importância do envolvimento das crianças na construção do currículo e na organização do ambiente educativo, em que essa participação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Silva et al., 2016, p. 16), propusemos-lhes desenharem, numa folha de papel, atividades promotoras de bem-estar e alegria, que gostam ou gostariam de fazer na escola, como o exemplo apresentado na figura 16 mostra.



**Figura 16.** *Atividade sugerida por uma criança*

De forma a promover aspetos comunicacionais como a argumentação, questionámo-las uma a uma sobre as atividades propostas. Na análise dos desenhos é possível verificar que a maioria das crianças se desenharam com outra pessoa, o que nos leva a concluir que associam a alegria à companhia de pessoas, o que vem reforçar a ideia da importância das interações. Apresentamos, de seguida, uma tabela que ilustra as atividades sugeridas pelas crianças.

**Tabela 2.** *Atividades indicadas pelas crianças como proporcionando-lhes alegria e bem-estar*

<b>Atividades sugeridas pelas crianças</b>	<b>N.º</b>
Construir uma casa de bonecas	5
Jogar futebol	4
Brincar nas áreas	3
Andar de bicicleta	2
Andar de patins	1
Brincar no parque	1
Jogar esconde-esconde	1
Pintar um quadro	1

Observa-se que das 19 crianças que constituem o grupo, as sugestões por elas apresentadas relevam como atividade a promover na instituição, por ordem de crescente de valorização: que construíssemos uma casa de bonecas (5), que jogássemos futebol (4) e que brincássemos nas áreas da sala (3). Surgem ainda sugestões relativas a brincar no parque, andar de patins, jogar ao esconde-esconde e pintar um quadro (com uma referência cada uma).

Refletindo sobre as propostas de atividades apresentadas pelas crianças, verificámos que, de uma forma geral, se traduzem no brincar, o que demonstra a importância das brincadeiras, quer individuais quer em grupo, para o bem-estar das crianças.

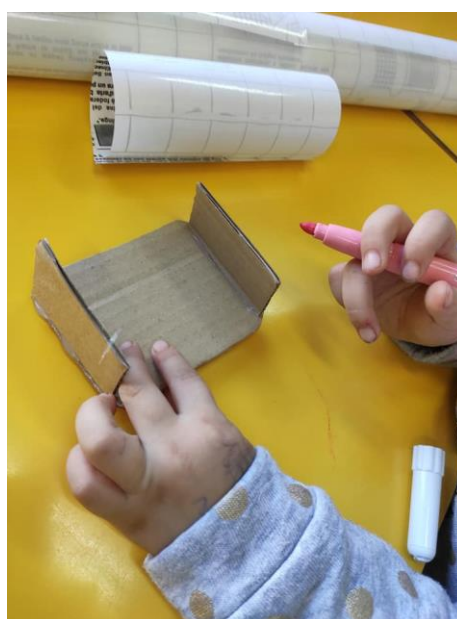
A concretização das atividades exigiu uma melhor organização e gestão do tempo, de modo a ir ao encontro dos seus interesses, mas também dos interesses dos adultos. Procurámos, assim, concretizar essas atividades no decurso do estágio. Com exceção de andar de bicicleta e de patins, todas as outras forma concretizadas com as crianças. A não concretização das duas atividades referidas, deveu-se à falta dos

recursos materiais que exigiam. Queremos salientar que, embora cada atividade tenha sido proposta por 1 a 4 crianças apenas, na sua concretização o grupo em geral demonstrou interesse e entusiasmo por participar.

Apresentamos, de seguida, algumas figuras que ilustram uma das atividades sugeridas por algumas crianças: “construir uma casa de bonecas” (várias).



**Figura 17.** Criança a trabalhar na casa das bonecas



**Figura 18.** Criança trabalhando na casa de bonecas



**Figura 19.** Casa de bonecas, realizada pelas crianças



**Figura 20.** Crianças brincando com a casa de bonecas

#### **4.2.4. Experiência de aprendizagem: Descobrendo elementos de identidade**

No sentido de ir ao encontro do plano anual de atividades e da ação pedagógica das educadoras, que se centravam nas questões da identidade, procuramos desenvolver atividades que desafiassem as crianças a questionar e investigar sobre si mesmas e sobre o outro. Vale a pena realçar que a nossa intencionalidade educativa se traduziu em partir do mais longe e abstrato para o mais concreto e próximo da criança, ou seja, explorar conceitos como sistema solar, planetas, países e cidade, sempre de uma forma simples e adaptada a faixa etária, e depois a figura do Eu e do Outro.

Desta forma e numa primeira fase, foi feito um levantamento de ideias prévias com o objetivo de perceber quais as conceções que as crianças tinham. Começámos por colocar uma questão sobre “em que planeta vivemos”, tendo 9 crianças respondido “Terra”, 7 “Portugal” e 3 “Bragança”.

Disponibilizámos uma maquete do sistema solar, desafiando as crianças à descoberta. Num primeiro momento, procurámos explorar e identificar os vários elementos da maquete, fazendo alusão a alguns conteúdos matemáticos, como o número de elementos, o seu tamanho e forma. Já num segundo momento, propusemos às crianças que desmontassem e montassem de novo a maquete.

Começámos por lhes explicar que, na vida real, os planetas encontram-se ao redor do sol, estando uns mais próximos que outros e que, à semelhança, o mesmo deveria acontecer com os planetas da maquete e que, por isso, encontrava-se no verso de cada um, um número que corresponde à sua posição na maquete, sendo que o número 1 corresponde ao mais afastado do sol e o número 8 ao mais próximo. Esta atividade tinha como principais objetivos que as crianças entendessem melhor onde vivem e promover competências ao nível da Matemática, como as de contagem e, por conseguinte, o conceito de número cardinal e, ainda, de número ordinal. Para a nossa surpresa, a maioria das crianças não só percebeu como se montava a maquete, como fê-lo corretamente, demonstrando conhecer e reconhecer os números de 1 a 8. Apresentamos, de seguida, imagens que ilustram uma criança a montar a maquete do sistema solar e o resultado final da mesma (figuras 21 e 22).



**Figura 21.** Criança a montar maquete de sistema solar



**Figura 22.** Maquete de sistema solar

Após uma breve abordagem ao sistema solar, centrámos a nossa atenção no planeta Terra, apresentando-lhes um mapa do mundo. Mostrámos onde se situava o nosso país, e no sentido de respeitar e valorizar a integridade e nacionalidade de todas as crianças, fizemos questão de mostrar também onde se situava o Brasil, uma vez que um dos elementos que constitui o grupo é de nacionalidade brasileira. Queremos destacar o interesse e a curiosidade das crianças em explorar o mapa do mundo, e descobrir os vários países que o compõem. É de realçar que uma criança do sexo feminino (C2) pediu que lhe mostrássemos onde se situava a Espanha, uma vez que era o país onde trabalhava a sua mãe.

No sentido de ir ao encontro das OCEPE, que defendem a continuidade educativa, considerámos pertinente deixarmos o mapa do mundo exposto numa das paredes da sala de atividades, de forma a que as crianças pudessem recorrer a ele quando desejado.

Considerando o brincar “uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p.11), e no sentido de uma abordagem cada vez mais centrada na figura do Eu e do Outro, propusemos ao grupo jogarmos a um jogo semelhante ao da “cabra cega”. Para tal, dirigimo-nos para o salão polivalente e organizámos as crianças em roda. De forma aleatória, uma criança de cada vez, colocava-se no centro da roda, tapava os seus olhos com uma venda e rodava sobre si

mesma o número de vezes por nós mencionado. Posto isto e sempre de olhos vendados, a criança teria que encontrar um colega, e através do tacto identificá-lo. Uma vez identificada, a criança passaria a ser a nova “cabra cega”.

Refletindo sobre a atividade, consideramos ter conseguido proporcionar um momento lúdico e de aprendizagem agradável, onde as crianças puderam conhecer-se melhor umas as outras. Além disso e no que concerne às emoções, este jogo foi desafiante, pois, como pudemos constatar no decurso da prática profissional, algumas crianças, nomeadamente as de idade mais baixa, associavam o escuro à emoção de medo. Desta forma e com a ajuda de todos, essas crianças podem ir enfrentando e superando o medo do escuro, contribuindo para uma maior autoestima e bem-estar. Assim, de uma forma geral, este jogo contribui para a promoção de emoções e sentimentos como a alegria, amizade, respeito e confiança.

Na continuidade destas atividades e valorizando, sempre, o lúdico, propusemos às crianças jogarmos a um jogo de reconstituição de figuras. Para tal, constituíram-se dois grupos de 9/10 elementos e colocámos à disposição de cada um, partes que constituem a sua fotografia.

Num primeiro momento, cada criança procurava reconstituir a sua fotografia. Já num segundo momento, cada criança procurava reconstituir a fotografia de um dos colegas. Foi notório o envolvimento das crianças, quer com os materiais, quer com o grupo, como os seguintes comentários apontam: “Olha sou eu” (C19); “Olha os teus olhos C2”<sup>5</sup> (C19); “Olha eu” (C2).

Além do envolvimento das crianças com os materiais, envolvimento esse que consideramos ter sido positivo, queremos destacar o envolvimento criança-criança que, a nosso ver e de uma forma geral, se baseou na cooperação e entreaajuda, como os seguintes discursos demonstram:

- *C15 eu acho que estás a fazer mal, tenta com esta* (C11).
- [C15 coloca a peça recomendada por C11]
- *Vês, já está bem, és tu* (C11).
- *Não* (C15).
- *És sim* [C15] (C11).
- [C15 nega com a cabeça enquanto olha para as peças]
- *C15, eu acho que a C11 tem razão, é a tua fotografia* (EE).

---

<sup>5</sup> Lembramos que substituímos o nome indicado pela criança pelo código correspondente.

- *Não* (C15).

- [Fomos buscar o espelho e colocámo-lo ao lado de C15], dizendo-lhe: *Vê-te ao espelho e compara* (EE).

- [C15 Olha-se ao espelho, não parecendo acreditar. Passado algum tempo começou a colocar a peça ] (C15).

(Nota de campo, 02 de dezembro, 2019)

Como excerto mostra é importante criar oportunidades de observar imagens de si próprio, no sentido de melhor identificar as suas características, pois nem sempre as crianças, devido à altura do mobiliário, têm a oportunidade de ver o seu rosto refletido no espelho. O excerto evidencia ainda a importância que a interação com pares e com adultos assume no processo de aprendizagem de cada criança e do grupo. Esta ideia encontra-se, também, expressa no excerto a seguir apresentado:

- *C3, quem estás a fazer?* (C2).

- *Eu* (C3).

- *Ah, então troca* [atira-lhe uma peça] (C2).

(Nota de campo, 02 de dezembro, 2019)

A interação verbal estabelecida por C3 e C2, ilustra bem as situações de interajuda criadas, podendo constituir-se como um importante suporte à progressão das crianças, indo ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky, que, de acordo com Pimentel (2007), “determina que a aprendizagem ocorre (...) pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelo, fornecer pistas e indicar soluções possíveis” (p. 225).

Prosseguindo a exploração das fotografias colocámos a questão: Qual foi a parte mais fácil de identificarem? tendo a maioria das crianças respondido que “eram os olhos”(vários) e justificando C14 “por ser a parte maior”. Colocámos, ainda, a questão: foi mais fácil reconstituir a vossa fotografia ou a dos outros? tendo 9 crianças respondido “a minha” e 6 “a dos outros”. De acordo com os dados apresentados, a maioria das crianças considerou mais fácil reconstituir a sua própria fotografia, para o contribui o ver-se ao espelho, como afirma uma criança: “nós sabemos o nosso corpo com o espelho” (C9).

Considerando a importância do envolvimento de toda a comunidade educativa, especialmente o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus

educandos, em que “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (OCEPE, p.17), expusemos, no corredor de entrada, as partes que constituem a fotografia de cada criança, desafiando à descoberta e propondo aos pais/família que, em conjunto com o(a) filho(a), reconstituíssem a sua fotografia.

De uma forma geral, consideramos que o envolvimento dos pais/família foi muito positivo, tendo superado as nossas expectativas, uma vez que num grupo de 19 crianças, apenas os pais de 2 não se envolveram na atividade. Relativamente aos que participaram na atividade, queremos destacar não só o envolvimento adulto-materiais, como também adulto-criança, como o seguinte exemplo indica:

- *Hum, és tu filho? ... És! [sorri]. Não tem como enganar por causa da covinha que tens aqui (Mãe de C4).*

- [C4 Sorri]

- *Saíste da minha barriga, não tem como me enganar [abraça C4]. Eu gosto muito deste jogo, é bem legal filho (Mãe de C4).*

- *Pois é, eu também gostei (C4)*

(Nota de campo, 04 de dezembro, 2019)

Apresentamos, de seguida, duas imagens (figuras 23 e 24) que ilustram o envolvimento de familiares e crianças na atividade.



**Figura 23.** Criança a jogar a atividade de reconstituição de figuras



**Figura 24.** Membros da família a realizarem o jogo de reconstituição de fotografias

No sentido de conhecer a percepção das crianças acerca do envolvimento dos pais/família nas atividades da instituição, colocámo-lhes a seguinte questão: Gostaram mais de jogar com os colegas ou com os pais? A opinião das crianças mereceu unanimidade, todas responderem ter gostado mais de jogar com os pais, sendo que uma argumentou, ainda, “porque gostamos mais deles” (C14), ao que outra criança acrescentou “porque dão-nos carinho e abraços” (C2). Continuámos perguntando-lhes “como se sentem quando brincam com os pais?”, sendo que logo responderam “bem”. Desta forma, podemos perceber que o envolvimento dos pais na vida escolar dos(as) filhos(as), contribui não só para o seu desenvolvimento e aprendizagem, como também para o seu bem-estar.

Considerando a experiência de aprendizagem na sua globalidade, importa sublinhar que nos parece ter favorecido a sua Formação Pessoal e Social, sobretudo o conhecimento de si próprio e do outro, o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais. No que concerne as emoções, promoveram-se atividades que emergiram nas crianças diferentes e variadas emoções.

#### **4.2.5. Experiência de aprendizagem: partindo da observação de obras de arte**

Procurando valorizar as Expressões Artísticas no processo de ensino e aprendizagem, propusemos às crianças observarmos imagens de quadros mundialmente conhecidos, como o *Grito*, de Edward Munch, e *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci. Abaixo de cada quadro estavam dispostos uma fotografia de cada autor e uma imagem da bandeira dos países de origem destes.

De uma forma geral, as crianças demonstraram-se interessadas na atividade, como os seguintes comentários indicam:

- *Que feio* (C14).
- *Está assustado* (C19).
- *Este é o autor e isto é o país* (C2).
- *Olha a Mona Lisa* (C17).

(Nota de campo, 6 de janeiro, 2020)

Considerando o entusiasmo demonstrado pelas crianças em falar sobre os quadros, e no sentido de alargar a abordagem dessa temática, na atividade de expressão motora propusemos um jogo, em que colocávamos uma questão e as crianças deveriam

correr para junto do quadro a que se referia essa mesma questão. Por exemplo, à questão “qual é o quadro que se chama Mona Lisa” ou “qual é o quadro que, na vossa opinião, transmite uma emoção de tristeza” as crianças deveriam dirigir-se para junto daquele que considerassem poder ser a resposta.

De forma a ter uma maior perceção dos gostos e interesses das crianças, propusemos que cada uma indicasse a sua preferência, utilizando uma rolha e colocando-a no quadro mais apreciado. Cada criança indicou a sua preferência e depois procedemos à análise dos resultados, contando os votos obtidos por cada quadro.

No sentido de alargar as possibilidades de representação simbólica, propusemos às crianças a observação do quadro mais votado e, partindo dela, construímos uma história. De uma forma geral, as crianças envolveram-se na atividade. Não obstante, demonstraram ter algumas dificuldades no processo recreativo e imaginativo e na construção e organização do texto, tendo sido necessário acrescentarmos alguns conectores.

Procurando desafiar e encorajar as crianças à expressão e indo ao encontro da experiência de aprendizagem “dar voz às crianças”, em que uma criança (C11) sugeriu “pintar um quadro”, propusemos que pintassem uma tela em cartão. Estas foram, mais tarde, expostas no salão, no intuito de poderem ser observadas e apreciadas por todos. As crianças manifestaram prazer e envolvimento na concretização da atividade, tendo uma referido: “quando for adulto quero ser pintor” (C4).

De modo a que os trabalhos estivessem devidamente identificados, propusemos às crianças colocarmos ao lado uma fotografia dos autores e, no fundo das mesmas, o seu nome. Como esperado, a maioria das crianças não sabia escrever o seu nome, por isso fomos escrevendo com elas numa folha à parte, propondo-lhes tentarem copiá-lo, o que algumas fizeram, como mostra a figura 25.



**Figura 25.** Criança a reproduzir o nome na sua fotografia

Todavia, nem todas as crianças conseguiram escrever o nome, o que consideramos ser normal, tendo em conta a sua idade. Não obstante, esta experiência foi, a nosso ver, muito positiva, pois todas efetuaram uma representação gráfica à qual atribuíram significado, como o seguinte discurso demonstra:

- [apontando para o nome] *Sabes o que é isto?* (C19).
- [acenando que não com a cabeça] (C3).
- *É o meu nome* (C19).

(Nota de campo, 09 de janeiro, 2020)

De forma a promover o sentido de responsabilidade, organização e cooperação, propusemos às crianças deslocarmo-nos para o salão para organizar a exposição. De uma forma geral, as crianças trabalharam e cooperaram, com entusiasmo e dedicação na organização. Mais tarde observámos a exposição dos quadros e, já no tempo de componente de apoio, acompanhámos o grupo da outra sala na observação da mesma. Esses trabalhos constam na figura 26, tendo participado nela as 18 crianças que naquele dia estavam presentes.



**Figura 26.** *Pinturas realizadas pelas crianças*

De uma forma geral, as crianças envolveram-se na atividade, demonstrando apreço e orgulho pelo trabalho realizado por si própria e pelos outros. Além da interação entre as crianças do grupo, destacamos também a interação das crianças com os adultos, nomeadamente com os pais/família, envolvendo-os na observação dos trabalhos produzidos. Esse envolvimento partiu da livre iniciativa das crianças. Apresentamos, de

seguida, duas figuras que ilustram as atividades experienciadas, bem como o envolvimento das crianças e de alguns familiares e amigos na observação da exposição.



**Figura 27.** Criança observando quadros



**Figura 28.** Crianças das duas salas partilhando informações sobre a exposição

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem na sua globalidade, parece-nos poder afirmar que contribuiu para: favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e das oportunidades de comunicação e expressão artística; construir saberes sobre o mundo, através da apresentação e exploração de imagens de quadros mundialmente conhecidos e de bandeiras; participar na recolha, organização e tratamento de dados, através das apreciações, indicação de preferências e contagem das mesmas; expressar-se oralmente, através dos diálogos estabelecidos ao longo da exploração dos quadros e através da elaboração de duas histórias e a abordagem à escrita, através da representação gráfica dos nomes de cada criança. No que concerne as emoções, consideramos ter conseguido promover nas crianças emoções e sentimentos de bem-estar, como a alegria, a amizade, o amor, a confiança e o orgulho nas suas produções.

#### **4.2.6. Experiência de aprendizagem: valorizando a língua gestual**

Considerando a existência de diferentes formas de comunicação, é importante estarmos preparados para interagir com todos, inclusivamente com crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido, achámos pertinente sensibilizar as crianças para a importância da língua gestual, trabalhando com o grupo alguns gestos da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Não pretendemos que as crianças aprendessem uma nova língua, mas sim que compreendem que existe uma grande heterogeneidade de formas de comunicar entre as pessoas, e que podemos comunicar através de gestos com as pessoas que não podem expressar-se oralmente, ir ao encontro das necessidades de cada um, como das pessoas surdas. Pretendemos assim promover o respeito pela diversidade e a valorização de diferentes formas de comunicação.

Considerando a complexidade da Língua Gestual Portuguesa, procurámos introduzir este tema de forma lúdica. Começámos por ensinar às crianças uma canção acompanhada de gestos. Explicámos ao grupo que os gestos eram importantes, pois têm significados que são compreendidos pela população surda. Colocámos-lhes algumas questões, como: o que será ser surdo? Como fazem os surdos para comunicar? e Como é que fazemos para comunicar com um surdo? Perante a escassez de respostas, percebemos que as crianças não tinham grandes conhecimentos sobre o tema. Ainda assim, uma criança comentou que os surdos são “pessoas que não ouvem bem” (C2). Explicámos às crianças que existem pessoas surdas – pessoas que não ouvem – com as quais só conseguimos “falar” através de gestos.

Salientámos novamente que os gestos que acompanham a canção têm significados e que, o último em particular, significa “bom dia”. Incentivámos as crianças a cumprimentarem-se recorrendo ao gesto. Foi notório o entusiasmo das crianças por poderem saudar-se de forma diferente.

Queremos destacar que no período da tarde uma criança perguntou-nos como era o gesto de “boa tarde”, dizendo: “agora é de tarde, temos que dizer boa tarde” (C17).

Assim, numa primeira fase e consoante a motivação e o interesse das crianças, fomos introduzindo, ao longo do estágio, alguns gestos da língua gestual portuguesa, como o de “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “tudo bem?” e “adeus”. Foi francamente positivo observar as crianças utilizarem estes gestos no dia-a-dia, não só com os pares, como também com os adultos.

Considerando a importância dos afetos, fomos introduzindo alguns gestos que exprimem carinho, como o de “gosto de ti” e “amo-te”. Foi também muito gratificante observar uma criança (C17) a aproximar-se de outra (C9) e dizer-lhe: “gosto de ti”, enquanto sorria e reproduzia o gesto da Língua Gestual Portuguesa.

No sentido de promover o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, desafiámos as crianças a dizerem “amo-te” aos pais, recorrendo à língua gestual.

Por fim, e uma vez que as crianças demonstravam gosto e interesse em aprender, achámos pertinente explorarmos, com elas, os gestos que exprimem as emoções básicas, como os de “estou alegre”, “estou triste” e “estou zangado”.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem, consideramos ter sido positiva, uma vez que contribuiu não só para a valorização de diferentes formas de comunicação, como também para a promoção da autoestima das crianças, por sentirem que poderão favorecer a inclusão de grupos sociais minoritários.

## **5. Percepções das crianças acerca das emoções: Apresentação, análise de dados da entrevista às crianças**

### **5.1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista às crianças**

Com este estudo pretendemos, como já antes referimos, compreender as emoções vividas e expressas pelas crianças em contexto de educação pré-escolar, nomeadamente as primárias ou básicas, como as de alegria, tristeza, raiva, medo e aversão. Para tal apoiámo-nos na revisão da literatura sobre a problemática em questão e em dados recolhidos através da inquirição das crianças por entrevista.

A entrevista incluiu questões que incidiam sobre fatores que, potencialmente, interferem no bem-estar emocional das crianças e sobre as estratégias utilizadas para regular e superar aquelas que se apresentem menos positivas para si próprias e para os outros. O guião da entrevista consta no anexo 1 deste trabalho. Foi, previamente, solicitada a autorização dos pais/família e de cada uma das crianças para a sua inquirição e, tal como na descrição das experiências de ensino e aprendizagem, assegura-se o anonimato das crianças utilizando códigos de identificação (C1, C2...).

Os dados encontram-se organizados pelas seguintes categorias de análise: percepções sobre a importância de ser feliz; Percepções sobre a emoção de alegria; percepções sobre estratégias de regulação da emoção (tristeza, medo, raiva); e percepções sobre a emoção de aversão.

Da leitura dos dados encontram-se vários indicadores de análise que ajudam a organizar e apresentar a informação.

#### **1. Percepções das crianças sobre estar/ser feliz**

Começámos por solicitar cada criança a manifestar a sua opinião sobre a importância de cada um ser/estar feliz, partindo das seguintes questões: Achas importante estar feliz?

Os dados revelam unanimidade de opinião entre as crianças, manifestando todas que entendiam ser importante estar feliz. Solicitamos cada uma a explicitar a sua opinião, perguntando-lhe: “Porquê?” Foram apontadas pelas crianças várias razões, das quais se destacam os seguintes exemplos: “porque é divertido e bom” (C14); “porque é bom” (vários). Relacionado ainda com este aspeto, colocámos a questão: E tu gostas de estar feliz? A opinião expressa pelas crianças foi na mesma direção, manifestando todas gostarem de estar felizes, explicitando algumas as razões, como: “porque fico contente”

(C16); “porque temos que ser amigos” (C19); “porque a minha mãe brinca comigo” (C3).

Como os dados permitem perceber estar feliz surge associado ao prazer e à alegria usufruídos pelas crianças através de atividades lúdica e relações afetivas estabelecidas com os que lhes estão mais próximos, como a família e os amigos.

## 2. Perceções sobre a emoção de alegria

No sentido de recolher dados sobre possíveis fatores que, no entender de cada criança, poderiam suscitar-lhes alegria, colocámos-lhe a seguinte questão: O que te faz ficar alegre? Das ideias apresentadas pelas crianças emergiram os indicadores de análise que apresentamos na tabela 3.

**Tabela 3.** *O que, na opinião das crianças, as faz sentir alegres*

Indicadores de alegria	Nº.	%
Atividades lúdicas	11	46%
Relações afetivas	7	29%
Interações sociais	3	13%
Atividades educativas	2	8%
Situações meteorológicas	1	4%

Entre os *fatores* mencionados pelas crianças como geradores de alegria encontram-se os que se relacionam com o seu envolvimento em *atividades lúdicas* (46%), sendo ilustrados por expressões como por exemplo “brincar” (vários) e “jogar” (C14 e C11), seguindo-se as que têm a ver com a manifestação de *relações afetivas* (29%) como as seguintes referências indicam: “amor” (C17); “estar com a minha mãe” (C8); “a minha mãe” (C3 e C12); “a minha mãe porque gosto dela” (C4); “miminhos” (C11) e “abraçarem-me” (C19). Com um índice mais baixo de enunciados relacionados com a participação em *interações sociais* (13%) surge enunciado, por exemplo, “estar com os meus amigos” (C18) e quanto a *atividades educativas*: “fazer atividades da escola” (C9) e “desenhar” (C13). Surge, ainda, um indicador que se relaciona a *situações meteorológicas*, referindo uma criança que o que a fazia ficar feliz era o “sol e calor” (C14). Embora apenas uma criança tenha referido este aspeto, não deixa de nos merecer reflexão, tomando em consideração o período em que decorreu a inquirição da

criança (mês de janeiro) e que, dado as baixas temperaturas que no inverno se fazem sentir em Bragança, poderia levar a criança a considerar que se houvesse “sol e calor” a levasse a sentir alegria.

### 3. Perceções sobre estratégias de regulação da emoção de tristeza

Em relação à categoria *estratégias utilizadas para regular as emoções de tristeza*, foi colocada a seguinte questão a cada criança: Quando estás triste o que fazes para deixar de estar triste? Os dados da resposta a esta questão apontam para o *envolvimento em atividades lúdicas* e para a *procura de ajuda e apoio da família*, bem como de *amigos*, como ilustra a tabela 4.

**Tabela 4:** *Estratégias utilizadas pelas crianças para superar situações em que se sente triste*

Indicadores	Nº.	%
Envolvimento em atividades lúdicas	16	64%
Procura de ajuda e apoio da família	7	28%
Procura de ajuda e apoio de amigos	2	8%

Em relação ao *envolvimento em atividades lúdicas* (64%) as crianças fazem referência a situações como “brincar” (vários) e “jogar” (C11 e C14), deixando perceber que as brincadeiras e os jogos são fonte de prazer e, por conseguinte, podem contribuir para minimizar ou ultrapassar estados emocionais de descontentamento.

A *procura de ajuda e apoio da família* (28%) é outro indicador relevado nos enunciados das crianças, e que pode entender-se como um importante suporte emocional, como os seguintes exemplos permitem perceber: “a minha mãe” (C3); “as manas” (C17); “vou ter com a minha mãe e digo-lhe que estou triste e ela dá-me muitos miminhos” (C11) e “peço ajuda à mãe e ao pai” (C14). É interessante observar que surgem referências em relação a vários elementos da família, acentuando o contributo que cada um e todos podem proporcionar para que cada seja e se sinta apoiado, protegido e ajudado, quando necessário.

O recurso ao *apoio e ajuda dos amigos* é outra estratégia que, no entender de duas crianças, pode ser facilitadora da regulação e superação de algumas situações geradoras de tristeza, como o seguinte exemplo evidencia: “peço ajuda aos meus amigos” (C18).

Sublinha-se que todas as crianças indicaram uma ou mais estratégias a que podiam recorrer para regular e superar emoções de tristeza. Se algumas incidiam sobre a sua própria ação, outras englobavam pessoas da sua rede de relações, como os membros da família e os amigos. Neste âmbito, acentua-se o papel que cabe à família, amigos e colegas na construção de um ambiente educativo que permita à criança sentir a necessária segurança e bem-estar emocional para comunicar as suas emoções e aprender a regulá-las.

Não menos importante é prestar atenção às emoções vividas pelos outros, pelo que incluímos na entrevista a seguinte questão: “se vires um(a) menino (a) triste, o que fazes?”

A responsabilidade em ajudar os outros a ultrapassar situações que lhe provocam tristeza, parece ser entendida pelas crianças inquiridas, como de deverem prestar-lhe ajuda, referindo formas diferenciadas de fazê-lo, como: “ajudo” (vários); “dou um abraço e ele fica melhor” (C14) e “vou para ao pé dele e dou-lhe a mão” (C19).

Como os dados permitem perceber as manifestações de afeto e de solidariedade surgem como meios de ajuda ao outro, proporcionando o necessário conforto que um precisa para melhor enfrentar e superar estados de tristeza que pode sentir.

#### 4. Perceções sobre estratégias para regulação da emoção de raiva

Relacionado com a emoção de raiva colocámos às crianças a seguinte questão: quando estás zangado(a) o que fazes para deixar de estar zangado(a)? As afirmações por elas apresentadas deixam perceber enveredarem por estratégias que as ajudem a regular a emoção, recorrendo quer a atividades lúdicas, quer de descontração, como os seguintes excertos evidenciam: “vou brincar” (vários); “respiro fundo, conto até três e depois vou brincar” (C11) e “vou desenhar, acalmar, esticar as pernas” (C2).

Outra questão referia-se a estratégias a utilizar em relação aos outros, partindo da seguinte questão: E se vires um(a) menino(a) zangado(a), o que fazes? As opiniões expressas pelas crianças mereceram unanimidade no que se refere à ideia de ajudá-la a regular a emoção, indicando recorrerem a atividades de recreação e de diálogo.

#### 5. Perceções sobre estratégias de regulação da emoção de medo

Para identificação de possíveis estratégias utilizadas para superação de emoções de medo, solicitámos as crianças a manifestarem a sua opinião através da resposta à questão: Quando estás com medo, o que fazes para deixar de ter medo?

A totalidade das respostas das crianças aponta para o recurso à proteção proporcionada pelas figuras parentais, em particular a da mãe; como os seguintes enunciados ilustram: “vou ter com a minha mãe” (C14); “falo com a minha mãe” (C11); “peço um abraço à minha mãe” (C19).

Por sua vez, em relação à questão: E se vires um(a) menino(a) com medo, o que fazes? As suas respostas apontam para a adoção de *estratégias* em que eles assumem o papel de proteção do outro, acentuando o recurso à manifestação de afetos para ajudá-lo a superar o medo, como pode perceber-se através dos seguintes exemplos: “dou um abraço” (C14) e “faço-lhe festinhas” (C19).

Como os dados permitem perceber, as relações de vinculação afetiva surgem associadas a estratégias de regulação emocional, em si mesmo e nos outros.

#### 6. Perceções sobre a emoção de aversão.

Em relação a esta emoção, começámos por perguntar à criança o que era para ela uma coisa desagradável, acompanhando com uma expressão facial de aversão, no sentido de ajudá-la a melhor compreender o significado da questão colocada.

As respostas apresentadas pelas crianças apontaram para que se trata de algo de que não se gosta. Colocámos-lhe, então, uma outra questão: Há alguma coisa da qual tu não gostas que te faz ficar enojado(a)? Todas manifestaram que sim, pelo que em seguida solicitámos cada uma a explicitar a sua opinião, colocando-lhe a questão: o que te faz ficar enojado(a)?

Foram indicados pelas crianças aspetos que se relacionam com o consumo de alguns alimentos e, ainda, com a falta de cuidados de higiene pessoal, como se ilustra na tabela 5.

**Tabela 5:** *O que, na opinião das crianças, lhes causa aversão*

Indicadores	Nº.	%
O consumo de alguns alimentos	14	74%
Falta de cuidados de higiene pessoal	5	26%

Como pode observar-se nos dados apresentado na tabela 5, a maioria das referências das crianças (74%) incidem em alguns alimentos, como as seguintes afirmações permitem perceber: “não gosto de sopa” (C17) e “brócolos que nojo” (C14).

Em relação ao indicador *falta de higiene pessoal*, observam-se referências relativamente à higiene oral, surgindo afirmações, como por exemplo “ter os dentes sujos” (C5), bem como à higiene corporal, referindo por exemplo: “cheirar mal” (C6 e C7) e “quando alguém cheira mal” (C17). Tomando em consideração que estes aspetos podem influenciar a aceitação pelos pares e, por conseguinte, as possibilidades de interação com o grupo, importa que sejam tomados em consideração pelas famílias, no sentido de lhes assegurar os cuidados essenciais de higiene.

Em síntese, as percepções apresentadas pelas crianças mostram que têm conhecimento sobre as emoções primárias ou básicas e sobre estratégias a que recorrer para a autorregulação e superação de emoções tidas como menos positivas, como as de tristeza, medo e raiva. Os resultados permitem perceber que, de uma forma geral, as crianças atribuem grande importância às relações afetivas, podendo quando se apresentam positivas favorecer o bem-estar emocional das crianças e o contrário, isto é, na ausência de relações afetivas ou quando se lhe apresentam negativas, podem afetar negativamente o seu bem-estar emocional. Outro aspeto importante evidenciado, prende-se com a recreação, mais precisamente, com as oportunidades de brincar. Nesta linha, importa acentuar o papel fundamental que a ludicidade pode assumir no bem-estar emocional das crianças, surgindo este associado a emoção de alegria. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Sneyders (1996), o qual de acordo com Dallabona e Mendes (2004), aponta o brincar como estratégia para uma aprendizagem que dá prazer e em que se entende que “educar é ir em direção à alegria” (p. 107). É ainda de considerar que a recreação é, por vezes, utilizada como estratégia de autorregulação de emoções menos positivas.

Outro aspeto igualmente importante é a empatia já presente nas crianças. Quando perguntávamos o que fariam se vissem uma criança triste, zangada ou com medo, todas manifestaram querer ajudar, o que demonstra, mais uma vez, um conhecimento já alargado sobre as emoções, parecendo compreender o impacto que estas têm, não só em si como nos outros e, assim, uma certa capacidade de se colocar no lugar do outro.

## Considerações finais

Neste ponto procuramos apresentar algumas considerações sobre a Prática de Ensino Supervisionada e sobre o estudo no âmbito dela desenvolvemos.

Um dos primeiros desafios que como aluna estagiária se me colocou foi o de promover uma observação que me ajudasse a melhor compreender a organização e funcionamento das instituições, as características dos grupos de crianças para tomá-las em consideração na planificação e desenvolvimento da ação educativa. A necessidade de conciliar essa tarefa com a intervenção educativa exigia um grande esforço que nem sempre era fácil de conciliar, mas que tentámos concretizar com sucesso.

Considerando que a ação educativa era por nós entendida como devendo ocorrer com as crianças e não para as crianças, procurámos envolvê-las nesse processo para o que foi importante escutar o que queriam partilhar com o grupo e prestar particular atenção às suas manifestações emocionais. Assim, e porque outro aspeto importante tem a ver com enveredarmos pela valorização das emoções na prática educativa e investigativa, o período de estágio constituiu-se-nos como um importante desafio.

No que concerne os objetivos e às questões de pesquisa que delineámos no início da investigação, consideramos ter conseguido dar-lhes respostas, para o que contribuiu todo o processo de intervenção e investigação desenvolvidos ao longo de dois semestres letivos, correspondendo cada um a um momento de estágios (creche e jardim de infância). Assim, e refletindo sobre o trabalho desenvolvido, retomamos as questões que orientaram o estudo, de forma a sintetizar toda a informação recolhida através do estudo empírico e da revisão a literatura.

No que se refere à primeira questão, *o que são emoções e que importância têm no desenvolvimento das crianças*, pudemos observar ao longo da prática profissional ser algo complexo que pode causar ou afetar o bem-estar emocional das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e aprendizagem. Relembramos que, de acordo com C2 e C11, as emoções são “umas coisas que temos na cabeça” (C2), que nos orientam para “o que temos que fazer” (C11), como por exemplo a emoção de alegria que nos indica o que é “bom e fixe” (C14), sendo, por isso, algo para fazer e repetir.

Quanto ao nível do quadro teórico, onde recorremos ao contributo de vários autores, pudemos verificar a relação entre as emoções/bem-estar emocional das crianças e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além de estarem

fisiologicamente ligados, na medida em que as emoções interferem diretamente no corpo neuronal da criança e, este, conseqüentemente, no seu desenvolvimento e aprendizagem, também está ligado a aspetos como a motivação, que por sua vez está, também, ela ligada ao desenvolvimento. Uma criança feliz, com relações sociais afetivas positivas, é uma criança com vontade de aprender e de se desenvolver. As emoções são, portanto, imprescindíveis para o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que se refere à segunda questão, *como promover a compreensão emocional das crianças*, consideramos que, para que as crianças possam reconhecer, nomear, expressar e regular as suas emoções e as dos outros, de forma adequada às ocorrências, devem, primeiramente, experienciá-las, ou seja, viver na e para a afetividade. Para uma criança compreender a emoção de alegria, esta deve experimentar situações ou momentos promotores de alegria, como por exemplo brincar ou receber carinho de alguém de quem gosta. O mesmo acontece com as outras emoções. Sendo a afetividade e as emoções parte integrante da vida das crianças, acabam por se tornar algo “próximo” e concreto e, tal como já foi referido anteriormente, as crianças de idades reduzidas compreendem com maior clareza o que lhes é “próximo”. Outro aspeto importante para o desenvolvimento emocional das crianças é a descoberta e abordagem das emoções, ou seja, falar sobre as emoções, nomeadamente as emoções mais vividas e expressas por crianças com idades mais precoces, como a alegria, tristeza, raiva, aversão e medo. No que se refere a abordagem da temática, entendemos que pode ser feita de duas formas: através de experiências de aprendizagem que levem a criança a confrontar-se e a experienciar um conjunto de emoções. Por exemplo, o jogo da cabra-cega que anteriormente foi referido despertou nas crianças tanto emoções de alegria como de medo. São ainda importantes experiências e atividades que levem a criança a questionar-se e a colocar-se no lugar do outro, e experiências que confrontem a criança para a resolução de um determinado problema, como aconteceu no decurso da exploração da obra *O Novelo de Emoções* (2019). Nessa atividade as crianças foram confrontadas com um problema, o facto de a Marta não estar bem, e motivadas a ajudá-la e a resolver esse problema, procurando reconhecer e nomear as emoções expressas pela personagem, encontrar as suas causas e possíveis soluções. Além das experiências de aprendizagem, podemos abordar e explorar as emoções através da comunicação, tanto através forma de conversas informais, como de entrevistas semiestruturadas.

Contudo, esta estratégia tem a desvantagem de não poder ser aplicada ou, pelo menos, não ser tão eficiente, com crianças de creche, devido às suas limitações linguísticas.

No que se refere à terceira questão, *quais as práticas educativas que favorecem o bem-estar emocional das crianças*, consideramos que qualquer prática educativa que vá ao encontro dos princípios mencionados nas OCEPE poderá favorecer o bem-estar da criança. Vale a pena realçar, mais uma vez, importância dos afetos e da afetividade, onde “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar” (Silva et al., 2016, p. 9). De facto, e retomando a perspectiva de Denhan, as crianças que experimentam mais emoções positivas que negativas parecem mais alegres (Denhan *in* Pereira, 2011). As práticas educativas que favoreçam o bem-estar emocional das crianças são, portanto, as desenvolvidas na base da afetividade.

No que se refere à quarta e última questão de pesquisa, *que importância têm o ambiente educativo na promoção do bem-estar emocional das crianças*, com base na revisão do quadro teórico constatamos que o ambiente educativo, isto é, o espaço e as pessoas com os quais as crianças se relacionam, são imprescindíveis ao seu bem-estar e desenvolvimento. Relembrando que o processo de desenvolvimento e aprendizagem decorre da interação com o meio físico e social, o ambiente educativo possui uma elevada relevância na vida da criança. É, por isso, fundamental que ambiente educativo se constitua de espaços acolhedores e seguros, e de pessoas que vivem na e para a afetividade.

Em guisa de conclusão, todo o processo de investigação, que vai desde a recolha, organização e tratamento de dados até à apresentação de resultados, só foi possível graças à intervenção e ao contacto direto que esta nos proporcionou, pois, e retomando a perspectiva de Sousa (2005), estudos desenvolvidos com crianças de idade pré-escolar só podem ser efetuados através da observação. É de realçar a importância das interações e relações positivas que se estabeleceram, não só com as crianças, como também com os elementos da comunidade educativa, em especial com a educadora cooperante. Assim, e reconhecendo a importância das relações afetivas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os sentimentos de apoio, confiança, respeito, amizade e carinho prestados pelos vários elementos que participaram no estudo, nomeadamente pelas crianças, facilitaram o processo de intervenção e investigação e, por conseguinte, o nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem. Por conseguinte, entendendo ter concretizado os objetivos delineados e respondido às questões de pesquisa, sentindo-

nos, desta forma, pessoal e academicamente satisfeitas e consciente da importância de continuar a investir na nossa ação e formação.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, I. (2017). *Emoções – Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J., & Cardoso, A (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-199). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2017). Problemáticas da validação, apresentação dos dados e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 355-413). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. (2006). O que são mesmo as rotinas. In Barbosa, M., *Por Amor e por Força – Rotinas na Educação Infantil* (pp. 35-45). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. (2007). Aparecimento da inteligência Emocional. In Franco, M., *A Gestão das emoções na Sala de Aula – Projecto de Modificação das Atitudes Emocionais de um Grupo de Docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 55-112). Coimbra: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.  
<https://dre.pt/home/-/dre/631843/details/maximized>
- Lima, A. (2019). A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária e da avaliação das aprendizagens. In *Cadernos de Educação de Infância*, APEI, 2-8.
- Luz, R. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final\\_RitaLuz.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final_RitaLuz.pdf)
- Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/legislacao-2>
- Ministério da Educação. (1997). Lei n.º 147/1997, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997, Série I-A de 1997-06-11. Portugal: Ministério da Educação. <https://dre.pt/application/conteudo/358959>
- Ministério da Educação. (1997). Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I de 1997-02-10. Portugal: Ministério da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/legislacao-2>
- Ministério da Educação. (2001). Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30
- Morais, C. (2016) *A Organização do Tempo em Educação de Infância – A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Nunes, E., Hens, M., Almeida, L., Gomes, A. & Carvalho, E. (2019). *A Importância da Afetividade na Educação Infantil*. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-afetividade-na-educacao-infantil>
- OCDE (2002). *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: Unesco. Brasil, Ministério da Saúde. Disponível: [encurtador.com.br/bfnCD](http://encurtador.com.br/bfnCD).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho (org), *A Escola Vista Pelas Crianças* (pp. 11-30). Lisboa: Porto Editora.
- Pereira, C. (2011). *A criança e as Emoções na Escola dos Corações: Um estudo sobre a eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional*. Universidade da Madeira.
- Pimentel, A. (2007). Vygostky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza (Orgs), *Pedagogias da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pons, P. & Alzina, R. (2012). *El Gran Libro de las Emociones*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. Lisboa: Porto Editora.

- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santos, M. G. S.E.C., & Santos, N. N. (2015) Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 31 n.º 3, 339-348). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3>
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome – Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodeck, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Gulbenkian.

## **Anexos**

## Anexo 1

### Guião da entrevista às crianças

**Objetivo geral:** Compreender as perceções das crianças acerca de emoções.

Blocos	Objetivos	Tópicos	Questões
Consentimento de colaboração de cada criança	<p>. Solicitar a criança a colaborar no trabalho;</p> <p>. Informar a criança do interesse em conhecer a sua opinião.</p>	<p>. Informação sobre os objetivos do estudo;</p> <p>. Solicitação da sua colaboração.</p>	<p>. Gostava que colaborasses comigo na resposta a umas questões sobre emoções que às vezes se sentem para eu realizar um trabalho.</p> <p>. Queres colaborar comigo e responder-me a essas questões?</p>
<p>• Perceções sobre a importância de ser feliz</p> <p>• Perceções sobre fatores que podem desencadear as emoções.</p> <p>.Perceções sobre as estratégias de regulação das emoções.</p>	<p>. Reconhecer emoções em si próprio e nos outros.</p> <p>. Identificar estratégias de regulação das emoções.</p>	<p>. Importância de ser feliz</p> <p>. A emoção de alegria</p>	<p>. Achas importante estar feliz? Porquê?</p> <p>.E tu gostas de estar feliz?</p> <p>. O que te faz ficar alegre?</p>
		<p>. A emoção de tristeza</p>	<p>Quando estás triste o que fazes para deixar de estar triste?</p> <p>Se vires um(a) menino(a) triste, o que fazes?</p>
		<p>. A emoção raiva</p>	<p>Quando estás zangado(a), o que fazes para deixar de estar zangado(a)?</p> <p>E se vires um(a) menino(a) zangado(a), o que fazes?</p>
		<p>. A emoção de medo</p>	<p>Quando estás com medo, o que fazes para deixar de ter medo?</p> <p>E se vires um(a) menino(a) com medo, o que fazes?</p>
		<p>. A emoção de aversão</p>	<p>O que é que para ti é uma coisa desagradável? (aversão/repulsa)</p> <p>Há alguma coisa da qual tu não gostas e que te faz ficar enojado(a)? (Se a criança responder que sim, perguntar-lhe o que é? )</p>