



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada- As emoções das crianças: Uma relação de aprendizagem

Sandrina Alexandra Vaz Salgado

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

**Bragança
Dezembro, 2019**

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada guardei um misto de emoções, palavras de conforto, vários momentos e também sentimentos. Nas instituições onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, as pessoas que lá se encontravam fizeram-me crescer a nível pessoal e profissional e deram um grande contributo para fase final desta grande etapa da minha vida. Como tal, agradeço em particular:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter recebido e dado a oportunidade de concluir, em primeiro lugar, o curso de Especialização Tecnológica (CET), em segundo lugar, a conclusão da licenciatura em Educação Básica e, agora, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também agradeço a todos os docentes no âmbito da formação inicial.

Ao Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira por ter partilhado o seu saber científico, por toda a dedicação e ajuda na concretização deste trabalho, pelas críticas construtivas e pelo carinho a cada conquista. Por me ter feito compreender que em primeiro lugar estão as crianças, valorizando os seus saberes e as suas conquistas diariamente.

Aos meus pais, em especial um agradecimento à minha mãe, pois sem o apoio dela nada disto seria fácil, pois sempre acreditou em mim e se desdobrou para me ver feliz. Por toda a ajuda, toda a dedicação, todo o carinho e amor, por todos os mimos e toda a coragem que me transmitiu. Aos meus irmãos por toda a compreensão e ajuda que sempre me deram, pois se consegui alcançar os meus objetivos foi graças a vós. Agradeço a paciência que tiveram ao longo desta minha caminhada, muitas vezes com percalços!

A todas as educadoras e professoras cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que me acompanharam, pela partilha de saberes, boa disposição, amizade, apoio e profissionalismo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Ricardo, por ter sido uma pessoa incansável nesta última etapa deste percurso, não me deixando desmotivar nos momentos menos bons do percurso, acreditando sempre em mim. Acima de tudo, por ser um verdadeiro amigo, pela paciência demonstrada a cada dificuldade, por tudo o que partilhamos e por tudo o que o futuro ainda nos reserva.

A todos os meus amigos, em especial agradecimento à minha amiga e meu par pedagógico Inês Pereira, pela excelente pessoa que é, pelo companheirismo, pelos abraços nos momentos certos, por ser um dos meus grandes pilares e por ser alguém que quero levar para além desta etapa. À Ana Margarida, por ser um ser humano espetacular, enquanto melhor amiga, pessoa que esteve sempre a meu lado nos momentos mais difíceis, dando abraços nos momentos

certos, por ter sido com ela que aprendi a partilhar e por querer seguir os seus passos de persistência e confiança e, acima de tudo, ser uma ótima pessoa em todos os aspetos. À Sofia Fernandes pelo companheirismo ao longo desta caminhada e por estar sempre presente nos momentos mais complicados, sendo sem dúvida uma grande pessoa e que quereirei levar para além desta etapa.

A todos, muito obrigada!

Resumo

A investigação que consta deste Relatório, desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada em três contextos educativos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a sua concretização, assumimos uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciados nestes contextos e, em parte, revelados nas experiências de ensino/aprendizagem descritas e analisadas ao longo deste relatório, a par de uma investigação de carácter qualitativa, tendo recorrido à observação direta e participante. As técnicas de análise e recolha de dados utilizadas foram as notas de campo, os registos fotográficos, as grelhas de observação com a adaptação da categorização das emoções e as transições educativas. Com este estudo pretendemos refletir sobre as emoções das crianças nos contextos educativos, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento da sua competência emocional. Definimos uma questão-problema para trabalhar esta temática: Será que as emoções das crianças são fatores inibidores/facilitadores do seu desenvolvimento? Para isso, foram delineados os seguintes objetivos: (i) *identificar as emoções que as crianças manifestam durante o dia nas instituições educativas*; (ii) *investigar se as transições educativas interferem nas emoções das crianças*; (iii) *averiguar se os diferentes estados das crianças influenciam na realização de atividades*; (iv) *implementar atividades para estimular o desenvolvimento emocional das crianças*. Salientamos que nas experiências de ensino-aprendizagem demos relevância às emoções das crianças como um meio promotor de aprendizagens significativas, ativas, integradoras e socializadoras, evidenciando ainda a articulação de conteúdos entre ciclos de ensino. Assim, também se integra neste relatório, o tema de investigação “*As emoções das crianças: Uma relação de aprendizagem*”. Para darmos resposta à questão-problema que anteriormente mencionamos, procuramos conhecer as crianças a nível emocional, pessoal e social. A passagem pelos três contextos permitiu-nos fazer uma reflexão sobre a nossa prática e podemos afirmar, com unanimidade, que as emoções são fatores facilitadores do seu desenvolvimento. Da análise dos dados resulta que as crianças têm maiores níveis de envolvimento, questionam mais e interagem melhor quando implicadas em atividades que as impelem a agir, a explorar e a refletir. Salienta-se, ainda, que, se a criança estiver em ação, tem maior probabilidade de estar envolvida no seu meio social e, conseqüentemente, mais oportunidades de pensar e de aprender.

Palavras chave: Crianças; Emoções; Competência emocional; Inteligência Emocional; Investigação Qualitativa.

Abstract

The research contained in this Report developed under the Supervised Teaching Practice of the Master of Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, was carried out in three educational contexts: Nursery, Kindergarten and 1st Cycle Basic education. To this end we take a critical and reflective attitude towards the challenges, processes and performances of professional daily life, experienced in these contexts and, in part, revealed in the teaching / learning experiences described and analyzed throughout this report, along with a research of qualitative character, having resorted to direct and participant observation. The analysis and data collection techniques used were field notes, photographic records, observation grids with adaptation of the categorization of emotions and educational transitions. With this study we intend to reflect on children's emotions in educational contexts, contributing to the improvement of their emotional competence development. We defined a problem question to work on this theme: Are children's emotions inhibiting / facilitating factors of their development? To this end, the following objectives were outlined: (i) *identify the emotions that children manifest during the day in educational institutions;*(ii) *investigate whether educational transitions interfere with children's emotions;* (iii) *ascertain whether the different states of children influence the performance of activities;*(iv) *implement activities to stimulate the emotional development of children.* We emphasize that in teaching-learning experiences we gave importance to children's emotions as a means of promoting meaningful, active, integrating and socializing learning, also highlighting the articulation of contents between teaching cycles. His report also includes the research theme “ *Children 's emotions: A learning relationship* ”. In order to answer the problem question we mentioned earlier, we seek to know children emotionally, personally and socially. The passage through the three contexts allowed us to reflect on our practice and we can unanimously affirm that emotions are facilitating factors for its development. The analysis of results data that children have higher levels of involvement, questioning more and interact better when involved in activities that impel them to act, to explore and to reflect. It is also emphasized that if the child is in action, they are more likely to be involved in their social environment and, consequently, more opportunities to think and learn.

Keywords: Children; Emotions; Emotional Competence; Emotional Intelligence; Qualitative Research.

Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação de Apoio à Família

CAF- Componente de Apoio à Família

CET- Curso de Especialização Tecnológica

EA- Experiência de Aprendizagem

EEA- Experiência de Ensino e Aprendizagem

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

IPB - Instituto Politécnico de Bragança

JJ - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

NC - Notas de Campo

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Abstract	viii
Siglas.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de tabelas, quadros e figuras	xviii
Introdução	1
1.Enquadramento Teórico	4
1.1- As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	4
1.2-Transições educativas.....	6
1.3- Modelo HighScope	8
1.3.1 O Modelo HighScope: a aprendizagem pela ação.....	8
1.4- A Pedagogia-em-Participação	10
1.4.1 Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação	11
1.5-Emoção.....	13
1.6- Inteligência emocional	16
1.7- A inteligência emocional na criança	18
1.8- Literacia Emocional	20
1.9- Competência emocional	22
1.10- A gestão das emoções na sala de aula	23
2- Caraterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
2.1 Caraterização do Contexto de Creche.....	26
2.1.1 A instituição	26
2.1.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos.....	27
2.1.3 O grupo de Crianças	30

2.2- Caraterização do Contexto de Jardim de Infância	31
2.2.1 A instituição	31
2.2.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	31
2.2.3 O grupo de Crianças	36
2.3- Caraterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2.3.1 A instituição.....	38
2.3.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	38
2.3.3 Horário da turma 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
2.3.4 O grupo de alunos.....	41
3- Metodologia de investigação	42
3.1 Questão problema e objetivos da investigação	42
3.2 Método de investigação qualitativa.....	43
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	44
3.3.1 Observação	44
3.3.2 Notas de Campo.....	45
3.3.3 Diários.....	46
3.3.4 Registo fotográfico	46
3.3.5 Matrizes.....	47
3.4- Recolha de Dados	48
4- Apresentação e análise das práticas educativas na Prática de Ensino Supervisionada.....	49
4.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Creche.....	49
4.1.1- Experiência de aprendizagem “As garrafas sensoriais”	50
4.2 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar.....	54
4.2.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem “A amizade”	54
4.2.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As emoções”	59
4.2.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem “A dramatização”	67

4.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71
4.3.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As cores das emoções”	72
4.3.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As emoções primárias”	76
4.3.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem “Pote das emoções”	81
Considerações finais.....	89
Referências bibliográficas.....	93
Anexos	97

Índice de tabelas, quadros e figuras

Índice de tabelas

Tabela 1- Organização diária em Creche.....	29
Tabela 2- Organização da rotina diária em jardim de infância (rotina da manhã).....	34
Tabela 3- Organização da rotina diária em jardim de infância (rotina da tarde).	35
Tabela 4- Horário da turma do 2.º ano	40

Índice de figuras

Figura 1- Sala de atividades da creche- "sala azul"	28
Figura 2- Sala de atividades da “sala vermelha”	33
Figura 3- “Sala vermelha”	33
Figura 4- Sala de aula do 2.ºano.....	39
Figura 5- Objetos sensoriais.....	51
Figura 6- Criança na exploração das lascas da árvore.....	51
Figura 7- Jogo da Teia da amizade.....	55
Figura 8- Teia construída pelas crianças	56
Figura 9- Jogo Teia da amizade com as crianças das salas vermelha e azul	56
Figura 10- Preenchimento da tabela Como te sentes hoje?	60
Figura 11- A criança a escolher a emoção que está a sentir	61
Figura 12- Caixa das emoções	65
Figura 13- Dramatização da emoção de surpresa	65
Figura 14- Roleta das emoções	69
Figura 15- Área As nossas emoções.....	69
Figura 16- Capa do livro “O monstro das cores”	74
Figura 17- Tabela “As emoções primárias”	74
Figura 18- Cartão “Adivinha que emoção é ?”	78
Figura 19- O Jogo das emoções	78
Figura 20- Capa do livro <i>Medo do quê?</i>	83
Figura 21- Pote das emoções (emoção da alegria).....	83
Figura 22- Leitura da história <i>O novelo das emoções</i>	85

Figura 23- Novelos de lã das emoções ligadas ao letreiro	86
Figura 24- Letreiro com o Tsuru	87

Índice de quadros

Quadro 1- Diferentes modelos de emoções primárias_ Adaptado de Bisquerra, 2009, p.78)	15
--	----

Índice de anexos

Anexo- I- Atividade "Garrafas sensoriais" tabela das emoções primárias do dia 24/10/2018 (durante a atividade), contexto de creche.....	99
Anexo II- Resultados obtidos da tabela de observações da atividade "Dramatização de emoções", contexto de jardim de infância	100
Anexo III- Tabela das emoções primárias e secundárias da Experiência de Ensino e Aprendizagem "Dramatização" do dia 23/01/2019 (antes, durante e depois), contexto de jardim de infância	100
Anexo IV- Resultados obtidos das emoções primárias e secundárias da Experiência de Ensino e Aprendizagem "Dramatização", contexto de jardim de infância	Erro! Marcador não definido.
Anexo V- Lista de informações da atividade "Responder à raiva", em contexto de 1.ºCEB	156
Anexo VI- Resultados obtidos da atividade "Responder à raiva", em contexto de 1.ºCEB	154
Anexo VII- Resultados obtidos da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias das aulas do dia 23/01/2019 (antes, durante e depois) referentes à Experiência de Ensino e Aprendizagem "O pote das emoções", em contexto de 1.ºCEB	156
Anexo VIII- Resultados obtidos da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias das aulas do dia 28/05/2019 (antes, durante e depois) referentes à Experiência de Ensino e Aprendizagem "O pote das emoções". em contexto de 1.ºCEB.....	212

Introdução

O presente relatório de estágio, em cumprimento dos termos da Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança, integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), e que decorreu no ano letivo 2018/2019, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

Este documento escrito é o reflexo da PES realizada em 3 salas de 3 contextos de estágio: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde desenvolvemos uma investigação sobre a temática “As emoções das crianças: uma relação de aprendizagem”. As emoções das crianças são importantes na sua vida do dia a dia, permitindo-lhes criar um maior bem-estar emocional consigo mesmo e com as outras crianças, deixando-as explorar os seus sentimentos sem receio. Segundo Queirós (2014) “inteligência emocional possibilita ao indivíduo fazer escolhas acertadas na vida, uma vez que lhe permite identificar as suas sensações, reconhecer as emoções, bem como aquilo que as origina, aceitando-as e gerindo-as ao tomar decisões” (p.20).

As reflexões que realizamos ao longo da prática, permitiram-nos definir a questão-problema da investigação, tornando-se ainda mais claro e conciso o que pretendíamos realizar. Relativamente, a este estudo pretende analisar a influência das experiências de aprendizagem, nas quais, a criança é participativa, no seu bem-estar e envolvimento, em contextos de Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Como tal, foram implementadas e desenvolvidas Experiências de Aprendizagem (EA) e Experiências de Ensino e Aprendizagem nos três contextos que apresentamos mais à frente. Este estudo assentou numa abordagem metodológica qualitativa, o que possibilitou obter registo do tipo e o número de emoções que cada criança teve durante as atividades, aferindo assim, o seu bem-estar e envolvimento nestas, em diferentes Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) e em vários momentos do dia. Orientamo-nos numa linha de investigação, próxima da investigação-ação, pois era nosso objetivo refletir e analisar as práticas desenvolvidas em contexto, melhorando o nosso desempenho como futuros profissionais. Os traços conceituais apresentados revelaram-se um auxílio fundamental para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, levando-nos a constantes interrogações e reflexões ao longo de todo o processo. Este relatório está estruturado em quatro pontos: o primeiro remete para o enquadramento teórico, revisão da literatura acerca do assunto em estudo, realçando os contributos de Goleman (1995, 1998, 2019, e de Damásio (2000 e 2003)

para a aprendizagem participativa e experiencial. Segundo Damásio, citado por Queirós (2014)

a distinção geral entre emoção e sentimento é perspectivada em termos das causas de uma e de outro, reconhecendo o autor que são as ideias e os modos de pensar que acompanham as emoções, enquanto os sentimentos emocionais são essencialmente constituídos pelas percepções sentidas pelo corpo e pela mente (p.47).

Um dos grandes pilares deste relatório é a distinção entre emoção e sentimento, porque as sociedades em geral confundem estes conceitos. Outro ponto igualmente importante é a caracterização dos modelos pedagógicos que valorizam a ação e participação da criança, como o Modelo *HighScope* e a Pedagogia-em-Participação valorizando sempre a participação das crianças nas atividades e sendo esta a principal interessada para as novas aprendizagens. O ponto dois remete para a caracterização de cada um dos contextos onde foi desenvolvida a PES. O ponto três trata sobre as opções metodológicas. Segue-se o trajeto delineado e desenvolvido ao longo da investigação e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados [grelhas de observação; notas de campo] e registos fotográficos. O propósito do ponto quatro, apresentar a descrição das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) e ainda a respetiva análise dos dados recolhidos. A descrição e análise das EEA são apresentadas pela ordem em que decorreram as intervenções: Creche, EPE e 1.º CEB. Encontram-se ainda organizados no *corpus* deste relatório final a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos. As considerações finais são apresentadas no quinto ponto e nelas refletimos sobre a pertinência da questão-problema e as motivações que nos impeliram a desenvolver este trabalho, mas também sobre todo o percurso efetuado. Com o desenvolvimento deste trabalho temos que deixar bem assente que as emoções sempre existiram, sendo uma parte integrante da nossa vida. Já Spodek (2002) afirma que, “as tarefas emocionais requerem a integração de todos os processos desenvolvimentais, tais como olhar, escutar, falar, mover-se, pensar, relacionar-se e interagir” (p.188). São importantes para a qualidade de vida, já que nos ajudam a descobrirmo-nos e a compreendermo-nos, a nós próprios e aos outros, desempenhando, assim um papel importante nos nossos relacionamentos familiares e comunitários.

1. Enquadramento Teórico

No presente ponto evidenciamos a importância das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Modelo HighScope, a Pedagogia-em-Participação, as transições educativas, a temática das emoções nas crianças, o conceito de emoção, o conceito de inteligência emocional na criança, a literacia emocional ou a arte de ler emoções, a competência emocional como conceito e a gestão das emoções na sala de aula.

1.1- As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados, de forma a corresponder às necessidades das crianças. Para que estas se possam desenvolver e aprender, ao longo deste processo é fundamental o clima relacional do cuidar e do educar, estando também ligados entre si.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) mencionam que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.8).

As crianças terão ao longo da sua vida estes tipos de desenvolvimento, sendo que é primordial que, desde cedo, os possam ter bem presentes, para um crescimento saudável e dinâmico. A tomada de consciência dos seus próprios atos e da relação com as outras crianças e com os adultos permite-lhe ter relações sociais, ter assim, um bom desenvolvimento. Ainda na mesma linha de pensamento de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

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. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem (p.8).

As características de cada criança são individuais, assim, o seu processo de vivência e das experiências são apropriadas para a singularidade. Enquanto agentes educativos têm um

percurso individual e singular para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem. Como se refere nas OCEPE o processo de evolução da criança,

embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9).

Cada criança desenvolve-se e aprende não só no contexto de educação de infância, como também noutros em que está ou esteve. O meio familiar é importante para o desenvolvimento da criança, cuja cultura própria influencia também o seu sucesso na aprendizagem.

Deste modo, é primordial, a continuidade educativa e as transições, como se refere nas OCEPE,

Apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Por exemplo, no caso da educação de infância, não se trata de adotar na creche, com as crianças mais velhas, práticas mais adequadas ao jardim de infância (tais como, tempos longos em grande grupo), nem de começar a fazer no jardim de infância atividades consideradas como características do 1.ºCiclo. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.97).

Os contextos educativos são benéficos se respeitarem as suas próprias metodologias e estratégias de aprendizagem, para que as crianças possam desfrutar do maior tempo possível de infância com qualidade e empenho.

1.2-Transições educativas

As transições educativas das crianças ao longo do dia escolar são tempos de mudança e acontecimentos cruciais para as crianças que provocam diferentes estados emocionais das crianças, precisamente pela mudança e necessidade de adaptação a um espaço e um tempo diferente. Transições bem planeadas e agradáveis podem fazer a diferença, para as crianças, entre um dia difícil e um que se passa de forma suave. Segundo Hohmann e Weikart (2011),

manter as crianças física e mentalmente ativas quando têm de se deslocar de um sítio para o outro torna as transições agradáveis para crianças e para adultos. Em vez de pedirem às crianças que andem sem fazer barulho, em fila única, com as mãos dos lados encoraje-as e desloquem-se de forma criativa (p.444).

Poderão existir crianças para quem as transições sejam particularmente difíceis. Estas crianças poderão sentir stress ao terem de se envolver com a arrumação e as limpezas durante o trabalho, resistirem a abandonar o recreio quando as outras crianças regressam à sala.

Hohmann e Weikart (2011) fazem um resumo de como é que os adultos apoiam as crianças nos tempos de transição:

Os adultos ajustam os tempos de transição às necessidades desenvolvimentistas das crianças (tenha uma rotina diária consistente; faça o mínimo de períodos de transição entre actividades, locais e educadores; inicie de imediato as novas actividades; quando não é possível evitar o tempo de espera, planeie de formas de manter as crianças ativamente entretidas; planeie formas agradáveis para os grupos de crianças se deslocarem de um local para outro). *Os adultos planeiam as transições pensando em cada criança individual* (descida dobre o posicionamento dos adultos durante os tempos de transição; proporcione alternativas apropriadas a cada criança antes do período de transição; avise as crianças de que vão mudar de actividade); *Os adultos planeiam o tempo de arrumação, a transição mais longa* (mantenha expectativas realistas em

relação às crianças; ponha etiquetas nos recipientes e nas prateleiras para indicar onde os materiais são arrumados (p.449).

As transições ecológicas são elemento central e constante no processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional e pessoal da criança.

Segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) trata-se de “um modelo ecológico de desenvolvimento e aprendizagem educacional um modelo que presta especial atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os participantes nessas transições” (pp.58-59).

Autores como os que referimos anteriormente, defendem que “a Pedagogia-em-participação presta especial atenção à participação da criança na vivência experiencial das transições com que se depara e prepara-as no longo e no curto prazo” (p.59). Poder-se-á dizer que uma pedagogia ecológica como é a Pedagogia-em-Participação tira as consequências de saber:

Da importância dos contextos de vida das crianças na sua aprendizagem; da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo na vivência de novos papéis; da importância das interações e da comunicação entre os contextos de aprendizagem; da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nos contextos mais próximos nas próprias crianças, pais e educadores; da importância dos apoios múltiplos para os processos de transição (p.59).

O objetivo é que as crianças se sintam emocionalmente bem e felizes e consigam adaptar-se da melhor forma às várias transições do dia a dia e sem ficarem prejudicadas. No período da manhã quando chegam à instituição e aí ficam durante o dia, as crianças têm que sentir-se confortáveis e felizes para terem um dia bastante proveitoso. Se sentirem que estão a ser compreendidas e respeitadas, conseguem ter um melhor desempenho e aprendizagem para o seu crescimento saudável. Neste tempo de transições educativas permitiu-nos observar e registar de forma natural o que se passou naqueles momentos com as crianças e as emoções que demonstraram terem tido.

1.3- Modelo HighScope

Neste subponto será apresentado um modelo que respeita a criança e a vê como agente no processo de aprendizagem e que, no seu cotidiano, participa ativamente na construção de saberes, ou seja, tem um papel ativo. Apresentaremos cinco princípios básicos, a aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

1.3.1 O Modelo HighScope: a aprendizagem pela ação

No modelo *HighScope* considera-se a criança como aprendiz ativo que aprende melhor através das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Hohmann & Weikart, 2011). Neste modelo o adulto tem um papel decisivo na utilização da linguagem complexa e encorajadora, na organização do espaço por áreas de interesse, na estruturação da rotina diária favorecedora de interação e no apoio disponibilizado que impele a criança a explorar, a querer saber mais e a expandir os seus conhecimentos e a pensar (Hohmann & Weikart, 2011). Sobre a aprendizagem pela ação, Hohmann e Weikart (2011) referem que “através da aprendizagem pela ação, viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão, as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.5). O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa da criança. As crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre assuntos que lhe suscitem curiosidade, procurando dar-lhe respostas.

A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, estando sempre presente a importância de dar às crianças pequenas um clima saudável. De acordo com Hohmann e Weikart (2011)

ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interação positivas, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (p.6).

Como já foi referido, o modelo *HighScope* realça a aprendizagem ativa e participativa, querendo isto dizer que as crianças têm experiências de aprendizagem com pessoas, objetos, ideias e ocorrências. No centro do modelo estão os interesses e escolhas das crianças que,

através da interação com o que as rodeia, constroem o seu próprio conhecimento. São elas as autoras do seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas, delineando planos e tomando decisões. O currículo HighScope coloca um grande realce no planeamento da estrutura e na seleção dos materiais. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em atividades como as brincadeiras com água e com areia, a construção, o faz-de-conta e a dramatização, o desenho e a pintura, a 'leitura' e a 'escrita', a enumeração, a classificação, a subida para o topo de objetos, a canção e a dança (pp.7-8).

As áreas de interesse incluem um alargado e diversificado leque de materiais que as crianças têm fácil acesso e que possam escolher, levando avante as suas ideias.

Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia no jardim de infância. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “a rotina diária pré-escolar HighScope inclui o processo planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (p.8). Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.

Dentro deste modelo da educação pré-escolar HighScope avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “em cada dia os membros da equipa reúnem informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças” (p.8). A equipa periodicamente usa as observações que anotou das crianças para complementar um instrumento de avaliação da criança, o *HighScope Child Observation Record* (COR, Registo de Observação da Criança, 1992). Para ser preenchido os adultos retiram os dados dos registos ilustrativos diários e das reflexões de planeamento feitas em equipa. Avaliar,

significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho, sustentado nos interesses e competências das crianças.

Uma primeira forma reveladora para o fazer é uma breve análise do PIP/HighScope (Perfil de Implementação do Programa), estando naturalmente desenhado para observar e avaliar aquilo que é o núcleo central teórico fundamentador do projeto nas salas de atividade. Como refere Oliveira-Formosinho (2013), o PIP organiza-se em quatro grandes secções, que são: “1) ambiente físico; 2) rotina diária; 3) interação adulto criança; 4) interação adulto-adulto” (p.82). Estes quatro níveis são importantes para avaliação do projeto nas salas de atividades e, com isto, demonstra-se que toda a estrutura foi pensada para realizar a grande finalidade de autonomia da criança.

1.4- A Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se implementa na família de pedagogias participativas. Segundo Formosinho e Oliveira Formosinho (2008), citados por Oliveira-Formosinho (2013) esta pedagogia fundamenta-se a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.29). Nesta pedagogia é muito importante a participação das crianças, para o seu envolvimento completo nas atividades e também no seu planeamento que valorizem as suas novas aprendizagens. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o (a) educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos” (p.32). A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos. Como referem Oliveira-Formosinho (2013) “o papel do (a) educador (a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p.32). A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos.

Para Wenger (1998), citado por Oliveira- Formosinho (2013) “O método de ensino que se centra no aprender dá à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do educador um papel importante (p.32). O desenvolvimento de uma metodologia construtiva, interativa e

colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local.

1.4.1 Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Os eixos pedagógicos inspiram o processo de criação da intencionalidade educacional ao longo do cotidiano. Como refere Oliveira-Formosinho (2013) “Os eixos pedagógicos apontam quais são as linhas centrais para a intencionalidade educativa. Estes eixos indicam os campos em que aspiramos a negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa” (p.33). Estes constituem mediadores entre a teoria e a práxis. Estes eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. A pedagogia como um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013),

o primeiro eixo pedagógico- ser/estar- fornece intencionalidade a esta pedagogia de desenvolvimento de identidades em que a aprendizagem emerge, desde o nascimento, na área das semelhanças e das diferenças. Aspiramos a desenvolver identidades plurais, porque o nosso objetivo é incluir todas as diversidades em presença pensando os seres humanos como seres intrinsecamente sociais. As identidades individuais em contextos sociais aprendem, desde o nascimento, a envolver-se com identidades plurais (...) se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivalidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis. O segundo eixo pedagógico - o eixo do pertencimento e da participação- intencionaliza para uma *pedagogia de laços* onde o reconhecimento da pertença à família é largado progressivamente à comunidade local e à cultura, ao centro de educação de infância, à natureza também este eixo se intencionaliza para a aprendizagem (...). O terceiro eixo pedagógico - o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens- define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* onde a intencionalidade é a do fazer, experimentar em continuidade e interação,

em reflexão e em comunicação (...). O quarto eixo pedagógico - o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, permite uma ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação. *Compreender é inventar*, mas compreende-se melhor quando se vivencia e se narra. Nesta compreensão torna-se, mais uma vez visível que as identidades são feitas de semelhanças e de diversidades (pp. 34-36).

Os autores mencionados anteriormente referem que o acesso das crianças à documentação pedagógica (sobre a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas) dá-lhes entrada para múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem através das histórias de aprendizagem. A documentação pedagógica facilita a distância do aprendiz com ele/ela mesmo(a) através da narração. A distância face ao fazer, que é facilitada pela documentação, apoia as crianças na criação de significado para a aprendizagem experiencial.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013),

a Pedagogia-em-Participação é, em essência, a criação de aprendizagem experiencial em contextos educativos que participam com as crianças em atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa (p.44).

O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (p. 45). Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.

Como referem Oliveira-Formosinho (2013), “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.46). Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual o dos pequenos grupos, o do grupo todo. O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “na Pedagogia-em-Participação a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si “ (p.48). Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si.

1.5- Emoção

Ao refletirmos sobre o conceito de emoção debruçamo-nos sobre as ideias da linha de investigação de um neurocientista português, que há mais de 30 anos, se dedica ao estudo do cérebro e das emoções humanas. Damásio, citado por Queirós (2014), refere que,

as emoções são conjuntos complexos de respostas químicas e neurais, que formam um padrão, cuja finalidade é manter o organismo em posição de sobrevivência e bem-estar e, para isso, desempenham um papel regulador; os mecanismos básicos das emoções são respostas inatas (que nascem com o indivíduo), determinadas biologicamente, embora a sua expressão e o seu significado possam ser modificados culturalmente; certas respostas estão inscritas no cérebro pela evolução, outras são aprendidas na experiência da vida; as respostas emocionais modificam temporariamente quer o estado do corpo, quer o estado das estruturas cerebrais que cartografam o corpo e suportam o pensamento (p. 33).

Este autor refere o que são emoções, consoante o que investigou ao longo destes anos e como se tem dedicado a este estudo. Podemos dizer que uma emoção é a resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento.

A primeira componente do modelo de inteligência de Mayer e Salovey (1990), citados por Queirós (2014) é “a perceção emocional interpessoal ”que se refere“ à capacidade para identificar emoções em nós próprios e nos outros, bem como decifrar mensagens emocionais demonstradas em imagens, músicas, histórias e obras de arte” (p.54).

Na mesma linha de pensamento do anteriormente mencionado,

a expressão facial é o mais instantâneo dos sinais emocionais. É também a fonte mais rica de informação acerca das emoções e revela nuances subtis

dos sentimentos mais fugazes. O rosto mostra não só a emoção sentida no momento, mas também revela se há mistura de duas emoções distintas sentidas em simultâneo, além da intensidade da experiência emocional (Mayer & Salovey (1990), citado por Queirós, 2014, p.55).

Estes autores falam ainda que no seu modelo, a primeira componente do modelo é a percepção emocional e relacionam-na com a expressão facial, sendo que, conseguimos logo observar numa criança seja em que situação for. Segundo Spodek (2002),

o jogo simbólico e o pensamento representativo é o outro processo crítico que deve ser encorajado (...) é através do «faz-de-conta» e do jogo simbólico que a criança veicula a sua compreensão sobre o modo como o mundo funciona. A princípio a criança imita a fingir as suas experiências da vida real, refletindo o uso funcional dos objectos e os diferentes papéis por ela percebidos (p.186).

Os jogos dramáticos/simbólicos são um auxiliar para que as crianças tomem a sua liberdade para expressar as suas emoções, de forma ativa e participativa.

Segundo Goleman (2019) “as nossas emoções, afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para deixarem apenas a cargo do intelecto, perigo, grandes desgostos (...), cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação” (p. 18). É primordial que saibamos compreender as nossas emoções e saber geri-las da melhor forma para nós próprias e também para as relações sociais e bem-estar. Deduzimos que a emoção assume um estatuto realmente assinalável, seja ao nível científico, seja a nível dos diversos campos de trabalho, nomeadamente na saúde, na educação e na gestão empresarial.

Segundo Parrott (2001) as emoções podem ser categorizadas em seis categorias: básicas abstratas (amor, alegria, tristeza, raiva, surpresa e medo) que, por sua vez, podem ser subdivididas, conforme o seu grau de especificação, em secundárias (por exemplo, entusiasmo ou envolvimento) e terciárias (por exemplo, desespero, desalento ou desilusão). Queirós (2014) afirma que “as emoções primárias incluem o medo, a alegria, a tristeza, a raiva, a aversão e a surpresa” (p. 40), sendo as emoções primárias ou básicas inatas, ou seja, programadas geneticamente, e servem para assegurar a nossa sobrevivência e o nosso bem-estar.

Ainda segundo Queirós (2014) “ há vários investigadores que têm o seu próprio modelo de emoções primárias e não estão de acordo entre si quanto ao número, que pode variar entre seis e onze” (p.42) .

A seguir apresentamos um quadro sobre as diferentes emoções que integram os modelos de alguns autores.

Damáσιο (2003)	Plutchik (1997)	Ekman (2012)	Tomkins	Izard
Medo	Medo	Medo	Medo	Medo
Alegria	Alegria	Alegria	Deleite	Alegria
Raiva	Raiva	Raiva	Raiva	Raiva
Tristeza	Tristeza	Tristeza	Sufrimento	Sufrimento
Aversão	Aversão	Aversão	Aversão	Desprezo
Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa
	Confiança	Desprezo	Desprezo	
	Expectativa		Interesse	
			Vergonha	

Quadro 1- Diferentes modelos de emoções primárias_ Adaptado de Bisquerria, 2009, p.78)

Estes autores têm o seu próprio modelo de emoções primárias, sendo que Tomkins é quem tem uma lista maior com nove emoções. O modelo que está mais perto das emoções que trabalhamos é Damásio, exceto, a aversão. De acordo com Queirós (2014)

o modelo de Robert Plutchik é considerado um dos mais abrangentes e, embora não seja aceite de forma geral, tem servido para investigações posteriores. Atualmente, os investigadores continuam a debater que emoções podem ser consideradas primárias. As emoções sociais são: 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 (p.42).

O modelo deste investigador considera que há emoções primárias e secundárias, mas mesmo assim ainda há investigadores que continuam a investigar se as emoções podem ser emoções primárias.

1.6- Inteligência emocional

O conceito de inteligência emocional foi determinado por Mayer e Salovey (1990). Segundo Jardim e Franco (2019), citando Mayer e Salovey (2007) , (...)“ uma habilidade mental, mais propriamente como sendo também inteligência social.” (p. 424). Este conceito é a possibilidade de entender, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e conceber sentimentos na sua compreensão, compreensão da emoção e o conhecimento emocional; a capacidade de controlar emoções para requerer conhecimento emocional (Mayer et al., 2004, p.15).

Este modelo é considerado um modelo de processamento de informações emocionais, envolvendo assim quatro capacidades: a perceção cuidada das emoções; o uso da emoção para facilitar o pensamento, a criatividade e a resolução de problemas nas suas vidas; a compreensão das emoções; a gestão das emoções ou gestão emocional.

Como mencionam Jardim e Franco (2019), foi a partir da obra de Goleman (1995) que o conceito de inteligência emocional foi difundido e organizado em cinco capacidades, com objetivos diferentes: três a nível intrapessoal (a autoconsciência, a gestão de emoções e a automotivação) e duas a nível interpessoal (a empatia e a gestão de emoções). De acordo com Goleman (1995),

a inteligência emocional é a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (p.54).

Por outro lado, temos a definição de inteligência emocional como mencionam Mayer e Salovey, citado por Queirós (2014) em que, “a inteligência emocional é composta de aptidões, habilidades ou capacidades mentais. Surge, assim, o modelo de inteligência emocional por habilidades, que procura conhecer a inteligência, as suas potencialidades e as

capacidades a ela inerentes” (p.14). Entende-se que seja o conjunto de mecanismos mentais necessários à resolução de problemas e à gestão de comportamentos, ou seja, a habilidade que o indivíduo tem para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções em si e nos outros.

Queirós (2014) referencia que existem duas correntes teóricas sobre a inteligência emocional:

Traço de personalidade - Bar-On e Goleman intercedem por uma referência extensa da inteligência emocional, na qual incluem o que se relaciona com o êxito e que não está reverenciado na inteligência acadêmica, como o controlo do impulso, automotivação, relações sociais, etc. Aptidão mental- Salovey e Mayer alegam um conceito restrito de inteligência emocional, considerando que os conceitos específicos são científicos e restritivos e, na medida em que deixam de o ser, passam a ser desvios acientíficos. Mayer e Salovey consideram que a inteligência emocional é uma habilidade, já Goleman considera que é a chave para o sucesso (Queirós, 2014, p.16).

Os autores anteriormente mencionados referem que a inteligência emocional deve ser contemplada no ambiente familiar, na escola, nas organizações e em outros contextos, uma vez que visa a resolução potencial de problemas. Para Mayer e Salovey, citados por Queirós (2014), “a inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar pessoal e social” (p.26). É necessário que seja posta em prática, através de programas sequenciais, que podem e devem iniciar-se, a nível educativo na infância. Para isso, tal como na dinâmica educacional, a planificação estratégica de atividades requer que sejam delineados objetivos e escolhidos conteúdos, com vista a uma intervenção programada, a implementar e a avaliar. Como afirma Goleman, citado por Müller-Lissner (2001),

o sucesso não está só dependente das aptidões e das capacidades intelectuais, calculadas nos tradicionais testes de inteligência, mas também, e em grande parte, da maneira como cada um tem de lidar com as suas emoções e a dos outros. Porém, o autor não define o que para ele são ‘emoções’. Na tradução deduzimos que será sinónimo de ‘sentimentos’ (p. 25).

Este autor afirma que o teste de inteligência emocional (QE) até aos dias de hoje ainda não foi validado ou até mesmo cientificamente comprovado, mas mesmo assim os investigadores não desistem e continuam nas suas investigações, acerca deste assunto tão relevante nos dias de hoje.

No estudo das emoções, Damásio (1995) e LeDoux (2003), citados por Müller-Lissner (2001) determinaram o ponto determinante, ao mostrarem que os sistemas emocionais e cognitivos estão muito mais integrados do que parecia inicialmente. LeDoux (2003) veio mostrar que há um conjunto de informações sensoriais que não dependem do neocórtex e das suas determinações, e Damásio (1995) defende a tónica na emoção, propondo a hipótese do marcador somático. Damásio, no livro *O erro de descartes* (2003), ao colocar a emoção a preceder o ato de decisão, defende, de forma clara, que a decisão, que se pensava que implicava apenas um raciocínio que conduzia a opção por uma das respostas, pode ser influenciada por um sinal somático (sensação visceral ou não visceral) que a precede.

1.7- A inteligência emocional na criança

Na sua estrutura o cérebro é composto por quilo e meio de células nervosas e fluídos, encontrando-se a amígdala que foi identificada por Goleman, citado por Müller-Lissner (2001) como “especialista das situações emocionais” (p.19). Nas mais variadas pesquisas modernas ao cérebro, Müller- Lissner (2001), citando Goleman, reforça que

confirmou-se a importância que os primeiros três a quatro anos de vida têm para todo o desenvolvimento humano, pois, nesta fase, o cérebro infantil cresce até dois terços do seu tamanho final e aumenta muito mais rapidamente de complexidade do que alguma vez o fará (pp. 19-20).

Durante este tempo de formação, o cérebro da criança já está geneticamente predeterminado. As estruturas e ligações crescem, essencialmente, segundo as experiências feitas nestes primeiros anos, e não de outro modo. Como afirma Müller-Lissner (2001),

o recém-nascido tem, desde os primeiros anos de vida, programa respeitável de tarefas a cumprir: tem de aprender que as suas necessidades não podem ser atendidas imediata e forçosamente no momento em que aparecem; que está separado da pessoa que lhe serve de referência; que

pode estabelecer contactos; que a unidade existente, antes do parto, foi substituída pelas relações que se iniciam com cada indivíduo (p.21).

Quando a criança não está consciencializada com tudo isto, está muito ocupada a digerir todas estas mudanças. É necessário que a criança tenha tempo e sem haver pressas para o seu crescimento cognitivo. É preciso que haja amor para que haja uma boa capacidade de relacionamento e de bem-estar para que o grau de empenhamento seja maior no que toca a um significado decisivo, para melhorar a capacidade futura de relacionamento.

Na tentativa de encontrar uma definição plausível para o termo, descobre-se que os peritos também têm dificuldades em o fazer. O psicólogo alemão que estuda as emoções, Lothar Schmidt-Atzert (1996), propõe de forma cuidada uma “definição de trabalho”, sugerindo que “uma emoção é um estado passível de ser descrito qualitativamente e que implica a alteração de um ou mais planos: sentimento, posição e expressão corporal” (p.51). Emoção significa então mais do que sentimento: ela é a expressão do sentimento. A convivência com o mundo das emoções é, também para os adultos, o presente, o seu próprio presente, e este tema tem um futuro, um futuro próprio. O psicólogo Goleman (1995) sugere que a educação emocional só terá perspectivas de sucesso quando o educador iniciar uma espécie de autoeducação. Para tal, é necessário que haja uma boa relação da criança com o educador e vice-versa, para um bom relacionamento e um bom crescimento da criança.

De acordo com Müller-Lissner (2001),

a expressão espontânea das emoções é acompanhada de expressões linguísticas e quem as proíbe limita automaticamente a expressão corporal. Numa situação normal, porém, a criança vai aprendendo, a par com o carinho, com uma mímica alegre, amigável e também exigente e reprovador, as expressões linguísticas correspondentes. Aos dois anos, muitas crianças já entendem, como realça Schmidt-Atzert, o que adjetivos como ‘feliz` ou ‘triste` significam (p. 117).

Outras palavras com carga emocional que exijam um raciocínio mais completo e implique experiência e capacidade de abstração são naturalmente entendidas bastante mais tarde. Por exemplo, só quando as crianças se encontram em idade escolar é que compreendem o significado de “inveja”.

Como refere Müller-Lissner (2001)

as emoções que os adultos exprimem no contacto com as crianças dependem não só da sua disposição, mas também das suas convicções e valores sociais. Na verdade, são aqueles a quem os outros mostram directamente o seu mau humor, aborrecimento e surpresa que quase nunca estão conscientes das suas emoções (p. 117).

As crianças repetem muito do que o adulto fala e faz e, como tal, as emoções que são exprimidas têm que ser bem pensadas e raciocinadas para que sejam expressas pelas crianças pela forma mais correta. A aprendizagem da criança quando já frequenta um jardim de infância, consiste em saber esperar que as suas necessidades sejam satisfeitas. Esta criança não é egoísta que só pensa em si e no momento em que ela vive. Esta encontra-se “presa” a uma imagem egocêntrica do mundo e vive, como Korczak (1992) tão bem descreve, “por falta de experiência, só para o momento” (p.99). Müller-Lissner (2001) refere que “os testes psicológicos (...), feitos a crianças de infantário, mostraram que as crianças em idade pré-escolar que conseguem dominar os seus impulsos, têm, no futuro, mais sucesso na escola e na vida profissional” (p.99).

Sendo assim, significa que as crianças têm que dominar bem os seus impulsos e poderem colocá-los em prática, para o bom desenvolvimento da criança e do seu futuro mais promissor da vida pessoal e social.

1.8- Literacia Emocional

Segundo Perry e Steiner (2000) “a literacia emocional compõe-se de três capacidades: a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo” (p.25). Estes autores afirmam que as pessoas emocionalmente educadas temos de saber lidar com as emoções de tal forma que o nosso poder pessoal se desenvolva, bem como a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional melhora as relações, aumenta as possibilidades de criação de relações afetivas entre as pessoas, torna possível a cooperação no trabalho e facilita o sentimento comunitário.

Como referem Perry e Steiner (2000) “a literacia emocional não é só uma questão de dar largas às emoções. Aprender a compreendê-las, a geri-las, a controlá-las é também fundamental. As emoções constituem uma parte essencial da natureza humana. Sem elas seríamos uns autênticos psicopatas” (p.26). Ao reconhecermos e gerirmos os nossos

sentimentos e ao escutarmos os outros de um modo produtivo, em vez de diminuir, estamos a aumentar o nosso poder pessoal.

Ter inteligência emocional significa que conhecemos as emoções que as outras pessoas e nós sentimos, conhecemos a sua força e aquilo que está na sua origem. Ser emocionalmente educado significa que sabemos gerir as nossas emoções, porque as compreendemos.

Perry e Steiner (2000) afirmam que, “na formação em literacia emocional iremos aprender a expressar os nossos sentimentos, quando e onde os pudermos expressar, assim como o modo como eles afetam os outros” (p. 26). Iremos aprender também o que é a verdadeira empatia e aprenderemos a assumir a responsabilidade pelo modo como as nossas emoções afetam os outros.

O valor de vermos um especialista emocional não é tão evidente para todas as pessoas, pelo menos não é tão óbvio como o valor de um especialista intelectual. Estes autores sustentam que a investigação demonstra que se um indivíduo tiver um elevado QI (quociente de inteligência) é bastante provável que tenha sucesso escolar e que se seja mais produtivo, bem como uma pessoa com mais sucesso e que um dia venha a ganhar dinheiro. Mas não se fica apenas por aqui, pois terá uma boa saúde e uma vida mais longa.

De acordo com Goleman, citado por Perry e Steiner (2000),

revela que a sabedoria emocional é tão importante para o sucesso como um QI elevado. Ele revela também que necessitamos de uma inteligência emocional para conseguirmos viver uma ‘boa vida’, uma que nos permita desfrutar as riquezas do espírito. Para vivermos bem, não necessitamos apenas de um QI elevado. Precisamos também de um QE (quociente emocional) elevado (p. 38).

Um quociente emocional não pode ser medido, nem podemos atribuir-lhe uma classificação, à semelhança do que se faz com o quociente de inteligência.

Perry e Steiner (2000) referem que as emoções são inatas e são geradas automaticamente na parte primitiva, reptílica e límbica do cérebro. O medo, a ira, a tristeza, o amor e a felicidade funcionam como lembretes constantes da nossa natureza animal. Estas emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida (Perry & Steiner (2000, p.46). O conceito de educação emocional surgiu com a proposta alternativa ao paradigma clássico de educação e formação, que incide como o primado da razão. Não

trazendo à consciência de professores e alunos as competências sociais, nomeadamente a autoconsciência e gestão emocionais a nível intra e interpessoal.

Segundo Jacques Delors, citado por Queirós (2014) afirma que defendeu quatro pilares fundamentais de Bisquerra (2000), “partindo do constructo de competências emocionais, desenvolveu o constructo de Educação Emocional, como uma formação inespecífica e transversal” (p.43). Jacques assumiu as ideias de Bisquerra como objetivos gerais da Educação Emocional, nomeadamente: conhecer e identificar as emoções em si e nos outros; aprender a regular as próprias emoções e prevenir os efeitos nocivos das emoções; aprender a gerar emoções positivas e a automotivar-se; adotar uma atitude positiva na vida e aprender a fluir.

As temáticas das competências emocionais que compreendem, como sendo uma consciência emocional, uma regulação e uma autonomia emocional, uma competência social e para a vida um bem-estar próprio. Estas temáticas respeitam os movimentos para a Educação Emocional, a saúde mental, a educação do carácter, a psicologia positiva, a educação de cidadania e valores. Como afirma Veiga-Branco (2012), citado por Franco e Jardim (2019) “defende a formação em Educação Emocional como forma de potencializar as competências emocionais e relacionais dos profissionais em todas as áreas de trabalho, nomeadamente em contextos de educação” (p.226.). Esta autora foi desenvolvendo este constructo, de forma empírica e exploratória, em contextos de formação de professores.

1.9- Competência emocional

Neste ponto falaremos sobre a competência emocional, demonstrando como é fundamental estudar também o “constructo” da Inteligência Emocional, não na perspetiva da inteligência, mas sim ao nível dos domínios/capacidades que integram este conceito, assim, o que se pretende estudar é o conceito da Competência Emocional.

Como menciona Goleman (1995), citado por Veiga-Branco (2004) “é impossível separar a racionalidade das emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo dessa emocionalidade” (p. 49).

Uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta perceção daquilo que consegue ou não controlar.

Descreveremos, agora, um conjunto de características que definem uma criança emocionalmente competente, e como cada uma das cinco capacidades diz respeito a níveis diferentes do sistema psíquico do sujeito, com aquisições e consequências diferentes, este

perfil, respeitando essa conceptualização de Goleman (1995), citado por Veiga-Branco (2004), apresenta as características da competência emocional enquadradas em cada uma dessas capacidades.

A primeira competência- diz respeito à capacidade do indivíduo conseguir uma alta percepção de si, relativamente às emoções que sente: é autoconsciente, quando, normalmente, ao longo do seu continuum, nível subjectivo- experiencial e comportamental, responde de uma forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de digerir, como a tríade da hostilidade (o nojo, o desprezo e a cólera). **A segunda competência-** É a capacidade de gerir as emoções que se reconheceram, não a nível comportamental, observável, mas sim dentro de si próprio.. **A terceira competência-** Na prática pelo controlo produtivo das emoções, ou seja, é agarrar essa energia e aplicá-la em proveito próprio ou para finalidade. **A quarta competência-** Refere-se à competência em perceber emoções. **A quinta competência-** Gerir relacionamentos em grupos, seja grupo de colegas, turmas, ou grupos de trabalho específicos. (pp.79- 83).

Estas cinco competências valorizam a competência emocional e o quanto têm sido investigada e o que refere cada competência. Aborda as competências emocionais e sociais do investigador Goleman e cada competência refere a sua importância e a forma como identificamos, regulamos, motivamos, gerimos e como nos comportamos no meio social.

1.10- A gestão das emoções na sala de aula

Há autores que se distanciam das teorias de alguns autores, nomeadamente Piaget (1896-1980) que, ao dedicar-se ao estudo do desenvolvimento cognitivo, propõe um método novo. Piaget não está interessado em que as crianças darem ou não as respostas corretas, mas no processo que a criança segue para chegar à sua resposta. Para Piaget, “tanto as respostas correctas como as incorrectas devem ser tidas em consideração” (Gardner & Sternberg,1983,1993, p.61). Sendo uma observação imparcial que os anteriores testes propõem, em que se avalia simplesmente o resultado final a que a criança chega, Piaget

propõem o método de observação natural e direta, o método clínico, que avalia diferentes passos de raciocínio da criança até chegar a uma resposta.

Piaget, citado por Franco (2007), chegou à conclusão de que existe um sistema lógico simbólico coerente subjacente ao pensamento da criança diferente do dos adultos (Sternberg, 1994). Esse sistema sofre alterações com a idade até se atingir a adolescência. As operações mentais que a criança é capaz de realizar dependem da sua idade.

Piaget interessa-se por estudar o desenvolvimento cognitivo, por saber como funciona a inteligência e considera a inteligência uma forma particular de adaptação biológica.

Franco (2007), citando Piaget, reforça que “o desenvolvimento da inteligência na criança passaria por quatro estádios diferentes: sensório-motor; pré-operatório; operações concretas e operações formais” (p. 63).

A teoria de Piaget que é bastante promissora em relação às teorias psicométricas psicotécnicas, apresenta algumas críticas. As tarefas que Piaget apresenta às crianças são baseadas na capacidade verbal (compreensão e interpretação), o tipo de pensamento que utiliza é de estar afastado do que as crianças utilizam no seu dia a dia.

Gardner (1995), citado por Franco (2007), critica Piaget por pensar que este estava a estudar a inteligência no seu todo, mas apenas só estudou uma parte. A inteligência lógico-matemática tem vindo a ser privilegiada pela instituição escolar. É um modelo de inteligência defendido por Gardner (1983,1993), o que vai trazendo grandes limitações no seu processo.

Outra crítica direcionada para Piaget, é a de que os estádios são atingidos de uma maneira mais repetida e progressiva, do que por ele indicada, apesar de haver estádios que podem ser atingidos mais cedo do que o normal. Ao longo de vários estudos chegou-se à conclusão que as crianças do estádio pré-operatório já conseguiam resolver tarefas do estádio operatório.

“Em Piaget, a inteligência continuaria a ser uma identidade monolítica, apesar de molar” (Gardner, 1983, 1993, p.61).

Como afirma Bruner (2000), citado por Franco (2007), refere se a um conceito muito próximo deste que denomina “convencionalização”. Esta refere-se ao facto de a nossa, maneira habilidosa de fazer as coisas refletir formas implícitas de pertença a uma cultura, que sabemos de forma explícita. E estas formas de filiação fornecem fontes profundas de uma uniforme reciprocidade cultural, sem a qual uma dada cultura passaria a andar à deriva” (p.200).

Contudo, o autor quer destacar que os nossos atos não se podem afastar da cultura, pois assim não nos conhecemos a nós próprios nem conhecemos os outros verdadeiramente. É importante que haja a essência da nossa cultura sempre presente.

Outro modelo que é criticado, como menciona Franco (2007), é o de Bar-On, por sua vez, não carece de prova científica, pelo contrário, é o modelo que tem reunido o maior número de provas empíricas, com um instrumento de avaliação adaptado que tem demonstrado possuir uma boa validade interna e externa (p. 160).

Com as críticas que têm recebido estes autores mencionados anteriormente, continuam a sua investigação sobre a inteligência emocional, sendo que procuram mais validade interna e externa para que possam ser mais científicos, sem haver dúvidas sobre a sua eficácia. Como tal, com os métodos já criados permite-lhes fazer a sua avaliação no que toca às emoções das crianças, para poder-lhes dar mais fiabilidade na sua vida escolar e também pessoal.

2- Caraterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi desenvolvida em 3 contextos educativos num total de 420 horas: no contexto de Creche durante 90h, no contexto da Educação Pré-escolar 150h e, por último, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com a duração de 180h. Em todos os contextos a PES decorreu durante três dias por semana e cinco horas por dia. Agora vamos debruçarmo-nos sobre a caraterização dos três contextos (Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB) em relação à instituição em si, à organização dos espaços e dos tempos pedagógicos e ao grupo das crianças.

2.1 Caraterização do Contexto de Creche

2.1.1 A instituição

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tendo como respostas sociais além da Creche, as seguintes: centro residencial, centro social, apoio domiciliário, centro de dia e refeitório social. Esta instituição tem como missão: o apoio à população idosa, às crianças, à comunidade e à inserção social no distrito de Bragança, baseada no reforço do apoio social no combate à pobreza e na proteção da família.

Os seus valores são: ética e responsabilidade social, orientação para o cliente, qualidade e respeito. Esta dispõe ainda de espaços comuns como: Piscina com balneários devidamente equipados, ginásio, capela, fisioterapia, sala multimédia, sala de reuniões, armazém para aprovisionamento, garagens interiores e exteriores. Espaços exteriores, tais como: jardins e lagos, hortas, circuitos de manutenção e polidesportivo.

Segundo Post e Hohmann (2011), “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira (...) riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros, e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (p. 161).

É primordial que as crianças possam usufruir da natureza, dos bens ricos que esta nos dá, o cheiro das frutas das árvores, o ar puro e, mais importante, a sua tranquilidade, proporcionando-nos calma. As crianças necessitam de um lugar calmo para se sentirem bem.

A instituição é de natureza socioeducativa, vocacionada para o apoio à família e à criança, destinada a acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. Esta assegura a

prestação dos seguintes serviços: acolhimento de crianças entre os três meses e os três anos de idade; cuidados nas necessidades das crianças; nutrição e alimentação adequada, quanto à qualidade e à quantidade, à idade da criança; cuidados na higiene pessoal; atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças: atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças.

A creche funciona no rés do chão e tem um hall de entrada onde estão os registos da entrada e saída das crianças, o regulamento interno e a ementa semanal afixada num placard. Existe também uma sala de acolhimento, onde são recebidas as crianças até às 10:00h, uma sala para crianças de dois anos, uma sala para crianças de um ano, uma sala mista para crianças com idades de um ano aos dois anos de idade. Há também duas salas berçário, um refeitório, uma casa de banho adaptada para crianças, uma sala de isolamento, um parque infantil exterior e uma sala de higienização. Como referem Post e Hohmann (2011), é “fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua *áreas claramente delineadas* para preparar alimentos e comer; para dormir e dormitar e para a higiene” (p.102). No momento do almoço as crianças iam para o refeitório acompanhadas pela educadora, pela auxiliar e pelas educadoras estagiárias, sentando-as nas cadeiras para se alimentarem.

2.1.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

A sala de atividades onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi a “sala azul” onde se encontravam crianças de um ano de idade. A sala tem três armários, tem também uma janela, uma porta de vidro que dava para o exterior da instituição que tinha um parque com baloiços, escorrega, materiais diversificados adaptados à faixa etária de um ano de idade e um rádio leitor de CD. Dispõe também de uma piscina com bolas de borracha e um espelho para se “conhecerem”. De acordo com Post e Hohmann (2011), “as áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha” (p. 102). Na sala de atividades havia um espaço amplo em que as crianças podiam brincar livremente, em grupo ou sozinhas (*vide figura 1*).



Figura 1- *Sala de atividades da creche- "sala azul"*

O seu horário de funcionamento era o seguinte: abertura às 7:45h e encerramento às 19:00h, com prolongamento do horário, caso haja necessidade por parte dos Encarregados de Educação. A receção das crianças é feita até às 10:00h.

No entender de Hohmann e Weikart (2011),

para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (p.8).

É através de uma rotina diária comum, centrada em oportunidades para aprendizagens ativas, que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.

A organização da sala de atividades é essencial para um bom aconchego para as crianças se sentirem confortáveis, seguras e completamente livres. A rotina diária também é importante pois a criança, assim, sabe, os momentos da chegada à creche, os momentos de refeição, os momentos de atividades livres e os momentos da saída da creche. Sendo assim, apresentamos, a seguir, uma tabela sobre a organização diária em Creche.

Tabela 1- Organização diária em Creche.

Tempo	Momento de rotina
7:45h/10:00h	Acolhimento
10:00h/11:00h	Atividades orientadas/livres
11:00h/11:45h	Almoço
11:45h/12:00h	Higiene
12:00h/15:00h	Descanso
15:00h/15:15h	Higiene
15:15h/15:30h	Lanche
15:30h até os pais virem buscar as crianças.	Atividades livres e orientadas

A organização diária da Creche é bastante importante para as crianças, estarem preparadas para as transições que ocorrem durante o dia, sem que as perturbe.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “a sequência dos acontecimentos do dia é cuidadosamente planejada” (p.28). A prática neste contexto decorreu durante três dias por semana e o tempo pedagógico de manhã está organizado da seguinte forma: as crianças quando chegavam à Creche era o momento da recepção onde a educadora/educadoras estagiárias cantavam a música dos bons dias para as crianças; momentos de intervenção planejada da educadora/educadoras estagiárias; momento de atividades livres onde as crianças interagem e brincavam com os adultos e com as outras crianças, momento do almoço onde as crianças eram levadas para o refeitório e colocadas nas cadeiras próprias para serem alimentadas e nós (eu e o meu par pedagógico) ajudávamos a educadora e a auxiliar, na higiene e no momento de descanso que ocorria na sala de atividades.

Na mesma linha de pensamento Freitas (2016), citado por Sarmiento (2016) afirma que “as situações de alimentação são momentos em que ocorre uma relação única e exclusiva entre o bebê e a educadora” (p.138). Estes momentos representam relações privilegiadas de comunicação em que o adulto satisfaz as necessidades básicas da criança e a estimula em várias dimensões, seja a nível emocional, sensorial ou motor.

No período da tarde, as crianças acordavam e lanchavam na sala de atividades, auxilia-se a educadora e a auxiliar na alimentação das crianças e, por fim, eram realizados os momentos de atividades livres em que as crianças brincavam e interagem até à chegada dos pais/encarregados de educação. Neste momento do dia, as crianças costumavam estar mais agitadas e menos tolerantes. Por isso, o tempo deve ser organizado pela educadora, de forma a proporcionar um ambiente agradável.

Os dias da criança devem ser organizados em torno de rotinas diárias que proporcionem ambientes agradáveis e aprendizagens enriquecedoras. Uma rotina consistente desenvolve na criança um sentimento de pertença e de segurança.

Zabalza (1997), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), “diz que a criança se apresenta como um projeto, com um conjunto de necessidades de todo tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, um papel primordial juntamente com a família” (p.13). É evidente que o papel do Educador de crianças pequenas não só tem características específicas entre as quais um âmbito alargado, como precisa de uma ligação seminal à família.

2.1.3 O grupo de Crianças

A sala de atividades, sala azul, era constituída na sua totalidade por sete crianças, sendo que seis eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. As idades das crianças eram de doze meses, grupo homogéneo. Como a nossa entrada na creche foi dois meses após o início letivo, não conseguimos observar o desenvolvimento das crianças desde que entraram nesta sala de atividades. Durante uma conversa com a educadora, esta informou-nos que havia crianças com uma maior autonomia a nível motor do que as restantes, na aquisição da marcha e em arrumarem os brinquedos nos lugares designados. Apesar das crianças terem idades muito próximas, era evidente a diferença de desenvolvimento dos mais novos para os mais velhos ao nível motor, mas as crianças que ainda não tinham adquirido a marcha esforçavam-se o mais que podiam para ganharem equilíbrio e segurança. De acordo com Jean Piaget (1952, 1966), citado por Post e Hohmann (2007)

utilizou o termo sensório-motor para caracterizar esta abordagem direta e física da aprendizagem. Sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física (p. 23).

Continuando com a mesma linha de pensamento podemos dizer que os bebês e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas ações.

2.2- Caracterização do Contexto de Jardim de Infância

2.2.1 A instituição

O jardim de infância está situado num edifício, construído de raiz e inaugurado no ano 2003. Pertence à rede pública de jardins de infância, sendo tutelado pedagogicamente pelo Ministério da Educação e no apoio em material e organização da componente letiva pela Câmara Municipal de Bragança, a nível logístico. Esta Instituição é destinada à prática da Educação de Infância para crianças com idades de três anos a seis anos e tem capacidade para setenta e cinco crianças distribuídas por duas salas. Na entrada da instituição havia as mais variadas informações afixadas num placard para os pais/encarregados de educação, nomeadamente o calendário letivo, o projeto educativo/curricular e outras informações consideradas importantes.

2.2.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

O contexto institucional deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento/aprendizagem das crianças. A organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis de interação, tendo em conta uma abordagem sistémica e ecológica da educação Pré-Escolar em que o indivíduo é influenciado e influencia o meio em que vive. Pretende-se, portanto, que a vida institucional seja alargada oferecendo múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento de ensino e, ainda, outros intervenientes na ação educativa. O jardim de infância possui boa iluminação natural e possui aquecimento central. Existem três salas de atividades, também com boa luminosidade natural, possuindo no exterior cabides e um quadro em cortiça que serve de expositor para os trabalhos elaborados pelas crianças.

Possui três casas de banho, uma para crianças do sexo masculino, outra para crianças do sexo feminino e outra para as crianças com deficiência física. A instituição possui também um salão polivalente, de apoio à atividade letiva e onde decorrem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O *hall* da secretaria foi adaptado à biblioteca, utilizada pelas duas respostas sociais da instituição. Na entrada do Jardim de Infância encontra-se do lado direito um polidesportivo, disponível também para utilização das crianças. O espaço exterior é amplo e contém: um recreio coberto, ao qual se tem acesso pelas salas de atividade e pelo

salão polivalente e um parque infantil inserido numa área verde e uma zona cimentada e coberta na entrada da instituição. Sem dúvida que a organização da sala é uma das principais condições para que as atividades se desenvolvam tranquilamente e com os resultados previstos. Conforme o referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] (Silva, Mata, Rosa & Marques, 2016), “embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa” (p.8). Havendo um ambiente culturalmente rico e estimulante faz com que haja um desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, promovendo, assim, um sentimento de bem-estar e um à-vontade de interagir uns com os outros.

A sala vermelha integra crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade, num total de vinte e duas. É bastante ampla, possuindo janelas muito largas, o que faz com que o espaço seja arejado e muito bem iluminado. É uma sala que nos proporciona boas condições de trabalho, materiais muito coloridos, com bastante espaço livre, proporcionando muita liberdade de movimento e está organizada de acordo com as necessidades e gostos das crianças. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “o processo de aprendizagem ativa envolve todos os sentidos. Uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza” (p.36). As crianças podem explorar o objeto e descobrirem os seus atributos, compreendendo melhor as suas funcionalidades.

Os armários existentes servem para guardar os trabalhos realizados pelas crianças e ainda o material de apoio às atividades desenvolvidas, incluindo a arrumação de jogos didáticos. Esta sala possui ainda mesas com cadeiras adequadas à faixa etária das crianças e alguns placares onde são expostos os trabalhos feitos pelas mesmas.

A sala vermelha inclui uma bancada com lavatório, onde podem organizar-se certos materiais utilizados nas atividades e também proceder à lavagem destes sempre que necessário. De salientar a existência de dois computadores, um deles com quadro interativo, que possibilita o realizar de imensas atividades, usando Novas Tecnologias da Informação e Comunicação que valorizam imenso o trabalho em contexto escolar. Relativamente à organização da sala, esta é estruturada por áreas, tendo sido exploradas as áreas da casa, dos jogos, das histórias, da garagem e construções, da expressão plástica, das emoções e das novas tecnologias, por se tratar de um grupo heterogéneo de crianças que inclui as três idades correspondentes ao Jardim de Infância, apresenta sobretudo as mais velhas, competências ao nível da organização do espaço e do tempo que lhes permitem desenvolver atividades com autonomia nas diversas áreas, individualmente e em grupo. A instituição deve estar

organizada em função dos interesses de todas as crianças, valorizando e respeitando a individualidade de cada uma. É fundamental e imprescindível o investimento, sempre que possível, em recursos que promovam ambientes estimulantes à aprendizagem e numa equipa de profissionais motivados e empenhados em educar e ajudar a criança e, ainda, em estabelecer relações positivas com a família, comunidade e restante equipa educativa (*vide figuras 2 e 3*).



Figura 2- Sala de atividades da “sala vermelha”

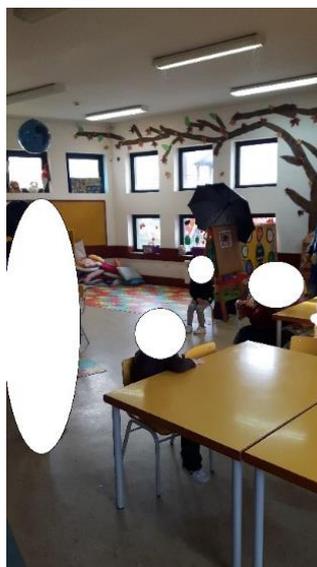


Figura 3- “Sala vermelha”

As duas figuras que anteriormente apresentamos dá-nos uma melhor visão da sala, como é organizada e de que materiais é constituída, as áreas de interesse das crianças e os trabalhos

realizados pelas crianças expostos nos quadros da sala de atividades e, também a boa iluminação natural que possui.

O espaço interior do Jardim de Infância, nomeadamente a sala de atividades deste grupo, é organizado sem definição concreta de algumas áreas de interesse. Estas são planeadas e organizadas num trabalho conjunto que inclui a educadora titular, a educadora de apoio, as educadoras estagiárias, a assistente operacional e o grupo de crianças, de modo a que todo o espaço educativo fique estruturado de acordo com as preferências, interesses e necessidades. O Jardim de Infância é um espaço acolhedor para as crianças para que tenham bem-estar e também se possam divertir durante o dia. Segundo Oliveira-Formosinho (2011)

acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar (p.73).

As crianças quando chegam de manhã ao jardim de infância e noutros momentos que necessitem ficam na área de acolhimento, no “espaço das almofadas”, sendo um espaço de grande grupo com várias finalidades, comunicação oral e partilha de experiências. Como tal, é necessário que haja uma rotina diária para que as crianças tenham a perceção do que se passa no seu dia a dia.

A seguir, apresentamos duas tabelas da organização da rotina diária no jardim de infância no período da manhã e da tarde. Para que possamos perceber a sua rotina, de forma a proporcionar o melhor para as crianças para o seu bem-estar.

Tabela 2- Organização da rotina diária em jardim de infância (rotina da manhã)

Manhã	
7.45h	Receção das crianças na sala amarela ou salão polivalente
9:00h	Interação das crianças na sala amarela ou no salão polivalente
9:30h	Trabalho em grande grupo (cada grupo nas respetivas salas)
10:30h	Lanche
10:45h	Recreio/Atividades livres
11:15h	Trabalho de pequenos grupos e individual

11:45h	Higiene pessoal
12:00h	Almoço

Tabela 3- Organização da rotina diária em jardim de infância (rotina da tarde).

Tarde	
13:45h	Momento da higiene oral
14:15h	Acolhimento
14:30h	Trabalho de pequenos grupos ou individual
15:30h	Lanche/Atividades livres
16:00h	Fim da Componente letiva e início da Componente da Apoio à Família
19:00h	Fim da Componente de Apoio à Família

Depois de fazermos a apresentação da rotina diária das crianças podemos observar que as crianças têm o dia completo com atividades livres e momentos também de trabalho de pequenos grupos ou individualmente, essencialmente. Não podemos deixar de referir que as crianças também têm momentos para fazerem a sua higiene oral, havendo também esse cuidado o que é muito importante para a própria higiene e hábitos saudáveis das crianças. O horário da componente letiva decorre entre as 9:00h e as 12:00h e entre as 14:00h e as 16:00h. A componente não letiva acontece entre as 7:45h e as 9:00h, as 12:00h e as 14:00h e as 16:00h e as 19:00h.

Os hábitos e rotinas que as crianças adquirem nesta etapa vão ser-lhes muito úteis para conseguirem uma maior autonomia, uma maior integração/aceitação social, um melhor desenvolvimento das suas possibilidades/capacidades e ainda uma maior facilidade em fazerem aprendizagens para a vida. O tempo de permanência diária das crianças no Jardim de Infância é articulado com o horário escolar e com a disponibilidade dos pais e outros parceiros educativos, sendo, por isso na maioria dos casos, um horário flexível. Como referem Taylor e Brickman (1991), é importante “estabelecer uma rotina diária com continuidade, para que as crianças possam prever e planear o que vai acontecer” (p. 36). É necessário que as crianças possam aproveitar as oportunidades para serem independentes e

que possam fazer as suas escolhas. Se queremos que as crianças desenvolvam capacidades de pensamento independente e de decisão, temos de as fazer trabalhar por si próprias.

2.2.3 O grupo de Crianças

A “sala vermelha” era constituída por um grupo de vinte e duas crianças, sendo nove do sexo feminino e treze do sexo masculino. Catorze crianças tinham três anos de idade, quatro crianças tinham quatro anos e quatro crianças tinham cinco anos, sendo que uma destas já tinha seis anos de idade, repetindo mais um ano de frequência do Jardim de Infância a pedido dos pais e com o aconselhamento e justificação da educadora de infância.

As crianças participavam de forma ativa em todas as atividades e, revelavam muita espontaneidade em grupo ao falarem das suas vivências.

O grupo, apesar de ter bastantes elementos que frequentavam pela primeira vez o jardim de infância, foi envolvido ativamente na organização do espaço educativo, que incluiu a construção das regras da sala e do grupo, de forma a perceberem gradualmente cada uma delas e a utilizá-las como compromisso perante todos os que deste fizeram parte.

É muito importante dentro do espaço educativo utilizar estratégias promotoras de interações que conduzam ao convívio entre todos, à partilha dos recursos disponíveis, à construção da autonomia, à aquisição da capacidade para ouvir, concentrar-se, estar atento, conversar espontaneamente respeitando os demais e considerando que estes fazem parte do grupo, do espaço e do tempo que todos passam no Jardim de Infância. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “uma escola ou centro de aprendizagem pela ação deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem-exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (p. 164). Neste contexto o espaço para as crianças brincarem é uma prioridade, usando-o para as áreas de interesse, sendo uma forma correta de aumentar a iniciativa, a autonomia e o estabelecimento de relações sociais das crianças. A organização do grupo é muito importante, sendo necessário que esta seja feita de forma a oferecer diversas possibilidades à criança.

Aconteciam com a regularidade necessária trabalhos em grande e pequenos grupos, atendendo à diversidade de idades, tendo em vista a integração gradual das crianças no grupo e o desenvolvimento de capacidades para interagirem. Os momentos em grande grupo decorreram essencialmente no acolhimento da manhã e da tarde e ainda, na realização de atividades conjuntas, sempre que se entenda ser oportuno e conveniente estas acontecerem.

Relativamente aos trabalhos em pequenos grupos considera-se muito importante que se concretizem, por se entenderem essenciais para um envolvimento maior, mais atento e responsável por parte da criança e uma maior interação criança/adulto.

No momento em que terminamos a PES nesta instituição (final do primeiro período letivo) todas as crianças estavam adaptadas e articulavam facilmente entre si, sendo simplesmente necessário criar-lhes as condições essenciais e indispensáveis para desenvolverem competências de acordo com as suas possibilidades, pretendendo-se que adquirissem um desenvolvimento que lhes fosse favorável e facilitador de confiança de tranquilidade e capacidade de interagir.

Todo o grupo demonstrava muito interesse pelos espaços da sala/jardim de infância, familiarizando-se com muita facilidade com todos eles e evidenciando naturalmente muita satisfação em aí permanecer durante muito tempo. Sem exceção as crianças gostavam de atividades ao ar livre interessando-se, sobretudo, pelos passeios no exterior e brincadeiras no recreio do Jardim de Infância, evidenciando muita facilidade e destreza na realização de atividades lúdico – motoras. Os contos e dramatizações, a música, as canções e os jogos em grande grupo, a pintura com as mãos e pés, as colagens coletivas e a visualização de fotografias, digitalizações e histórias diversas apresentadas de diferentes modos no quadro interativo, eram as preferidas do grupo, que diariamente eram utilizadas como estratégias de trabalho. As visitas de estudo, quase sempre, foram orientadas para a utilização de espaços culturais e instituições sociais locais. Eram programadas com regularidade, tirando delas partido para experiências de aprendizagens significativas e relevantes. Segundo Gardner (1994) “uma sociedade apresenta todas as maneiras de convenções, rituais, gostos, esquemas legais, preceitos morais, comportamentos favoritos e valores, e cada um destes poderia ser objeto de uma educação almejada” (p. 104).

A participação em projetos com parceiros educativos da comunidade, foi uma mais-valia para o enriquecimento do plano de atividades da unidade orgânica em que nos inserimos e obviamente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas decorrentes da riqueza de conteúdos resultantes dos ambientes educativos onde estas atividades aconteceram

2.3- Caracterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1 A instituição

A instituição localiza-se numa zona residencial. Integra-se na rede de escolas públicas portuguesas, ministrando a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício é novo, foi construído no ano de 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011. Tem vinte salas para ministrar a componente letiva, das quais, onze são utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pela Educação Pré-escolar (EPE) e uma utilizada para a Componente de Apoio à Família (CAF). Há quatro salas destinadas à educação e expressão plástica, as quatro destinadas a grupos de Constituição Temporária/1.º Ciclo. Existe um espaço polivalente que é utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE. Além dos espaços atrás referidos há um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de convívio, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos. Possui, ainda, uma biblioteca, pertencente à rede de bibliotecas escolares e integra o projeto Aler+. É composta por um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para o jardim de infância e outro para o 1.º CEB. A população escolar era composta por 264 alunos e crianças com idades dos três aos onze anos, sendo que 96 crianças frequentavam o Jardim de Infância.

De acordo com Bronfenbrenner (1994), “uma concepção ecológica de *desenvolvimento-no-contexto* tem implicações para o método e o planeamento de pesquisa” (p. 23). Para começar, ela atribui uma importância crucial, oferecendo a base teórica, para uma definição sistemática de um construto frequentemente mencionado nas discussões recentes acerca da pesquisa desenvolvimental - validade ecológica para o espaço da instituição.

2.3.2 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

É fundamental conhecer o grupo de alunos com quem trabalhamos, bem como as suas características e necessidades individuais. Sendo assim, é importante ter em conta diferentes aspetos, para se conseguir dar resposta aos interesses de todos os alunos, nomeadamente aos seus interesses educativos. Hohmann e Weikart (2011), referem que

a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez

que os objetos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à atividade que escolheram (p.165).

Neste espaço de centros de atividade é necessário que estejam bem definidos, os alunos tendem a ter uma maior quantidade de interação social, mais iniciativa e um maior envolvimento nas atividades, mas tal não acontece na figura que, a seguir, podemos observar (*vide figura 4*).



Figura 4- Sala de aula do 2.º ano

A sala de aula do 2.º ano é uma sala que tem um computador fixo para ser utilizado para as necessidades dos alunos, a organização da sala, a boa iluminação natural, os trabalhos realizados pelos alunos expostos nos quadros. Esta sala tem um espaço que não está organizado, para que os alunos se sintam capazes de ter uma boa aprendizagem e atenção na sala durante o decorrer das aulas.

2.3.3 Horário da turma 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Hohmann e weikart (2011) “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia uma estrutura que define, ainda que forma pouco restrita” (p. 224). O professor de 1.º CEB não necessita de respeitar o horário da turma de forma a permitir que o aluno desenvolva conhecimentos, capacidades e competências. É importante organizar as atividades educativas com base na Organização Curricular e Programas de 1.º CEB e nas finalidades dos projetos educativos. Nesta sala, neste ano letivo em que desenvolvemos a PES encontravam-se em exercício de funções nesta escola, duas professoras, sendo que uma era professora titular de turma e a outra era de apoio. Havia alguns dias específicos da semana que estavam também presentes outras duas professoras, uma professora que dava apoio a um aluno que estava na educação especial, inserida nas necessidades educativas

especiais e a outra professora dava apoio aos alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagem.

A seguir, apresentamos o horário da turma do 2.º ano, as disciplinas que tinham diariamente.

Tabela 4- Horário da turma do 2.ºano

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
9:15h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
9:30h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
9:45h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10:00h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10:15h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10:30h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:45h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	EST. MEIO
11:15h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	EST. MEIO
11:30h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	EST. MEIO
11:45h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	EST. MEIO
12:00h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	AP. EST.
12:15h	MAT.		MAT.		AP. EST.
12:30h					
13:00h					
13:45h					
14:00h	CIDADANIA	EST. MEIO	AP. EST.	EST. MEIO	<i>MANUALIDADES*</i>
14:15h	CIDADANIA	EST. MEIO	AP. EST.	EST. MEIO	<i>MANUALIDADES</i>
14:30h	CIDADANIA	EST. MEIO	AP. EST.	EST. MEIO	<i>MANUALIDADES</i>
14:45h	CIDADANIA	EST. MEIO	AP. EST.	EST. MEIO	<i>MANUALIDADES</i>
15:00h	EXP.	EXP.	EXP.	EXP.	<i>MANUALIDADES</i>
15:15h	EXP.	EXP.	EXP.	EXP.	<i>MANUALIDADES</i>

15:30h	EXP.	EXP.	EXP.	EXP.	<i>MANUALIDADES</i>
15:45h	EXP.	EXP.	EXP.	EXP.	<i>MANUALIDADES</i>
16:00h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:15h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:30h	INGLÊS	MÚSICA	AT. FISICA	PLÁSTICA	AT. FISICA
16:45h	INGLÊS	MÚSICA	AT. FISICA	PLÁSTICA	AT. FISICA
17:00h	INGLÊS	MÚSICA	AT. FISICA	PLÁSTICA	AT. FISICA
17:15h	INGLÊS	MÚSICA	AT. FISICA	PLÁSTICA	AT. FISICA

O horário da turma possibilita a organização diária com as disciplinas que os alunos tinham durante o dia, ajudando-as na organização do material e do estudo dos próprios conteúdos para uma melhor preparação dos conhecimentos. O que possibilita que não pudessem ter um horário, visto que, poderiam ter boas aprendizagens e também uma boa preparação dos conteúdos para o seu estudo contínuo.

2.3.4 O grupo de alunos

A turma era constituída por vinte alunos com sete e oito anos de idade. O grupo era constituído por dez alunos do sexo feminino e dez do sexo masculino. No que se refere à nacionalidade das alunos, só uma é que não era de nacionalidade portuguesa, sendo de nacionalidade francesa. Era um grupo autónomo e curioso, no qual todas os alunos demonstravam iniciativa, autonomia, autoexpressão, resolução de problemas, sendo que o respeito era comum a todos e possuíam capacidades de como trabalhar individualmente e em grupo. Hohmann e Weikart (2011) referem que “num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças estão constantemente envolvidas com materiais e são encorajadas a fazer as coisas de forma autónoma” (p.50). Revelaram-se, desta forma, ativas e empenhadas na participação e na realização das atividades propostas. De acordo com Bronfenbrenner (1994), “as crianças, em especial, passam muito tempo em atividades conjuntas com adultos ou companheiros da mesma idade (p.39). O facto de o aluno se tornar capaz de estabelecer relacionamentos interpessoais complexos sozinho reflete um importante princípio na ecologia do desenvolvimento humano.

3-Metodologia de investigação

Neste ponto apresentamos as opções metodológicas que consideramos essenciais para o estudo, e que possibilitaram orientar a componente investigativa deste relatório. Apresentamos o percurso da investigação, os objetivos em estudo e a investigação, tal como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. De acordo com Minayo (1999), citado por Vilelas (2009), “entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 17). A metodologia tem um lugar central no que toca às teorias. A investigação é entendida como sendo uma atividade básica da ciência, procura questionar e analisar a realidade.

3.1 Questão problema e objetivos da investigação

Inicialmente, durante a PES, houve alguma dificuldade em desenvolver o tema para a investigação. Segundo McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008), “investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p.21). Entendemos que a investigação que fizemos pudemos melhorar a nossa prática nos contextos educativos. Durante as nossas práticas educativas anteriores interrogámo-nos sobre a importância das emoções das crianças no seu dia a dia na escola e em casa. Pudemos refletir que tínhamos pouco conhecimento sobre as emoções das crianças, o que se tornou fundamental para que enveredássemos por esta linha de investigação com as crianças das três salas dos três contextos educativos onde iríamos desenvolver a PES (Creche, EPE e 1.º CEB). Nos contactos que fomos tendo com as crianças interrogámo-nos se de facto as crianças tinham ou não consciência das suas emoções e é sempre benéfico para ultrapassar os possíveis desentendimentos e os seus comportamentos. Pensamos, por isso, necessário falar sempre que possível, sobre as nossas emoções e as dos outros em nosso redor nas diferentes situações do dia a dia.

A escolha do tema foi feita de acordo com a necessidade para investigar esta problemática, e incentivar a realizar-se este estudo. Da mesma forma, foi determinada a questão-problema: “Será que as emoções das crianças são fatores inibidores/facilitadores do seu desenvolvimento”?

Após ter sido identificada a questão-problema, definiram-se alguns objetivos orientadores do estudo: (i) identificar as emoções que as crianças manifestam durante o dia nas instituições educativas;(ii) investigar se as transições educativas interferem nas emoções das crianças; (iii) averiguar se os diferentes estados das crianças influenciam na realização de

atividades; (iv) implementar atividades para estimular o desenvolvimento emocional das crianças.

3.2 Método de investigação qualitativa

O presente estudo segue uma abordagem investigativa de carácter qualitativo, para poder obter e interpretar os conhecimentos, de acordo com os contextos educativos.

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, o que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (Amado, 2007, p.22).

Este tipo de investigação tem origem em situações naturais, é de carácter indutivo e descritivo, dado que, o investigador amplia conceitos e ideias das que estão nos dados observados. Este tipo de investigação tem as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. O resultado escrito da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (...) 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...) 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...) 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no como como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan e Biklen, 1994, p.47).

De forma eficaz, o objetivo deste método é reconhecer e assimilar as mais variadas observações, de forma significativa. Ao longo do nosso estudo foi utilizada apenas a

abordagem qualitativa, apesar de haver dados para a contagem das emoções, mas não é significativo para ser uma investigação quantitativa.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Neste ponto vamos falar sobre as técnicas de recolha de dados que nos permitiram recolher dados empíricos fundamentais para a investigação.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que tornam a base da análise” (p. 149). A recolha de dados aconteceu durante o processo de investigação, de acordo com a disponibilidade dos envolvidos no processo pedagógico dos contextos educativos. Todavia, para poder fazer a recolha de dados sobre as emoções das crianças nos contextos educativos, fizemos o preenchimento de tabelas de emoções primárias no contexto de Creche, de emoções primárias e secundárias no contexto de EPE e no contexto de 1.º CEB a tabela de emoções primárias, secundárias e terciárias. Houve também a recolha de notas de campo e registos fotográficos para observar as crianças.

3.3.1 Observação

A observação entende-se como uma técnica desta investigação. A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas. Segundo Máximo-Esteves (2008), “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (p.87). A observação tem de ser treinada para ser natural, contudo a sua aprendizagem é essencialmente através da prática. É primordial que se defina o objeto/sujeito a observar, é necessário também que se decida de imediato como efetuar o seu registo. A observação participante corresponderá apenas a um momento do processo. Wilson, citado por Estrela (1994),

interliga intimamente observação participante e observação naturalista, utilizando a primeira como uma tentativa de controlo (...) “um cientista não pode compreender o comportamento humano sem compreender as bases a partir das quais o indivíduo organiza o pensamento, sentimentos e acções (...) (p.33).

Para tal, o observador deverá entrar “no meio” e escolher o papel a desempenhar, o observador deve estar consciente que a sua presença e ação influenciam a reação das pessoas. No decorrer da PES, nos três contextos educativos em que estivemos, a observação participante foi efetuada diariamente, o que nos facilitou conhecimento dos contextos como também das crianças. Este tipo de contacto duradouro, possibilitou ao observador atingir o seu objetivo que é estabelecer relações com as pessoas a observar.

3.3.2 Notas de Campo

Um método para o levantamento de dados são as notas de campo. Estas são importantes para uma boa recolha de dados e um bom instrumento na investigação qualitativa.

Segundo Spradley (1980), citado por Máximo- Esteves (2008), “As notas de campo incluem registos detalhados descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes neste contexto” (p.88). O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto. As notas de campo incluem, ainda, b) *material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiência e medita (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves 2008) sobre o que acontece à nossa volta. O momento do registo das observações varia de acordo com as condições e os propósitos do que está a ser observado.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88). As notas de campo incluem os registos mais detalhados. Deve rever-se as notas de observação todas as semanas para que se possa elaborar as primeiras interpretações e pesquisar padrões. A primeira coisa a salientar são os eventos recorrentes, uma vez que a repetição de algo rapidamente se evidencia.

Os registos das notas de campo consideramo-las essenciais e foram recolhidas ao longo dos contextos da PES, durante a observação e também durante a intervenção. São evidenciadas nas experiências de aprendizagem, de forma a reforçar algumas das reações das crianças. Por questões éticas, vamos proteger os nomes das crianças, utilizando, assim, letras que surgem nas notas de campos que se referem às mesmas.

3.3.3 Diários

O diário é a principal estrutura para alguns professores, na qual se incluem não só as notas de campo, mas também outros tipos de dados.

De acordo com Altrichter et al., (1996), citados por Máximo Esteves (2008),

os diários são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (as anotações extensas atrás referidas), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. Os registos efectuados podem incluir sequência sequências descritivas e interpretativas (p. 89).

Todos os registos devem estar adequadamente datados e referenciados, relativamente aos locais e aos intervenientes.

O diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89).

O diário é um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. É uma fonte de dados muito completa para a análise da acção, mas também para o próprio investigador ter um melhor pensamento acerca do assunto. Outra ideia que remete para este assunto é a de Sousa (2005) ao referir que,

as descrições escritas, dos eventos presenciados por um observador, podem tomar os seguintes aspetos: 1- Diários: São usados nos sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados. Relatam essencialmente o registo de acontecimentos diários, como um 'diário de bordo' (Sousa, 2005, p.260).

Durante a PES fazer o registo do que se passou durante o dia na instituição, as reacções das crianças, as notas de campo, os acontecimentos e refletir sobre os mesmos. Ao fazer esta descrição todos os dias possibilitou-nos não nos esquecermos de nada importante.

3.3.4 Registo fotográfico

As novas tecnologias possibilitaram o recurso à fotografia de forma a que seja frequente que os professores as possam manipular com os seus alunos, para que estes possam experimentar

e se interessem pela manipulação fotográfica. As imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de adequadamente arquivadas, serem analisadas. Como mencionam Bogdan e Biklen (1994), citados por Máximo-Esteves (2008), “os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (p. 89). É fundamental para o investigador o registo fotográfico, mas também consideramos importante para as crianças verem.

Estes registos fotográficos também têm como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições de qualquer projeto ou período escolar.

Bogdan e Biklen (1994) referem que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e, como iremos explorar aqui, pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Ao utilizar a fotografia como recurso constante ao longo das actividades educativas, houve o possibilitar de as imagens serem um testemunho importante e verdadeiro no decorrer das actividades. Nas instituições em que estivemos obtivemos autorização de todos os pais e instituição para fotografar as crianças, desde que não fosse possível a sua identificação e nem mostrasse o rosto, precisamente o que fizemos neste relatório. O anonimato ficou assim garantido.

3.3.5 Matrizes

No primeiro contexto Creche elaboramos e colocamos em prática uma tabela da categorização das emoções de Parrott (2001), com as emoções primárias (amor, alegria, surpresa, raiva, tristeza e medo). Na realização das actividades com as crianças de um ano, observamos de forma controlada e sistemática, com concentração em observações específicas, que é o caso da realização da actividade individualmente. No contexto da Educação Pré-Escolar colocamos em prática uma tabela com as emoções primárias e secundárias e no último contexto foi o 1.º Ciclo do Ensino Básico colocamos em prática uma tabela com os três tipos de emoções (primárias, secundárias e terciárias).

Segundo Sousa (2005), as “Grelhas, Matrizes ou Grelhas de Observação”, “São uma forma de classificação nominal, organizadas de modo a apresentar as categorias em que ocorrem os comportamentos a observar, registando-se cada um em sua categoria, permitindo uma

descrição qualitativa dentro dos perímetros empiricamente preestabelecidos” (p.242). Sendo tabelas preconcebidas, de duas entradas, para registo da observação.

Procuramos propor atividades que promoveram as emoções primárias, conseguindo ver as manifestações motoras que também tiveram. No fim de cada atividade, preenchemos a tabela da categorização das emoções, tal como referimos mais atrás. Escrevemos algumas notas de campo durante a realização e também ao longo do dia, as crianças continuaram com a mesma emoção. Observamos de forma controlada e sistemática as emoções que as crianças tiveram ao longo da realização das atividades/tarefas.

3.4- Recolha de Dados

Nos três contextos educativos em que estivemos durante a PES fizemos a recolha de dados em diversos momentos. No contexto de Creche, no contexto de EPE e no contexto de 1.ºCEB houve o preenchimento das tabelas com as emoções primárias, o registo das notas de campo relevantes das atividades das ações que as crianças tiveram e também o uso dos diários e, por fim, o registo fotográfico para registar os momentos marcantes.

Ao longo dos três contextos analisamos as transições educativas das crianças, de forma a que fosse possível ir para os contextos mais cedo para podermos observar as emoções das crianças à chegada à instituição, no decorrer das transições ao longo do dia e quando iam para casa acompanhadas pelos pais.

4- Apresentação e análise das práticas educativas na Prática de Ensino Supervisionada

No presente ponto, apresentamos as experiências de aprendizagem e de ensino e aprendizagem (EEA) que, consideramos mais relevantes realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escolhemos EEA que vamos apresentar mais à frente, porque consideramos que são as mais favoráveis para demonstrar a melhor forma como trabalhamos o nosso tema nos três contextos. Em cada uma das EEA iremos prosseguir à descrição, reflexão e a análise dos dados obtidos através dos registos de observação (grelhas de observação, notas de campo), registos fotográficos e transições educativas. A sua descrição engloba as vivências das crianças e dos alunos que dão favorecimento ao processo de ensino e aprendizagem. Relativamente às aprendizagens construídas pelas crianças referimos também que os nomes presentes nas experiências de aprendizagem são fictícios de forma a garantir o seu anonimato.

4.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Creche

Esta experiência de aprendizagem decorreu durante a PES, em contexto de creche, nas atividades orientadas/livres. Na inexistência de um documento de referência nacional, relativamente à educação em creche baseamo-nos, nas experiências-chave High/Scope para bebés e crianças e no livro Educação de Bebés em Infantários (Post & Hohmann, 2007). Estas experiências-chave estão organizadas em nove domínios que envolvem a aprendizagem, detalhadamente: I) sentido de si próprio; II) relações sociais; III) representação criativa; IV) movimento e música; V); comunicação e linguagem; VI) exploração de objetos; VII) Noção precoce da quantidade e de número; VIII) espaço e, por fim, IX) tempo.

Para uma melhor adaptação a cada experiência de aprendizagem apresentada tornou-se essencial conhecer a criança na sua individualidade. Neste grupo com esta faixa etária, um ano de idade, conseguimos perceber ao longo do tempo que as crianças têm ritmos diversificados e a sua relação social também é diferente. Assim, houve a necessidade de compreender desde o início da PES, os ritmos de cada criança e as conquistas que estas já tinham alcançado. A planificação das atividades teve como base o essencial, deixando que

as crianças investigassem por elas, pois, estas são investigadoras diariamente. Planificamos partindo do pressuposto de que “bebés e crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança” (Post, & Hohmann, 2011, pp. 22-23). Contudo, desenvolvemos as várias EEA (experiências de ensino/aprendizagem) demonstrando os aspetos acima mencionados. No entanto, apesar de termos desenvolvido várias EEA bastante pertinentes, no âmbito deste relatório salientamos apenas três EEA nos dois contextos de EPE e 1.ºCEB e uma EA no contexto de Creche, que passamos a apresentar.

4.1.1- Experiência de aprendizagem “As garrafas sensoriais”

Esta experiência de aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de Creche, com um grupo de crianças, de um ano de idade. Quando iniciamos o estágio pedagógico, conseguimos perceber logo que havia duas crianças que ainda não tinham adquirido a aquisição de marcha. Sendo assim, houve a necessidade de que fizéssemos a planificação de uma atividade que valorizasse a exploração de objetos sensoriais. De acordo Post e Hohmann (2007), “como aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” (p. 11). Estes autores referem que é importante que a criança tenha acesso aos mais diversos objetos para a sua exploração individual para brincar e explorar.

Começamos por estendermos uma manta no centro da sala e colocarmos pequenos ramos de rosmaninho, massa, pequenas lascas de troncos de árvores, penas de várias cores, pompons de lã, areia e pequenas pedras (*vide figura 5*). Todas as crianças se mostraram interessadas na sua exploração, na sua textura e no cheiro do rosmaninho (*vide figura 6*). Com a devida segurança houve uma criança que tentou colocar areia na boca, mas tal não aconteceu, porque estávamos sempre em alerta para proporcionar às crianças bem-estar.



Figura 5- *Objetos sensoriais*



Figura 6- *Criança na exploração das lascas da árvore*

Como podemos observar na primeira figura, a manta tem objetos sensoriais, os quais as crianças poderiam explorar livremente. Na segunda figura a criança estava a explorar lascas dos troncos das árvores, bem como as suas propriedades sendo rugosa e de cor castanha. A seguir, apresentamos uma nota de campo com quatro crianças, observamo-las durante a sua ação. E fazemos, ainda, a análise da ação das crianças, e os objetivos da atividade. A seguir, apresentamos uma nota de campo sobre as reações das crianças no início da atividade.

Nota de Campo n.º 1, do dia 24 de outubro de 2018 (Período da manhã)	Análise
<p>(Af): No início da atividade teve algum receio em tocar na massa, nas penas, mas acabou por fazê-lo por vontade própria.</p> <p>(A): Esta criança preferiu a massa.</p> <p>(G): Explorou todos os objetos sensoriais.</p> <p>(Ga): Também explorou todos os objetos sensoriais.</p>	<p>Neste início de atividade teve como objetivo que as crianças fizessem a exploração dos objetos utilizando, assim, o sentido do tacto e o sentido do olfato. Teve, ainda, o intuito de observar a autonomia das crianças em explorar os diferentes objetos e observando as suas propriedades variadas, por exemplo, as pedras (duras), as penas (macias).</p>

A segunda parte da experiência de aprendizagem teve como intenção, as crianças colarem os objetos dentro de garrafas de plástico pequenas transparentes e observamos que todas as crianças conseguiram colocar o mesmo objeto dentro das garrafas de plástico. A terceira e última parte da experiência de aprendizagem foi a colocação do tubo extensível na parede com as garrafas penduradas à altura das crianças. Como anteriormente referimos, havia duas crianças que ainda não tinham adquirido a aquisição de marcha e, assim, possibilitou-lhes que ganhassem mais equilíbrio e também uma maior flexibilidade nos membros inferiores. Como podemos comprovar com a nota de campo que apresentamos:

Nota de campo n.º 2, do dia 24 de outubro de 2018 (Período da tarde)	Análise
<p>(A): Deu alguns passos sem cair, cada vez mais perto de andar sozinho. Com o manuseamento das garrafas de plástico, favoreceu que se mantivesse mais tempo de pé.</p>	<p>Possibilitou-lhe ganhar uma maior confiança em si própria foi a partir desta atividade que começou a dar mais passos sem cair.</p>

Nesta nota de campo que acabamos de apresentar, a criança em questão começou a ganhar mais autonomia com esta experiência de aprendizagem. O que contribui favoravelmente para o bom desenvolvimento motor da criança.

Análise da EA e dos dados recolhidos

Além dos objetivos referidos, anteriormente, foram registados no diário de bordo as emoções que estas tiveram ao longo de toda a experiência de aprendizagem. No início da experiência de aprendizagem quando lhe mostramos os objetos sensoriais as crianças tiveram a emoção de surpresa, e a emoção de alegria enquanto exploravam, de forma entusiasmada. As emoções que as crianças tiveram são emoções e, assim, facilitou-lhes momentos de aprendizagem, participação ativa e na liberdade da exploração. Segundo Damásio, citado por Queirós (2014), “Os estados do organismo caracterizados pela fruição de sentimentos positivos (diversidade de prazeres e ausência da dor) são a evidência de que a vida, quando sujeita a regras eficientes e eficazes, flui sem constrangimentos” (p. 114). Este autor refere que os estados emocionais positivos incluem emoções, tais como: serenidade, paz, calma, alívio, gratificação, gratidão, satisfação, entre outras. Durante a atividade as crianças sentiram-se calmas e bastante serenas durante a sua realização com o objetivo de explorar diferentes objetos.

Em contexto de Creche utilizamos a tabela de dupla entrada como técnica de recolha de informação, de modo a dar-nos resposta à pergunta de investigação. Com esta técnica pretendemos ainda valorizar mais os nossos dados. Neste contexto recorreremos à tabela das emoções primárias com a atividade da experiência de aprendizagem e também como triangulação dos nossos dados a análise das transições educativas. A tabela permitiu-nos apenas registar o tipo de emoção que cada criança tinha durante a atividade (vide anexo I), sendo que com os dados, recolhidos nas transições educativas, complementamos as nossas observações antes e depois das atividades. Este tipo de registo auxilia-nos na observação, identificação e compreensão das emoções das crianças. Quanto à análise dos nossos dados das transições educativas, isto é, quando as crianças chegavam à instituição, pudemos observar que as cinco crianças presentes na sala de atividade estavam com a emoção de alegria. Estavam calmas, e com vontade de brincar com os colegas. Relativamente à experiência de aprendizagem “As garrafas sensoriais” colocamo-nos no meio das crianças com uma manta com os objetos sensoriais, a emoção de alegria passou imediatamente para a emoção de surpresa. No decorrer da atividade, as mesmas cinco crianças tiveram também a emoção de alegria, pois, estavam alegres com a atividade. Era um tipo de atividade que gostavam, sentiam-se entusiasmadas com ela. Mas também pudemos observar que estes dois tipos de emoções não mudaram na criança e, com isto, saber que a atividade que desenvolvemos com as crianças proporcionou aprendizagens e prática da marcha.

Ganharam, assim, mais autonomia para adquirir a aquisição de marcha, dado que, havia duas crianças que ainda não tinham esta competência adquirida. A partir desta atividade, permitiu-lhes ganhar mais confiança nelas próprias e arriscarem dando cada vez mais passos sozinhas, sem o apoio do adulto. Depois da atividade as crianças continuaram com a emoção de alegria durante o resto do dia, possibilitando calma nas transições educativas.

4.2 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar.

Neste ponto apresentamos as experiências de aprendizagem mais relevantes realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar, nos momentos de trabalho de pequenos grupos e individual. Utilizamos um documento de referência nacional, as OCEPE, baseamo-nos nas suas áreas de conteúdo, mais propriamente, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação. Para uma melhor adaptação a cada experiência de ensino e aprendizagem apresentada tornou-se essencial conhecer a criança na sua individualidade. Neste grupo heterogéneo de crianças de três a seis anos de idade percebemos ao longo do tempo que têm ritmos diversificados e a sua relação social também é diferente. Assim, houve a necessidade de compreender, desde o início da PES, os ritmos de cada criança e as conquistas que estas já alcançaram. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9). Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.

4.2.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem “A amizade”

Esta experiência de ensino aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças heterogéneo, de três, quatro, cinco e seis anos de idade. No início da prática, neste contexto, observamos que as crianças tinham pouca comunicação oral entre elas e também para com a educadora, educadoras estagiárias e auxiliar da ação educativa. Havia crianças que eram “envergonhadas” facto que levava a que comunicassem pouco e que não demonstravam as suas emoções, tinham dificuldade em se expressarem verbalmente. Consideramos importante que as crianças saibam identificar,

compreender e controlar as suas emoções. Assim, só com a prática é que as crianças vão identificando as suas emoções. Segundo Queirós (2014), “a inteligência emocional possibilita ao indivíduo fazer escolhas acertadas na vida, uma vez que lhe permite identificar as suas sensações, reconhecer as emoções, bem como aquilo que as origina, aceitando-as e gerindo-as, ao tomar decisões” (p. 20). Em primeiro lugar, considerou-se necessário realizar atividades para minimizar esta falta de comunicação. Realizamos uma atividade intitulada por: “Teia da amizade” em dois dias diferentes. No primeiro dia, a atividade foi realizada apenas com as crianças da sala vermelha, no salão polivalente, em círculo, cada criança de cada vez, com um novelo de lã vermelha com o fio preso na ponta do dedo apresentou-se a todas dizendo quem era, onde morava e quantos anos tinha e passou ao colega seguinte. Assim, sucessivamente, até que todas as crianças do grupo dissessem os seus dados pessoais e se conhecessem. Como cada uma atirou o novelo aos seus colegas, no final houve no interior do círculo uma verdadeira teia de fios que as unia uns aos outros. Propusemos às crianças que dissessem: O que observavam; o que sentiam; o que significava a teia; o que aconteceria se uma delas soltasse o fio. No decorrer da atividade, as crianças expressavam a emoção primária de alegria, a emoção secundária de entusiasmo por terem formado uma teia e estarem ligadas umas às outras por fios de lã. Ao terem observado que tinham formado uma teia, disseram todas em simultâneo que eram todos amigos e que eramos importantes (*vide figuras 7 e 8*).



Figura 7- *Jogo da Teia da amizade*



Figura 8- *Teia construída pelas crianças*

Estas duas figuras remetem-se ao jogo da *Teia da amizade*, com a participação das crianças da sala vermelha. As crianças estavam entusiasmadas e o facto de terem formado uma teia género de estarem todas ligadas, ficaram alegres, sorrindo umas para as outras. Como podemos comprovar, com esta nota de campo:

Ed est: *O que veem à vossa frente?*

L (3 anos): *Eu vejo uma teia, igual à das teias de aranha.*

G (6 anos): *Eu também vejo uma teia, estamos todos ligados uns aos outros.*

N.C.7:EPE: 03/12/2018

Devido à capacidade de haver uma comunicação oral e conseguirem descrever o que veem, libertou-os mais estando motivadas para a sua aprendizagem.



Figura 9- *Jogo Teia da amizade com as crianças das salas vermelha e azul*

Como podemos observar, as crianças estão divertidas durante a atividade e a educadora estagiária está a auxiliar a criança a prender o fio da lã vermelha na ponta do dedo, pois esta teve alguma dificuldade e foi a própria que pediu (*vide figura 9*).

A atividade surgiu para que as crianças pudessem relacionar-se melhor umas com as outras. No início da atividade houve a necessidade de explicar o processo metodológico da atividade como referi anteriormente, deixando-as elucidativas sobre o que iria acontecer. Propusemos às crianças que se colocassem em roda, para uma melhor visualização de todas as crianças. No fim da atividade pudemos dizer com todo o orgulho, que alcançamos os objetivos delineados para esta EEA, sendo que os objetivos eram: conhecer e aceitar as suas características pessoais situando-as em relação aos outros; desenvolver a sua autonomia, responsabilidade, segurança e bem-estar; adquirir a capacidade de fazer escolhas da área de formação pessoal e social. Ainda da mesma área os seguintes objetivos foram alcançados: tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem. O objetivo da atividade era conseguir uma melhor relação pessoal entre as crianças e também minimizar a falta de comunicação oral. De uma forma geral, ao longo das duas atividades houve alguma dificuldade em expressarem as suas emoções, mas com o desenrolar das atividades as crianças foram identificando as suas emoções perante as situações em questão e, assim, divertiram-se e ainda melhoraram o seu bem-estar emocional e social. O facto de terem tido algumas dificuldades em expressarem as suas emoções, deveu-se o facto de que estávamos há pouco tempo neste contexto e as crianças ainda não tinham confiança em nós. Apesar deste aspeto, as crianças atingiram os objetivos com sucesso e ficaram sorridentes, significa que gostaram da atividade e divertiram-se. Podemos dizer que se divertiram, porque no fim bateram palmas e as próprias crianças disseram que tinham gostado. Atingindo aos poucos as competências emocionais e sociais. De acordo com Goleman (1998), “Há alguns elementos da inteligência emocional que são tão básicos que constituem «metacapacidades», essenciais para a maioria das competências. Estas competências fundamentais são a autoconsciência, o autodomínio, a empatia e os talentos sociais” (p.268). Estas competências primárias são essenciais para apoiar as competências emocionais que delas resultam.

A intenção deste diálogo possibilitou o que anteriormente já referi, mas também as emoções positivas que expressaram a sua realização. Como se refere nas OCEPE, “as explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua

expressividade e sentido crítico” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49). Este diálogo despertou na criança a comunicação e a visualização de novas atividades e o que conseguimos fazer com um novelo de lã vermelha, conseguimos conhecer as pessoas ao nosso redor de forma lúdica.

Em diálogo com as crianças das duas salas, estas afirmaram que é importante sermos todos amigos, percebendo, assim, o significado da teia com esta nota de campo:

Nota de campo n.º 3, do dia 21 de janeiro de 2019 (Período da manhã)	Análise
<p>Ed est: <i>O que será que significa a teia que fizeram?</i></p> <p>I (4 anos): <i>Eu acho que significa para sermos todos amigos.</i></p> <p>Ed est: <i>Tens toda a razão. E se um de vocês tirasse o fio que têm preso no dedo, o que aconteceria?</i></p> <p>M (3 anos): <i>A teia não ficaria completo, somos todos importantes.</i></p>	<p>Com este diálogo que tivemos com as crianças, houve uma criança que se destacou pelo simples facto de dizer o que significava para ela a teia. Esta atividade foi enriquecedora para as crianças e proporcionou-lhes momentos de aprendizagem, de convívio e também de divertimento.</p>

Nesta nota de campo ficamos a saber o significado da teia para as crianças e o seu envolvimento nesta atividade enriquecedora.

Análise da EEA e dos dados recolhidos

Esta experiência de ensino/aprendizagem foi gratificante para as crianças tanto a nível emocional, como a nível social, pois, foi a junção de duas atividades em dias diferentes. Uma vez que, as crianças são o centro de todo o processo educativo, possibilitou-lhes momentos de participação, melhoramento a nível da linguagem verbal, convívio com todas as crianças do jardim de infância em questão. Importa ainda salientar a grande motivação das crianças durante as atividades e também depois destas, sobretudo as emoções positivas expressas por elas. Verificamos que com a nossa insistência (estabelecendo-se diálogos frequentes), as crianças começaram a sentir-se mais seguras na participação em atividades, o que contrariamente não acontecia no início da nossa prática e a exploração dos objetos. Oliveira-Formosinho (2013), refere que “para Piaget, a maturação, a experiência com os objetos, a

transmissão social e a equilibração são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento”(p.85). Assim, permite que a criança experiencie novas aprendizagens numa aprendizagem ativa (ela acolhe, ela usa, ela manipula). E permite que a educadora crie coerência entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas, o que torna a prática dos educadores mais enriquecedora, para poderem proporcionar momentos de aprendizagem constante e valorativa.

Como podemos observar com a tabela com a contagem das emoções primárias e secundárias da atividade do dia três de dezembro de 2018, as emoções primárias positivas são: o amor, a alegria, a surpresa. Estas emoções foram as mais contabilizadas, de forma, a que podemos concluir com estes dados que as crianças gostaram bastante da atividade, trazendo-lhes alegria e bem-estar durante o dia. Antes da EEA a emoção que foi mais repetida foi a emoção secundária, a surpresa, dezanove crianças manifestaram esta emoção. As crianças ficaram surpreendidas com o tipo de atividade que iam ter, pois, as próprias disseram que nunca tinham feito esta atividade o que as deixou bastante fascinadas e ansiosas para que esta começasse. Durante a atividade EEA a emoção secundária que foi mais repetida, o envolvimento, dezasseis crianças tiveram esta emoção. Deduzimos com este valor, que praticamente estiveram todas envolvidas. Foi tão gratificante que as crianças continuaram alegres e bem-dispostas junto das outras crianças, proporcionando-lhes bons momentos de felicidade. Não podemos deixar de referir um aspeto bastante importante que nos ajudou a tornar estes dados ainda mais fidedignos, acompanhar ainda mais as crianças nas transições educativas. Acompanhando as crianças desde a sua chegada ao Jardim de Infância até à hora que alguém as viessem buscar. E, neste dia, a emoção que tinham depois da ação permaneceu durante o resto do dia.

4.2.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As emoções”

A experiência de ensino/aprendizagem que se segue surgiu no âmbito de continuar a trabalhar com as crianças as suas emoções. Os objetivos desta atividade da área de expressão e comunicação eram: recriar atividades de jogo dramático atribuindo-lhes vários significados; reinventar experiências do quotidiano, individualmente e a par; representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; identificar os diferentes estados emocionais dos colegas; compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a

linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); observar o estado emocional de cada criança; relacionar o estado emocional de cada criança e comparar o seu estado emocional de cada criança com o seu comportamento na sala. Quando iniciamos o estágio pedagógico observamos que as crianças tinham dificuldade em gerir as suas emoções, principalmente quando faziam as transições educativas, por exemplo, quando chegavam ao Jardim de Infância. Segundo Veiga-Branco (2004) “é o sentido do autodomínio, quer ao nível da vertente subjectivo-experiencial quer comportamental” (p.55). Para tentar melhorar, fizemos uma tabela intitulada por “Como te sentes hoje?”. Todos os dias as crianças fizeram o seu preenchimento com a colagem dos “emojis” da alegria, da tristeza, da surpresa, do medo e da raiva, mas em todos os dias do preenchimento as crianças apenas escolheram os “emojis” da tristeza e da alegria. Ao realizarem esta atividade, as crianças identificaram as suas emoções logo de manhã e podendo escolher o “emoji” certo do seu estado de emoção (*vide figuras 10 e 11*).



Figura 10- *Preenchimento da tabela Como te sentes hoje?*



Figura 11- A criança a escolher a emoção que está a sentir

As crianças, no preenchimento da tabela “Como te sentes hoje?” (vide figura 11), conseguiram associar a emoção que estavam a sentir quando chegaram ao jardim de infância e todos os dias tiveram que fazer a colagem com os símbolos com as expressões da alegria, tristeza e choro. Essa foi afixada num placard da sala. No início do processo as crianças sentiam-se um pouco vulneráveis, com alguma dificuldade na identificação da emoção que estavam a sentir no momento, mas antes fizemos uma reflexão, para que pudessem ter alguma compreensão do assunto e as atividades que se tornassem mais interessantes possíveis para as próprias crianças. A seguir, apresentamos uma nota de campo, na qual sobressaem perguntas às crianças sobre a emoção que estavam a sentir e o porquê.

Nota de campo n.º4, do dia 7 de janeiro de 2019 (Período da manhã)	Análise
<p>Ed est: <i>Como te sentes, estás feliz ou triste?</i></p> <p>E (5 anos): <i>Estou feliz, porque gosto de vir à escola.</i></p> <p>Ga (3anos): <i>Eu estou triste, queria ter ficado com a minha mãe em casa.</i></p>	<p>Observamos a expressão facial das crianças quando chegavam ao jardim de infância e quando fizeram a colagem dos “emojis” foi enternecedor ver que conseguiram identificar as suas emoções.</p> <p>As crianças conseguiram associar a emoção ao estado em que se encontravam quando chegaram e sabê-la compreender por que é que tinham essa emoção. É primordial que conversemos com as</p>

<p>Ed est: <i>Mas também é bom vir à escola, para brincaremos com os teus amigos, não concordas?</i></p> <p>Ga (3 anos): <i>Sim, gosto muito de brincar com eles. De ir para a área da garagem e da cozinha.</i></p>	<p>crianças acerca desta temática, para que estas se sintam confortáveis com o assunto e para aumentar o seu grau de aprendizagem.</p>
--	--

Esta atividade abordou o tipo de emoção que cada criança tinha quando chegou ao jardim de infância. Permitiu-lhe a identificação da própria emoção e saber a razão pela qual a tinha. Esta atividade consistiu num jogo de dramatização de emoções. Começando por saber o que era uma emoção. Segundo Damásio (1999)

é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente (...) o estado de emoção, que pode ser desencadeado e executada de forma não consciente; o estado de sentimento, que pode ser representado de forma não consciente; e o estado de sentimento tornado consciente (pp. 56-57).

É importante que a criança saiba fazer a distinção entre emoção e sentimento, podendo fazer a distinção nas diversas situações do dia a dia, tendo este tipo de emoções. Sendo que Queirós (2014), defende que, (...) “clareza de sentimentos- a forma como as pessoas acreditam perceber as suas emoções” (p.23). No decorrer do tempo e do seu crescimento a criança vai tendo as competências emocionais mais claras a um nível superior, para que fique clara esta distinção.

A seguir apresentamos uma nota de campo, em que uma criança respondeu o que era para si uma emoção.

<p>Nota de campo n.º 5, do dia 7 de janeiro de 2019 (Período da manhã)</p>	<p>Análise</p>
<p>Ed est: <i>Sabem o que é uma emoção?</i></p> <p>L (3 anos): <i>Uma emoção é quando estamos felizes, tristes, com raiva, com medo e surpreendidos.</i></p>	<p>Este tipo de resposta permite-nos perceber que as crianças têm uma pequena noção do que seja uma emoção. No entanto, não é o suficiente para que percebam</p>

	<p>realmente a clarificação deste conceito, com isto, procuramos investir em mais atividades sobre esta temática.</p>
--	---

Em grande grupo, mostramos algumas figuras de sentimentos de “Uma caixa de emoções” (*vide figura 12*) que exprimiam uma emoção de estar com alegria, com medo, estar feliz, zangado, triste e de amor e pedimos às crianças para observarem muito bem o que viam na cara, na boca, nos ombros, nos olhos. Para explicar o seu procedimento exemplificamos como se jogava, as crianças entenderam e quiseram logo começar. Após isto, fizemos algumas questões/pedidos como: - “O que notas na cara dela? E nos braços?”; - “O que achas que esta criança está a sentir?”; - “E tu ficas triste? Porquê?”; - “E com medo? O que te faz ficar com medo?”; - “Mostra lá como esta criança está a olhar.”; - “Tenta estar em pé da mesma maneira que aquela criança.”; - “Como estão os olhos daquela criança? Tenta lá olhar da mesma maneira.”; - “Como estão os teus ombros agora?”; - “Pensa bem como podes mostrar que estás zangado.”; - “E agora quero ver só como se estivessem zangados!”; - “Mostra que ar tens quando estás zangado, com medo, surpreso e triste”; - “Mostra o que fazes quando estás feliz, triste...” Utilizamos, como variantes, o espelho que estava na sala de atividades e propusemos às crianças que imitassem as expressões faciais duma figura dramatizando uma certa emoção. As crianças ficaram a pares para mostrarem que estavam zangadas, com medo, felizes, tristes e surpresas, uma representava e a outra observava. Durante a atividade anotamos o que as crianças diziam, ao observarem as expressões faciais ou corporais duma outra criança numa tabela de observações.

A seguir, perguntamos às crianças se queriam fazer imitação das expressões faciais em frente ao espelho, ou em frente a um colega. O espelho encontrava-se na sala de atividades. Como se refere nas OCEPE,

O jogo dramático ou brincar ao ‘faz de conta’ é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações ‘reais’ ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um ‘enredo’ ou narrativa,

que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes, com idades entre os três e os seis anos de idade. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.52).

A interação das crianças umas com as outras, no momento do jogo dramático, permitiu-lhes desenvolverem uma maior criatividade e a capacidade de representação, tomando consciência das suas reações perante a realidade, revelando como a constroem e a entendem. Como podemos comprovar com a nota de campo que, a seguir, apresentamos:

Nota de campo n.º6, do dia 7 de janeiro de 2019 (Período da tarde)	Análise
<p>C (5 anos): <i>Gosto de imitar este menino.</i> Ed est: <i>Qual é a emoção que estás a imitar?</i> C: <i>Estou a imitar o menino a chorar, ele está a deitar lágrimas, os ombros estão descaídos e os olhos estão baixos.</i> Ed est: <i>O menino estar a chorar não é uma emoção, mas sim estar triste. A tristeza é uma emoção.</i> S (6 anos): <i>Eu gosto bastante de fazer imitações da menina estar feliz, porque eu também estou feliz por estar a fazer esta atividade.</i> Ed est: <i>Ainda bem que estás a gostar, fico também muito feliz saber disso!</i></p>	<p>Durante a dramatização observamos as crianças, com o intuito de saber como se sentiam durante a atividade. Para ter a certeza que foi uma atividade enriquecedora, de acordo com a área de Expressão e Comunicação, como se encontra nas OCEPE.</p>

Durante a atividade da dramatização de emoções gostaram bastante e mostraram-se bastante orgulhosas sobre este assunto das emoções, havia crianças que eram mais tímidas e com este

tipo de atividades foram deixando a timidez de lado mostrando-se mais felizes em demonstrarem o que sentem (*vide figura 13*). Estas observações, foram feitas consoante as reações das crianças durante a atividade, o sorriso delas, os abraços, o bater das palmas, com isto, a dramatização promoveu uma liberdade de expressão da própria criança e conhecer-se a si própria do que é capaz. Gestos que fazem a diferença nesta experiência de ensino e aprendizagem, saber que trabalhamos bem com as crianças para o seu contributo próprio. Como podemos comprovar com as figuras a seguir (*vide figuras 12 e 13*).



Figura 12- *Caixa das emoções*



Figura 13- *Dramatização da emoção de surpresa*

Análise da EEA e dos dados recolhidos

Durante a atividade observamos as expressões faciais das crianças e os seus movimentos corporais. Foi tudo muito pertinente saber que estavam sorridentes, participativos, exploradores das expressões corporais e faciais. Segundo Queirós (2014) “a atenção às

expressões dos outros permite-nos identificar os seus estados emocionais, o que facilita as relações sociais, ao mesmo tempo que nos ajuda a emitir as respostas mais corretas (...)” (p.54). Este tipo de atividade permitiu que as crianças trabalhassem a Área de Expressão e Comunicação e dramatizassem as emoções que tinham no momento, as emoções que tinham nas imagens da “Caixa das emoções”, criassem laços sociais com as outras crianças e cooperassem umas com as outras na representação e na observação.

Nesta experiência de ensino e aprendizagem “As emoções”, realizada no dia sete de janeiro de 2019, utilizamos uma tabela de observações para melhor identificar e compreender as emoções das crianças. As crianças conseguiram identificar, compreender e expressar as emoções das imagens, que por elas foram retiradas da “caixa das emoções” No preenchimento da tabela de observações da EEA “As emoções” (*vide anexo II*) observamos que as crianças conseguiram identificar, compreender, regular e dramatizar as emoções que estavam na “caixa das emoções”, Durante o processo experiência de ensino/aprendizagem as crianças tiveram alguma dificuldade mas foi ultrapassada sobretudo pelas crianças, sem a nossa intervenção. Relativamente à tabela com os resultados da tabela das emoções primárias e secundárias da experiência de ensino e aprendizagem, as emoções que mais tiveram impacto foram as emoções positivas: afeto, desejo, jovialidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, otimismo, envolvimento e surpresa. Mas não podemos deixar de referir que oito crianças estavam com vergonha no início da atividade, durante, apenas cinco crianças e, no fim, três crianças com esta emoção. Relativamente à apresentação e à análise dos dados da tabela das emoções primárias e secundários foram satisfatórios, pois as crianças ficaram satisfeitas e envolveram-se completamente na atividade. O que a tornou importante para as novas aprendizagens das crianças, a nível emocional, pessoal e social. Para uma melhor compreensão da identificação e compreensão das crianças, importa referir que se sintam emocionalmente bem e felizes e consigam adaptar-se da melhor forma às várias transições do dia a dia e sem ficarem prejudicadas. Sentirem que estão a ser compreendidas e respeitadas, conseguem ter um melhor desempenho e aprendizagem para o seu crescimento saudável. Com a análise dos dados também é essencial a abordagem das transições educativas, como tal, foi benéfico o acompanhar da criança nas várias transições educativas com a especial atenção os seus tempos.

4.2.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem “Dramatização”

A experiência de ensino/aprendizagem que se segue originou-se da continuação da temática sobre as emoções, com a atividade do preenchimento da tabela “Como te sentes hoje?” e da atividade da “caixa das emoções”, intitulada, EEA “As emoções”. Houve a necessidade de criar uma área das emoções, visto que foi um sucesso as atividades anteriormente referidas. Os objetivos da área de expressão e comunicação: Recriar atividades de jogo dramático atribuindo-lhes vários significados; reinventar experiências do quotidiano, individualmente e a par; identificar os diferentes estados emocionais dos colegas; relacionar o estado emocional de cada criança e uma melhor interação socialmente.

Como tal, dialogou-se com as crianças sobre o que diziam sobre a criação da área. A seguir, partilhamos o diálogo que tivemos com as crianças sobre o surgimento da área “As nossas emoções”, foi uma criança que teve a ideia e as restantes também acharam boa ideia a sua criação. Devemos sempre ouvir o que as crianças têm para nos dizer, e esta criança viu a sua ideia concretizada, deixando-a bastante orgulhosa, como podemos comprovar com a nota de campo que, a seguir, apresentamos:

Nota de campo n.º 7, do dia 9 de janeiro de 2019 (Período da manhã)	Análise
<p>E: <i>Eu gostava que houvesse um cantinho da sala onde pudéssemos ver as nossas emoções e fazermos outras.</i></p> <p>Ed est: <i>Meninos e meninas como disse esta menina, que acham de criarmos uma “área das emoções”. Concordam, é uma boa ideia?</i></p> <p>A (4 anos): <i>É uma boa ideia, poderemos fazer a dramatização das emoções quando quisermos.</i></p> <p>Ed est: <i>Temos que escolher o lugar, as regras da área e o que vamos lá colocar.</i></p> <p>M (4 anos): <i>Sim, criar uma área para as nossas emoções, gostei muito das</i></p>	<p>As opiniões e o envolvimento das crianças são primordiais, para que estas sejam o mais beneficiadas possível. As atividades servem para que as crianças se envolvam e ganhem novas aprendizagens. As crianças sentiram-se integradas e a sua participação foi total. Na planificação das atividades todas as crianças deram a sua opinião, sendo sempre valorizada.</p>

<p><i>atividades que já fizemos e podemos fazer mais.</i></p> <p><i>Ri (3 anos): Mas também tem que ter um espelho, para nos vermos fazer a dramatização de quando estamos tristes, alegres, zangados, com raiva, com medo e com amor.</i></p> <p><i>Ed est: Pronto, vamos começar a planejar a criação da área, não se esqueçam do que falamos para que tudo corra bem!</i></p>	
--	--

As crianças disseram as regras para a utilização da área, quantas crianças poderiam estar na área, a escolha de mais imagens com emoções para a dramatização, mas as crianças livremente puderam fazer dramatização de emoções livremente com o intuito de lhes dar liberdade sem fazer imitações de outros. Fizemos novamente dramatizações de várias situações, de vários tipos de emoções, para que todas as crianças pudessem demonstrar as suas aprendizagens ao longo das últimas semanas. As crianças estavam alegres com os novos jogos para a área. Então, construímos um “cubo das emoções”, apesar de as crianças terem feito a colagem das partes do cubo com o cartão e papel eva. Como o cubo tem seis faces, colámos as seis emoções primárias (alegria, tristeza, raiva, medo, supressa e a do amor) nas faces. Ainda houve mais dois jogos, o jogo do bowling que as crianças também gostaram e o outro jogo foi o das roletas das emoções, como podemos observar na figura 14, que se encontra mais à frente. Com a construção destes jogos juntamente com as crianças, salientamos que tiveram uma grande participação na atividade, de forma, a que se sentissem responsáveis e valorizadas. De acordo com Spodek (2002),

O desafio da educação para a infância é encontrar formas de gerar os processos importantes para a aprendizagem, incluindo a atenção partilhada, a interacção e a comunicação e o pensamento simbólico no âmbito de uma relação altamente interactiva e emocionalmente expressiva. Os exemplos vêm de crianças com desafios desenvolvimentais para realçarem a interacção entre os processos emocionais e cognitivos e sugerem modos de trabalhar com elas (p.180).

Assim sendo, as crianças tiveram várias oportunidades para este tipo de aprendizagem ativa ocorrer, com a experiência de aprendizagem que foi desenvolvida com elas e também com o envolvimento de todas as crianças. Um gesto de que a EEA foi enriquecedora para o contributo próprio da criança.



Figura 14- *Roleta das emoções*



Figura 15- *Área As nossas emoções*

A criação da área *As nossas emoções* suscitou um grande interesse por parte das crianças, ajudando no seu desenvolvimento a nível emocional, visto que, partiu de uma criança a vontade de ter um espaço onde pudessem fazer as dramatizações quando fossem para as áreas da sala de atividades, (*vide figura 15*). A seguir apresentamos uma nota de campo, do que as crianças disseram sobre a área das emoções.

Nota de campo n.º 8, do dia 23 de janeiro de 2019 (Período da manhã)	Análise
<p>Ro (3 anos): <i>Gosto de ir para a área das emoções, lá posso brincar com o jogo do bowling, com o “cubo das emoções”, com a “roleta das emoções” e também dramatizar as emoções.</i></p> <p>D (4 anos): <i>Também gosto de ir para a área, porque gosto muito da “roleta das emoções”.</i></p> <p>Go: <i>Gosto dos jogos são divertidos.</i></p> <p>Sé (5 anos): <i>Gosto de ir para a área “As nossas emoções”, porque gosto de dramatizar as emoções e dos jogos.</i></p> <p>L. G (3 anos): <i>Gosto dos jogos, de fazer as emoções no espelho.</i></p>	<p>A criação de uma área numa sala de atividades é arriscado, mas correu da melhor forma, por que as crianças aderiram bem à nova área. Enriqueceu a própria sala e, essencialmente, as crianças tiveram acesso a uma nova temática alterando a dinâmica da própria sala. É igualmente relevante e não podermos deixar de frisar, a importância da área da expressão e comunicação, mais propriamente, o jogo dramático, partindo da representação simbólica, que é própria do ser humano e espontânea. Incide ainda no desenvolvimento da expressão dramática nas crianças, de forma, a possibilitar-lhes envolverem-se em situações de representação simbólica, terem a oportunidade de fluírem nas manifestações desta área, tal como aconteceu ao longo desta prática.</p>

Análise da EEA e dos dados recolhidos

As experiências de ensino e aprendizagem realizadas neste contexto de Educação Pré-Escolar foram, acima de tudo, sobre o jogo simbólico. Um tópico da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE, permite-nos ter uma abordagem mais significativa destes conteúdos e proporcionar às crianças momentos de novas aprendizagens. Como se refere nas

OCEPE, “a disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de ‘um outro’, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.52). Estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para a criação conjunta com o apoio do educador, a partir de pequenos diálogos e histórias.

Relativamente à apresentação dos dados da tabela das emoções primárias e secundárias da experiência de ensino/aprendizagem (*vide anexo III*), podemos observar quais foram as emoções secundárias que mais foram repetidas pelas crianças. As emoções que mais tiveram impacto foram as emoções positivas: afeto, desejo, jovialidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, otimismo, envolvimento e surpresa. De acordo, com estes dados que foi bastante benéfico esta experiência/ensino de aprendizagem, como podemos ver os resultados obtidos, (*vide anexo IV*), pois as crianças ficaram satisfeitas e completamente envolvidas na atividade. O que tornou a atividade importantíssima para as novas aprendizagens das crianças, a nível emocional, pessoal e social. Para uma melhor compreensão da identificação e compreensão das crianças, importa referir que se sentiam emocionalmente bem, felizes e consigam adaptar-se da melhor forma às várias transições do dia a dia e sem ficarem prejudicadas. Se sentirem-se que estão a ser compreendidas e respeitadas, conseguem ter um melhor desempenho e aprendizagem para o seu crescimento saudável. Com a análise dos dados também é essencial a abordagem das transições educativas e, como tal, foi benéfico acompanhar as crianças nas várias transições educativas para que fossem suaves e sem transtornos. Este tipo de recolha de dados auxiliou-nos a complementar os dados adquiridos durante esta EEA.

4.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresentamos as experiências de ensino e aprendizagem mais relevantes realizadas em contexto de 1.º CEB. As EEA são semelhantes, em muitos aspetos, às experiências de ensino e aprendizagem descritas e analisadas anteriormente. Assim sendo, seguimos a mesma estrutura, estando em primeiro lugar os interesses das crianças. Desenvolvemos atividades lúdicas e dinâmicas, tivemos em atenção os conhecimentos prévios das crianças, para que estas fossem sempre o principal agente ativo na aquisição de conhecimentos e na descoberta de questões e situações que promovessem aprendizagens

significativas, em prol do seu desenvolvimento holístico. Desta forma, planificamos tendo em consideração os interesses das crianças, os seus conhecimentos prévios, os seus ritmos e as suas características globais (de grupo) e individuais. As experiências de ensino-aprendizagem que vamos apresentar foram desenvolvidas no 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) e tiveram como finalidade realizar uma articulação curricular horizontal entre todas as componentes do currículo e, também, vertical, na medida em que foram promovidas, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) durante a planificação das aulas e, posteriormente, na sua execução. As Aprendizagens Essenciais são, assim, o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão do currículo. As Aprendizagens Essenciais surgem da necessidade de “emagrecimento” do currículo, com aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (Unesco 2016; OCDE, 2013).

Seguidamente, apresentamos algumas atividades que se integram em vários momentos das semanas que decorreram ao longo da PES, visto que foram momentos de interação constante, pensados tendo em linha de conta a continuidade educativa ligada a outras experiências de ensino e aprendizagem. É importante referir que as planificações foram sempre flexíveis, logo abertas a mudanças em função de situações imprevistas que pudessem surgir durante a prática.

4.3.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As cores das emoções”

Esta experiência de ensino/aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade. Como havia crianças no grupo que tinham alguns conflitos verbais e físicos, foi relevante trabalhar a temática das emoções neste contexto escolar. Esta atividade foi desenvolvida na área disciplinar de português com os conteúdos emoções primárias e o objetivo foi partilhar ideias e sentimentos. Dialogamos com as crianças sobre o conceito de emoção, sendo uma sensação física emocional que é provocada por alguém ou estímulo, que pode ser um sentimento ou um acontecimento. Vivenciar emoções é muito pessoal, elas podem ser sentidas de formas diferentes por cada pessoa. Tal como Damásio (1994) refere, sustentando-se em James “se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, vemos que nada resta, nenhum «substrato mental» com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de

percepção intelectual” (p. 144). É essencial que saibamos compreender as emoções e os sentimentos, para isso, teremos que praticar a sua identificação.

Procedeu-se à visualização de um excerto do filme *Divertida-mente* da Pixar (2015) e fizemos, em grande grupo, a sua interpretação, quais os tipos de emoções presentes e o que simbolizavam cada um. O ponto seguinte da aula foi a leitura expressiva da história *O monstro das cores* de Anna Llenas (2018). Quando as crianças já tinham um maior conhecimento da história, propusemos que algumas crianças fizessem uma segunda leitura e, tal aconteceu de forma muito alegre por parte delas, pois até bateram palmas. Em síntese, depois da leitura, as crianças mostraram-se empenhadas colocando questões com frequência. De forma geral, tiveram um bom comportamento devido ao interesse que lhe suscitou o tema. Na apresentação, antes da leitura, solicitou-se às crianças que se encontrassem alguma palavra desconhecida, a registassem para que posteriormente se tirassem dúvidas. A leitura da história *O Monstro das cores* de Anna Llenas (2018) foi efetuada de forma serena para que as crianças fossem entendendo o sentido do texto (*vide figura 16*). A atividade tornou-se bastante produtiva, despertando nas crianças a curiosidade de quererem saber mais sobre este tema. Com o complementar da história propusemos às crianças que fizessem o preenchimento de um cartaz acerca das emoções primárias. Este cartaz foi afixado no quadro para que as crianças fizessem o preenchimento da cor que associavam a cada emoção. Seis crianças fizeram a associação da cor à emoção, a cor rosa para a emoção do amor, a cor amarela para a emoção de alegria, a cor azul para a emoção de tristeza, a cor vermelha para a raiva. O quadrado para a cor da emoção de surpresa foi dividido em dois, para a surpresa boa a cor verde e para a surpresa menos boa a cor roxa. Para a emoção de medo, a cor cinzenta. Três crianças disseram que a emoção de medo era a cor preta, pois pensavam em algo menos bom (*vide figura 17*). Como podemos comprovar com a nota de campo que, a seguir, apresentamos.

Nota de campo n.º 9, do dia 18 de março de 2019 (Aula da disciplina de português)	Análise
<p><u>Sí</u> (7 anos): <i>Eu associo à emoção do medo a cor preta, por causa de ser algo mau.</i></p> <p><u>Rú</u> (8 anos): <i>Quando penso na emoção do medo, faz-me lembrar a cor preta.</i></p>	<p>Diálogo com as crianças sobre os novos conhecimentos relativos às emoções, identificando os estados emocionais. As crianças souberam identificar as emoções primárias e quais as cores que associavam a cada emoção.</p>

L.S (7 anos): *Eu penso que a emoção do medo tem a cor preta, por causa do escuro da noite, pois eu tenho medo do escuro.*

Com este diálogo conseguimos perceber que cor associam as crianças a cada emoção. Todas as crianças concordavam com essas cores, exceto três que associavam a cor preta à emoção do medo.



Figura 16- Capa do livro *O monstro das cores*¹



Figura 17- Tabela *As emoções primárias*

¹ [Disponível em <https://www.wook.pt/livro/o-monstro-das-cores-anna-llenas/17001754>]

Como podemos ver, estas figuras representam a capa do livro da história *O monstro das cores* e a tabela das emoções primárias que as crianças preencheram, associando a cor a cada emoção.

Análise da EEA e dos dados recolhidos

Esta experiência de ensino/aprendizagem permitiu-nos trabalhar as emoções com crianças de sete e oito anos. Para tal, teve que haver uma compreensão do que iríamos fazer. Um diálogo é sempre bom para estarmos a par de tudo. A seguir, procedeu-se à visualização de um vídeo que remeteu imediatamente para um bom entendimento desta temática, de forma, lúdica e expressiva. A leitura da história também foi boa para as crianças, dado que, quiseram fazer uma segunda leitura da história. As imagens dos livros também eram elucidativas e com o diálogo que tivemos depois da leitura também foi uma mais-valia. De acordo com Spodek (2002), “a cognição é abordada também, sobretudo através do ensino e da aquisição” (p.167). Um dos exemplos desta situação é as crianças gostarem da atividade em que desempenharam as suas tarefas. Relativamente à apresentação dos dados da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias da experiência de ensino/aprendizagem da história *O monstro das cores* do dia dezoito de março de 2019 pudemos observar quais foram as emoções secundárias que mais foram repetidas pelas crianças antes, durante e depois da prática. As emoções que mais tiveram impacto foram as emoções positivas: afeto, desejo, jovialidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, otimismo, envolvimento e surpresa. As emoções terciárias que mais se repetiram foram: Simpatia, desejo, felicidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, esperança, entusiasmo e espanto. De acordo, com os dados foi benéfica esta experiência de ensino e aprendizagem, pois as crianças ficaram satisfeitas e completamente envolvidas na atividade. O que tornou a experiência de ensino e aprendizagem significativa para as novas aprendizagens das crianças, com incidência na construção da competência emocional e da competência social. Para uma melhor compreensão da identificação e compreensão das crianças, importa referir que se sentissem emocionalmente bem e felizes e conseguiram adaptar-se da melhor forma às várias transições do dia a dia e sem ficarem prejudicadas. Damásio, citado por Queirós (2014) “focaliza a importância de a pessoa estar atenta aos estímulos emocionais e de os avaliar, conseguindo, assim, distinguir as emoções de fundo das emoções primárias e sociais” (p.52). No decorrer da experiência de ensino e aprendizagem as crianças puderam fazer a distinção das emoções, conseguindo percebê-la. A análise dos dados também nos sugere que é essencial a abordagem das transições educativas, como tal, foi importante acompanhar da

criança nas várias transições educativas. Para Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) é importante “compreender a intencionalidade educativa que informa a pedagogia no cotidiano e fortalece simultaneamente as crianças para uma vida em transições e para a especificidade de cada momento” (p. 25). Os alunos, na primeira aula, demonstraram estar mais sossegados e com uma maior concentração, mas quando voltaram do intervalo da manhã vinham mais agitados e o início da aula foi para resolver conflitos que ocorrem entre eles, ou mesmo com outros alunos de outras turmas.

4.3.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem “As emoções primárias”

Esta experiência de ensino e aprendizagem permitiu-nos dialogar com os alunos acerca das emoções que tínhamos trabalhado há uns dias e lembrar algum aluno, caso se tivesse esquecido. Esta atividade de *As emoções primárias* foi desenvolvida na área disciplinar de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Educação e Expressão Dramática) com os conteúdos, dramatização e os objetivos de explorar a dimensão não-verbal. A atividade *responder à raiva*, da área disciplinar cidadania/português com o conteúdo novos vocábulos, tendo objetivos como: escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos e apropriar-se de novos vocábulos.

Propusemos o jogo *As emoções*. A base foi colada no quadro com bostik, para que todas os alunos a pudessem ver. Explicamos-lhes o procedimento do jogo, os quatro primeiros alunos escolheram à vez os colegas que queriam que jogassem na sua equipa e, assim, sucessivamente. Foi jogado por equipas. Ganhou a equipa que chegou primeiro à chegada. Este jogo teve como objetivo principal a dramatização das seis emoções primárias (amor, alegria, tristeza, medo, surpresa e raiva). O procedimento foi o seguinte: 1.º tinham que lançar o dado; 2.º tinham que escolher um cartão; 3.º andar o número de casas correspondente ao número que saiu no dado; 4.º realizar a emoção do número que saiu no dado; 5.º se o jogador recusar, perde, e, por último, 6.º o primeiro a acabar o jogo ganha (Nota: lançar o dado o número de vezes que estiver no cartão a ser jogado). Inicialmente, o jogo era com dois alunos, mas como eles demoraram bastante tempo, chegou-se à conclusão que o melhor era realizar-se com quatro alunos. Todas os alunos conseguiram fazer a dramatização de todas as emoções corretamente. Spodek (2002) afirma que

o jogo imaginativo permite à criança criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos através dos gestos e da linguagem emergente. É

através dela (da capacidade de representação) que as crianças aprendem a raciocinar sobre os sentimentos e a resolver certas questões e problemas emocionais, tais como a separação e o medo (p. 177).

Inicialmente uma criança teve vergonha de fazer a dramatização em frente aos colegas, conseguiu concentrar-se e sozinha, superou esse obstáculo e fez bem a dramatização, de acordo com a emoção que lhe saiu no cartão (*vide figuras 18 e 19*), como podemos comprovar com a nota de campo que, a seguir, apresentamos sobre o jogo das emoções primárias.

Nota de campo n.º 10, do dia 20 de março de 2019 (Área – Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Educação e Expressão Dramática))	Análise
<p>V(7 anos): <i>Posso fazer a dramatização da emoção do amor, pensando que estou a dar um abraço à minha mãe?</i></p> <p>Prof. est: <i>Claro que sim, faz da forma como tu quiseres...</i></p> <p>Daniela (7 anos): <i>Estou a adorar este jogo, gosto muito de dramatizar as emoções sinto-me mesmo bem em fazê-lo.</i></p> <p>Prof. est: <i>Ainda bem que estás, sinto-me feliz por gostares tanto.</i></p> <p>Bruna (7 anos): <i>No início estava com algum receio de fazer a dramatização, mas agora que comecei estou a adorar.</i></p> <p>Prof. est: <i>Isso é muito bom, continua assim e irás sentir-te muito bem.</i></p>	<p>Com este jogo as crianças começam a praticar a dramatização das emoções primárias. Houve um aluno que tinha “vergonha” de fazer a dramatização, mas por vontade própria ultrapassou esse receio e cheio de orgulho dramatizou a emoção. Todos os alunos adoraram fazer as dramatizações, sentiram-se competitivas, de modo, fizessem melhor dramatização e chegarem primeiro à meta. Mas o objetivo era que as crianças identificassem as emoções e as compreendessem, para que futuramente resolvam todo o tipo de situações.</p>

O jogo teve como principal objetivo as crianças conseguirem fazer a dramatização das seis emoções primárias (amor, alegria, tristeza, surpresa, medo e raiva).

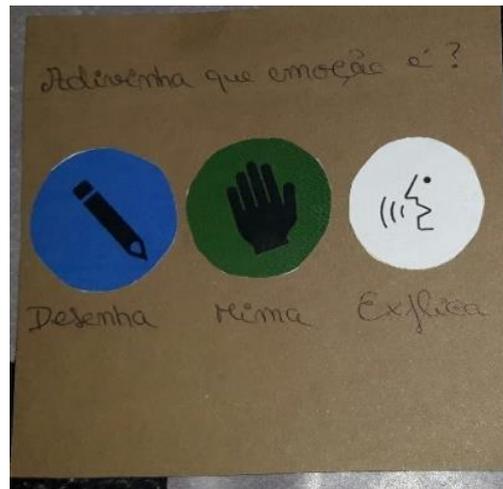


Figura 18- Cartão Adivinha que emoção é?



Figura 19- O Jogo das emoções

O *jogo das emoções* permitiu que as crianças fizessem a dramatização das emoções primárias, durante o jogo não houve restrições de nenhuma criança.

Nos jogos dramáticos/simbólicos os alunos tomaram a liberdade de expressar as suas emoções, de forma divertida.

A atividade *Responder à raiva* faz parte da atividade anterior *Jogo As emoções primárias*, sendo uma única experiência de ensino e aprendizagem. Tomamos a liberdade de juntar a atividade e o jogo para uma melhor observação das reações e das emoções dos alunos, visto que, como referimos anteriormente, havia alunos que tinham alguns conflitos uns com os outros. A realização da atividade sobre *Responder à raiva*, consistiu em desenhar a tabela no quadro e os alunos fazerem, à vez, no quadro, mas primeiro leram a lista de informações que traduziam reações possíveis quando se fica zangado. Depois de responderem na grelha

de respostas, disseram a razão de o terem feito. Como a lista de informações só tinha nove afirmações, então foram apenas nove alunos aleatoriamente ao quadro (*vide anexo V*).

Relativamente à apresentação dos resultados da atividade *Responder à raiva*. (*vide anexo VI*), com a análise dos resultados desta atividade, soubemos a opinião das crianças acerca do assunto dos conflitos e também que refletissem sobre a melhor forma de encararmos os nossos problemas, sem prejudicar ninguém. A seguir apresentamos uma nota de campo que remete à atividade *Responder à raiva* e às ideias dos alunos consoante a pergunta a que tinham de responder.

Nota de campo n.º 11, do dia 3 de abril de 2019 (Disciplina de cidadania/português)	Análise
<p>Rú (8 anos) - <i>Quando me chateiam fico enervado e apetece-me bater nas crianças mais novas, porque não se conseguem defender.</i></p> <p>D (7 anos) - <i>Faço, porque me enervam.</i></p> <p>L.S (7 anos) - <i>Os meus colegas enervam-me fico nervosa e depois só me apetece gritar com tudo e todos.</i></p> <p>S.A (7 anos) - <i>Quando me batem fico zangada.</i></p> <p>B (7 anos)- <i>Cuido dos meus interesses quando estou zangada com alguém.</i></p> <p>M.M (7 anos). – <i>Tenho a certeza que me sinto zangada apenas com o que está a acontecer agora e não com qualquer coisa que tenha acontecido anteriormente.</i></p> <p>G (7 anos)- <i>Trato sempre com respeito com quem estou zangado.</i></p> <p>M (7 anos)- <i>Não posso magoar os meus colegas, pois não está correto e depois eles ficam tristes comigo e não quero que isso aconteça”.</i></p>	<p>Com a realização desta atividade permitiu-nos observar que os alunos têm momentos de frustração e de raiva, por causa de situações como as que estes alunos afirmaram. Mas com o diálogo que tivemos, eles expressaram as suas opiniões e sem a opinião da professora, da professora estagiária conseguiram chegar à conclusão que é essencial que saibamos identificar as emoções que temos nas diversas situações.</p>

G (8 anos) - <i>Quando estou zangado não é importante ouvir a outra pessoa.</i>	
---	--

Nesta nota de campo podemos analisar o que estas crianças sentiam durante as várias situações e as razões para que tivessem essas atitudes menos boas.

Análise da EEA e dos dados recolhidos

As crianças deram a sua opinião acerca do assunto da gestão dos conflitos em sala de aula, é necessário ouvir a sua opinião em primeiro lugar e, depois, caso não seja a mais correta tentar que a criança possa refletir acerca da sua opinião e confrontá-la com a professora estagiária/professora titular e chegue sozinha a um entendimento. Relativamente à apresentação dos dados da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias da experiência de ensino/aprendizagem do jogo *As emoções primárias* do dia vinte de março de 2019 pudemos observar quais foram as emoções secundárias e terciárias que mais foram repetidas pelas crianças antes, durante e depois da prática. As emoções secundárias que mais tiveram impacto foram: afeto, desejo, jovialidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, otimismo, envolvimento e surpresa. As emoções terciárias que mais se repetiram foram: simpatia, desejo, felicidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, esperança, entusiasmo e espanto. De acordo, com estes dados esta experiência de ensino e aprendizagem, os alunos ficaram satisfeitos e envolvidas na atividade. o que valoriza a sua competência emocional e social no presente e futuramente. Já com algum conhecimento sobre as emoções, a realização deste jogo, possibilitou, à medida que iam praticando a dramatização das emoções primárias, também tiveram uma atividade lúdica. Sendo igualmente importante trabalhar esta temática. A identificação, a regulação, a motivação, a empatia e a regulação social. Os alunos foram trabalhando estas competências, a partir, do momento que se iniciou esta temática. Com a análise dos dados também é essencial referirmos a abordagem das transições educativas, facilitá-las de forma, a que sejam proveitosas, acolhedoras, e soubemos o tipo de emoções que os alunos tiveram depois da experiência de ensino e aprendizagem, a emoção primária de alegria. Depois do intervalo da manhã e da tarde, os alunos vinham inquietos, com uma boa compreensão por parte da professora cooperante ou das professoras estagiárias, os alunos sentiram-se ouvidos e respeitados.

4.3.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem “Pote das emoções”

Para esta experiência de ensino e aprendizagem iniciamos o dia dialogando com as crianças sobre o conceito de emoção e também sobre as emoções primárias. A atividade *Pote das emoções* desenvolveu-se nas áreas disciplinares Português/Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Educação e Expressão Plástica) com o conteúdo “Novos vocábulos” e o objetivo foi partilhar ideias e emoções. A atividade *Novelo de emoções* foi realizada na área disciplinar de português com os conteúdos de emoções e adjetivos e com o objetivo partilhar ideias sobre as emoções, como na atividade anterior.

Alguns alunos ainda se lembravam das emoções primárias e também deram alguns exemplos para cada uma. A seguir fez-se a leitura expressiva da história *Medo do quê?* de Rodrigo Abril de Abreu (2016) (*vide figura 20*). Solicitamos a duas crianças para uma posterior segunda leitura da obra. Houve a exploração da história em grande grupo, mostrando as imagens do livro e falamos sobre elas. Também dialogamos sobre os novos conhecimentos relativos às emoções, bem como procedemos à identificação dos estados emocionais. Perguntamos aos alunos se sabiam o que era um pote das emoções, e houve um aluno que respondeu:

L. S (7 anos): *É um pote para colocar as nossas emoções que temos todos os dias.*

N.C.17:1.ºCEB: 01/04/2019.

Propusemos às crianças a elaboração de um pote das emoções, explicamos a sua finalidade, desenharem o tipo de emoções que sentiram quando chegavam à sala e fizeram todos os dias. Apresentação dos potes das emoções aos colegas. Todas os alunos fizeram o desenho da emoção, também propusemos que colocassem as purpurinas, as estrelas, os corações e os círculos em brilhantes. Os alunos mostraram-se empenhados por adquirirem novas aprendizagens e novos conceitos da temática que estivemos a trabalhar.

Solicitamos a três alunos que falassem do tipo de emoção que desenharam (*vide figura 21*). As notas de campo que, a seguir, se apresentam vêm explicitar que emoção (ões) os alunos desenharam para o pote das emoções e a razão da sua escolha.

Nota de campo n.º 12, do dia 1 de abril de 2019 (Disciplina de português)	Análise
<p><i>D (7 anos): Desenhei a emoção da alegria, porque gosto da escola e dos meus colegas e desenhei a emoção do amor, porque gosto das professoras e das aulas.</i></p> <p><i>M.C (7 anos): Desenhei a emoção da alegria, porque gosto de vir à escola.</i></p> <p><i>A (7 anos): Desenhei a emoção do amor, porque gosto dos meus colegas e das professoras.</i></p>	<p>A elaboração dos potes de emoções possibilitou-nos reutilizar copos para a nossa atividade. Os crianças tiveram que desenhar a emoção que tinham quando chegavam à escola e também a razão pela sua escolha. De forma lúdica, manifestaram-se momentos de alegria por parte dos alunos durante a atividade. Tiveram uma manifestação favorável.</p>

A nota de campo a seguir, é a continuação da observação dos alunos num dia diferente do anterior, acerca do estado a que chegam à escola, a emoção que sentem e a sua razão.

Nota de campo n.º 13, do dia 2 abril de 2019 (Disciplina de português)	Análise
<p><i>D: Emoção da alegria- Gosto de vir à escola para aprender e também para brincar muito.</i></p> <p><i>Emoção da raiva- Acusaram-me de algo que não fiz e fiquei chateado.</i></p> <p><i>L.S: Emoção da surpresa- Gosto de vir à escola.</i></p> <p><i>Emoção do amor- Gosto muito de estudar.</i></p> <p><i>S.I: Emoção da surpresa- Gostei que dois colegas tivessem mudado de lugar, foi a melhor solução para eles.</i></p> <p><i>Emoção do amor- Gosto dos meu colegas, gosto de brincar no recreio com eles.</i></p> <p><i>Emoção da alegria- Gosto da organização da sala, para aprendermos melhor.</i></p>	<p>Neste dia os alunos quando chegaram à sala de aula começaram logo a desenhar a emoção que tinham naquele momento e como tal, perguntamos-lhes o porquê das suas escolhas e responderam conforme as suas opiniões.</p>

Esta atividade contribui para que o aluno quando chegasse à escola identificasse a emoção que estava a sentir e a razão. Todos os alunos disseram a emoção que sentiam e as razões, levando-as a ficarem mais calmos para que a aula iniciasse da melhor forma possível e estivessem com uma maior atenção para a compreensão dos conteúdos das disciplinas.



Figura 20- *Capa do livro Medo do quê?*²



Figura 21- *Pote das emoções (emoção da alegria)*

² Disponível em [<https://www.wook.pt/livro/medo-do-que-rodrico-abril-de-abreu/18680904>]

A figura vinte é a capa livro da história da história *Medo do quê?* De Rodrigo Abril de Abreu (2016) do qual os alunos gostaram muito e estiveram atentas à sua leitura e a figura vinte e um é o pote das emoções, a atividade que os alunos fizeram depois da exploração da história.

Na atividade *Novelo de emoções* quando chegamos à biblioteca pedimos aos alunos que se sentassem em círculo. Propusemos também que cada aluno escrevesse em dois minutos o número de emoções que conheciam (Literacia emocional) num post it que distribuímos e colocamos a ampulheta de dois minutos para medir o tempo. Dialogamos com as crianças sobre as emoções primárias que estudamos, mas esclarecemos que há pessoas que associam diferentes cores a cada emoção, no caso da emoção primária do amor que há pessoas que associam à cor rosa e há outras que a associam à cor vermelha. A seguir fizemos uma leitura expressiva da história *O novelo das emoções* de Elizabete Neves (2019) (vide figura 22). Com os sorrisos dos alunos, eles fizeram uma 2.^a leitura da obra. Exploramos oralmente a história em grande grupo e, os alunos conseguiram associar a emoção da história ao seu nome correto. Dissemos-lhes que, nesta história, não estava presente a emoção da surpresa e a emoção do amor e sim a emoção da aversão. Visualizamos um vídeo sobre como se faz o origami do Tsuru (Sukha) o amigo de Marta, personagem da história (uma garça-real). Mostramos um origami já feito por nós, e dissemos-lhes que podiam tentar fazê-lo em casa. Propusemos um jogo sobre os adjetivos. Este teve o seguinte procedimento: 1.º Perguntamos aos alunos se se lembram o que são adjetivos e solicitamos que nos dessem alguns exemplos; 2.º Começava a jogar quem estava do nosso lado direito e cada aluno descreveu a emoção que estava a sentir naquele momento, num adjetivo; 3.º Ao longo do jogo escrevemos os adjetivos que disseram e fizemos a sua exploração, de forma a que reconhecessem a emoção que sentiam e a sua razão. Spodek (2002) diz-nos que “ao respondermos aos seus gestos, iniciativas, curiosidade e assertividade através do jogo e do diálogo, a vida adquire significados que são organizados em pensamentos, sentimentos e consciência de si próprio. Os alunos aprendem se são ou não capazes de aprender com sucesso” (p. 177). Conhecerem-se a si próprios, saberem lidar com as suas emoções e ainda mais importante terem um autorreconhecimento (das suas emoções) e, assim, melhorarem a sua relação social com os colegas.



Figura 22- *Leitura da história O novo das emoções*

A leitura da história suscitou interesse aos alunos, estiveram com atenção (*vide figura 22*). Começamos a leitura da história *O novo das emoções* com os alunos à nossa frente, a partir daí procuramos suscitar-lhes um maior interesse na leitura, sendo um assunto que gostaram bastante e estiveram bastante interessados em saber sempre mais. No fim da leitura, estabeleceu-se um diálogo em que todos os alunos falaram sobre a história e o que pensavam dela. A nota de campo que, a seguir, apresentamos remete para o jogo dos adjetivos.

Nota de campo n.º 14, do dia 28 de maio de 2019 (Disciplina de português)	Análise
<p>M (7 anos): <i>Medo, amor, surpresa, tristeza, raiva e alegria.</i></p> <p>D (7 anos): <i>Amor, medo, raiva, tristeza, surpresa e alegria.</i></p> <p>M.P (7 anos): <i>Amor, medo, alegria, tristeza, raiva e surpresa.</i></p> <p>M.Pi (7 anos): <i>Amor, alegria, tristeza, raiva, surpresa e medo.</i></p> <p>Ga (7 anos): <i>Alegria, raiva, amor, tristeza, medo e surpresa.</i></p> <p>B (7 anos): <i>Amor, surpresa, medo, tristeza, alegria e raiva.</i></p>	<p>Com esta atividade escreveram em dois minutos as emoções que conheciam, observamos que os alunos já sabiam o que eram as emoções, a sua identificação e também a sua compreensão para que se sentissem bem a nível pessoal, social e emocional.</p>

M (7 anos): <i>Amor, raiva, tristeza, alegria, medo e surpresa.</i>	
---	--

No jogo dos adjetivos os alunos disseram os adjetivos que caracterizavam a emoção que estavam a sentir no momento: A (7 anos): emoção do amor (sorridente); Ay (7 anos): emoção da alegria (feliz); B (7 anos): emoção da alegria (agrado); Da (7 anos): emoção da surpresa (curiosa); D(7anos): emoção da surpresa (surpreendido); G 7 anos): emoção da alegria (alegre); Gi (8 anos): emoção da alegria (alegre); LC (7 anos): emoção da alegria (feliz); LS (7 anos): emoção do amor (colorida); Ma (7 anos): emoção da tristeza (triste); M (7 anos): emoção da alegria (feliz). Com este jogo dos adjetivos os alunos fizeram a revisão dos conteúdos dos adjetivos de forma lúdica e também relacionada com a temática das emoções. A aprendizagem dos alunos é mais valorizada com este tipo de atividades. A participação maior deles sendo os únicos beneficiados para o seu desempenho escolar e pessoal. Propusemos aos alunos que pintassem as cinco emoções da história de acordo com a cor que eles consideravam que deveria ser. Prendemos nas lâmpadas da sala de aula com fios de pesca, os fios de lã que os alunos pintaram e em cada um pendurámos um novelo de lã com a cor respetiva. Por fim, fizemos uma ligação com os novelos todos a um letreiro com o nome da história (*vide figuras 23 e 24*). O emoji da tristeza pintaram de cor azul, o emoji da alegria pintaram de cor amarela, o emoji do medo pintaram de cor roxa, o emoji da aversão pintaram de cor verde e o emoji da raiva pintaram de cor vermelha. A seguir, prenderam o fio a cada emoji e com a nossa ajuda fizeram a ligação de todos os emojis ao letreiro da história *O novelo das emoções*, sendo que, também lá estava o Tsuru, uma das personagens da história.



Figura 23- *Novelos de lã das emoções ligadas ao letreiro*



Figura 24- Letreiro com o Tsuru

A história *O novo das emoções* deixou as crianças completamente interessadas, que fizemos na pós-leitura a decoração da sala, alusiva ao título da história (vide figura 23).

Análise da EEA e dos dados recolhidos

As experiências de ensino e aprendizagem dos três contextos da PES, contexto em creche, contexto em Educação Pré-Escolar e, por último, contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tiveram como grande objetivo que as crianças seguissem a vertente da inteligência emocional/competência emocional. Goleman (1998) refere que é importante desenvolvermos “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos, as nossas emoções e também nos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p. 323). Estas vertentes incluem cinco competências para melhorar a vida do ser humano, mas, para tal, tem de se ter a mente aberta a novos conhecimentos e aprendizagens. Com a prática, a criança compreenderá para que servem as emoções. Goleman (1998) inclui cinco competências que passamos a descrever:

Autoconsciência- saber o que sentimentos no momento e usar essas preferências para orientar a nossa tomada de decisões (...); Auto-regulação- gerir as nossas emoções de modo que facilitem em vez de interferirem com as tarefas que temos em mãos (...); Motivação- usar as nossas preferências mais profundas para avançar e nos guiar para os nossos objectivos (...); Empatia- ter a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adaptar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com uma

grande diversidade de pessoas; Aptidões sociais- Gerir bem as emoções nas relações e ler com precisão as situações sociais e as redes (p.324)

Durante a nossa prática nos três contextos, podemos referir que as crianças ao possuírem as cinco competências serão certamente mais felizes, mais harmoniosas e serenas com a vida e, muito provavelmente, durante a sua vida terão sucesso a nível pessoal e a nível profissional, sendo capazes de acompanhar e de regular os próprios sentimentos e os dos outros e de usar os sentimentos como guia de ação.

Relativamente à apresentação dos dados da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias da experiência de ensino e aprendizagem (*vide anexo VII*), podemos observar quais foram as emoções secundárias e terciárias que mais foram repetidas pelas crianças antes, durante e depois da prática. As emoções secundárias que mais tiveram impacto foram as emoções positivas: afeto, desejo, jovialidade, entusiasmo, contentamento, orgulho, otimismo, envolvimento e surpresa. As emoções terciárias que mais tiveram impacto foram: a simpatia, o desejo, a felicidade, o entusiasmo, o contentamento, o orgulho, a esperança, o entusiasmo e o espanto. De acordo, com estes dados (*vide anexo VIII*), foi gratificante sabermos que as crianças gostaram da atividade e estiveram envolvidas. A temática das emoções é complexa mas tivemos a preocupação de que a experiência de ensino e aprendizagem tivesse objetivos concretos, sobre as emoções e também sobre os conteúdos da disciplina de português. Houve a necessidade de que as leituras fossem expressivas e cativantes, para que os alunos continuassem atentos e percebessem do que se tratava a história e, acima de tudo, tivessem tido momentos favoráveis à sua contribuição para a aquisição de conhecimentos a este nível. Os dados das tabelas foram complementados com a recolha de dados das transições educativas, permitiu-nos acompanhar as crianças durante todos os momentos do dia. Nestes dias os alunos chegavam dos intervalos (manhã, almoço e tarde) agitados, foi benéfico uma conversa sincera e calma para que se tentasse resolver os conflitos e não influenciasse no decorrer das aulas. Contudo, pensamos que as transições educativas foram um auxílio para que a análise dos dados fosse o mais clara possível e também fidedigna.

Considerações finais

O relatório que apresentamos integra parte do trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em três contextos educativos distintos: Creche, Jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora só tenhamos dado força de expressão a algumas das experiências de ensino e aprendizagem, salientamos que todo o trabalho desenvolvido se regulou por proporcionarmos experiências educativas diversificadas, para as quais recorremos a estratégias de ensino/aprendizagem e a metodologias que, a nosso ver, foram imprescindíveis e apropriadas para os grupos de crianças com quem trabalhamos, tendo em vista as suas vivências e os seus conhecimentos prévios.

O corpo teórico da nossa investigação para sustentar as práticas nos contextos de estágio, em primeiro lugar, houve uma leitura extensiva de livros, capítulos de livros, artigos, artigos da internet (RCAAP, SciELO, etc.), entre outras fontes documentais. Deste modo, refletimos sobre algumas das nossas ações e dar atenção às emoções, ponderando a sua importância no domínio educativo, uma vez que possibilitam às crianças a construção de conhecimentos, sustentada em aprendizagens mais significativas.

As motivações pessoais foram o suporte para a realização deste estudo. Tínhamos um interesse particular de compreender o verdadeiro significado de criança em ação e a forma como as abordagens participativas se refletem no envolvimento e aprendizagem das crianças. Para melhor nos prepararmos foi fundamental rever a literatura sobre as pedagogias e os autores que valorizam a ação da criança. A elaboração do quadro conceitual revelou-se de extrema importância, uma vez que nos elucidou acerca de como devíamos encaminhar e orientar todo o trabalho. Por outro lado, a investigação da práxis foi muito importante porque nos permitiu não só refletir sobre o que íamos colocando em prática, como nos envolver em processos de questionamento, de interrogação e investigação e, conseqüentemente, construir significados. Apesar disso temos consciência, hoje, já com algum distanciamento, que muitas coisas ficaram por fazer e aprender. Muitas ideias surgem, agora, que permitiriam melhorar a investigação. Acreditamos, no entanto, que podem abrir portas para investigações futuras e para nos questionarmos sempre, enquanto educadores/professores. Sabendo que o mundo está em constante mutação e evolução torna-se importante que estejamos sempre focados e predispostos a aprender mais para fazer melhor.

Ao longo da investigação conseguimos perceber que os educadores/professores com quem contactamos acreditam que as crianças devem aprender e aprendem melhor a partir dos seus interesses, do que lhes é próximo, daquilo que pretendem descobrir. Apesar destas suas

conceções, nem sempre o verificamos em contexto educativo. No entanto, procurámos implementar as nossas atividades, de acordo com o modelo *HighScope*, tal como fizemos na descrição dos contextos e na técnica de recolha de dados, valorizando sempre a participação da criança. Também os educadores/professores sublinharam ser muito importante a ação da criança, referindo que é dessa forma que esta aprende mais e, conseqüentemente, está mais envolvida. Acrescentam que as atividades que promovem o contacto com materiais e objetos valorizam a investigação e a descoberta da criança. Contudo, como observamos a maior parte das vezes, a ação era centrada no educador/professor, não sendo dada à criança oportunidade para se questionar e para questionar o que a rodeava. Esta realidade ainda se agravava mais em contexto de 1.º CEB, muito pelo facto de ser necessário “*cumprir o programa*”. Através da aplicação das tabelas das emoções primárias em contexto de Creche, em contexto de EPE as tabelas das emoções primárias e secundárias e, no contexto de 1.º CEB, a aplicação das emoções primárias, secundárias e terciárias, conseguimos aferir quais os tipos de emoções que as crianças tiveram durante as experiências de aprendizagem, para valorização do seu bem-estar emocional e também da sua ação e descoberta da própria criança. Segundo Damásio (1995, 2000, 2003), citado por Veiga-Branco (2004), “expõe que pensamos com o nosso corpo e com as nossas emoções, não existindo a razão pura. Ao defender que os processos de pensamento passam pelo corpo, assume que sem emoções não poderiam existir raciocínios assertivos” (p.33). Constatou-se que se houver lesão nos lóbulos frontais há incapacidade de sentir e exprimir emoções e que simultaneamente ocorrem perturbações no raciocínio.

Averiguamos que no contexto de Creche, as crianças tiveram as emoção da alegria, da tristeza e da surpresa. Em relação à emoção da tristeza houve apenas uma criança que manifestou ter esta emoção, devido a ter chegado à creche a chorar e, como tal, a criança mudou de emoção quando a experiência de aprendizagem começou, mudando para a emoção de alegria. Deveu-se ao querer explorar os objetos livremente, possibilitando novas aprendizagens. As restantes crianças tinham a emoção de alegria e mudaram para a emoção de surpresa durante alguns momentos, e, alterando, esta emoção para a emoção de alegria e ficando com este tipo de emoções durante o resto do dia. Comprovando estes dados com a análise das transições educativas, facilitando em que as crianças tivessem transições suaves sem grandes transtornos do seu bem-estar. No contexto de Educação Pré-Escolar as emoções foram as emoções primárias positivas: o amor, a alegria e a surpresa. Observamos que as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas foram realmente frutíferas, de forma, a que as crianças tiveram novas aprendizagens, novas vivências, novas alegrias e momentos

de relação social com as restantes pessoas do seu meio escolar. As transições educativas auxiliaram na análise dos dados, de forma, a que fossem complementados para que a análise fosse o mais completa possível. No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico as emoções também foram emoções primárias positivas: o amor, a alegria, e a surpresa. Segundo Brooker (2008), citado por Oliveira Formosinho, Passos e Machado (2016), “ no mundo de hoje as transições tornaram-se um modo de viver (a was of life), por isso apoiar, desde cedo, as crianças nas transições é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento como sendo um desafio” (p.37). As transições são igualmente importantes no acompanhar do desenvolvimento das crianças e um contributo para as suas aprendizagens nos tempos de mudança. Havendo momentos de grande surpresa por parte das crianças, porque conseguimos desenvolver com elas experiências de ensino e aprendizagem enriquecedoras, a criança sempre em primeiro lugar. Como referimos anteriormente, as transições educativas continuaram a ser um auxílio essencial na compreensão e no enriquecimento dos dados. Dando resposta aos objetivos da questão-problema de investigação: Será que as emoções das crianças são fatores inibidores/facilitadores do seu desenvolvimento? Com os seguintes objetivos: identificar as emoções que as crianças manifestam durante o dia nas instituições educativas, este objetivo foi conseguido devido ao tempo que estivemos com as crianças, observando-as em todos os momentos do dia, mas ainda mais importante conhecer primeiro as crianças foi o essencial. O segundo objetivo, investigar se as transições educativas interferem nas emoções das crianças, podemos dizer que as transições educativas têm que ser suaves de modo, a que interferiram nas emoções das crianças e no seu bem-estar. O terceiro objetivo, averiguar se os diferentes estados das crianças influenciam nas diferentes atividades, algumas crianças chegaram ao contexto a chorar, no entanto, não conseguiram que o seu estado alterasse mais rapidamente, no entanto, com o passar do tempo com a atividade as crianças tiveram sorrisos que podemos dizer que tinham alterado da emoção da tristeza para a de alegria. Sendo que, com a própria autonomia da criança, com o que estava a observar à sua volta com a experiência de aprendizagem que estava a ser desenvolvida no momento, houve pouco envolvimento, afetando, assim, a sua realização. No decorrer da atividade houve a perspicácia da própria criança em envolver-se na atividade e mudando a sua emoção, para a emoção de alegria. Por último, o quarto objetivo, implementar atividades para estimular o desenvolvimento emocional das crianças, podemos dizer que foi um objetivo também conseguido. Nos três contextos, procuramos implementar e desenvolver atividades com as crianças que estimulassem o seu bem-estar emocional. A ação

desenvolvida focalizou-se no trabalho investigativo, analisando o bem-estar e o envolvimento das crianças, nas experiências de ensino-aprendizagem realizadas. Com podemos ver, num dos objetivos da PES³: “para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (p.1). O facto de sermos ao mesmo tempo educadoras/professoras e investigadoras possibilitou-nos, não só planificar a nossa ação adequadamente a cada contexto, mas também refletir sobre a prática e ao mesmo tempo aplicar instrumentos de recolha de dados e ainda de os analisar e tirar conclusões que permitiram responder à questão-problema.

Podemos concluir que a PES se revelou de extrema importância e desvendou um pouco mais o que significa trabalhar com crianças. Confirmou que queremos ser educadores/professores e como o queremos ser. Queremos rejeitar as pedagogias transmissivas e dar primazia às pedagogias participativas, nas quais a criança é considerada competente para agir, explorar, descobrir, refletir e pensar. Queremos ser ativas, rejeitando a passividade, porque entendemos que não nos devemos acomodar nem condicionar por receio de inovar ou mudar. Como aliás deixa antever um dos objetivos da PES⁴: “Adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida” (p.1). Ao longo da prática permitiu-nos fazer uma investigação acerca do nosso tema de investigação e, com isso, sempre tivemos um cariz investigativo, observando as crianças numa postura reflexiva.

³ In Guia ECTS de Prática de Ensino Supervisionada (PES)- Curso de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: [\[file:///C:/Users/ /Downloads/guia-ects.pdf\]](file:///C:/Users/ /Downloads/guia-ects.pdf).

⁴ In Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. [Disponível em: <file:///C:/Users//Downloads/DL-79-2014.pdf>]

Referências bibliográficas

- Abreu, Rodrigo. (2016). *Medo do Quê?*(1.ªed). Lisboa: Presença.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares matemática ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boeck, K., Martim. (2000). *Qe- O que é a inteligência emocional*. (2.ªreimpressão). Cascais: Editora Pergaminho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brickman, N. & Taylor, L., (2001). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brofenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (2.ª reimpressão). Porto Alegre: Artmed.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Colaborar in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2019-08-18 19:30:32]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colaborar>
- Damásio, A. (2003). *O erro de descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. (23.ª ed). Lisboa: Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (11.ªed). Lisboa: Europa-América.
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) (n.d). *Guião de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Domingos, S. (2015). *Análise de incidentes críticos no ensino superior: Re (construção) da identidade profissional do docente*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes- Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., Castanheira, F. & Simões, I. (2018). *Gestão de conflitos em sala de aula- um livro de ideias para pôr em prática*. 1.ª edição. Lisboa: Coisas de ler.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho (Orgs) (2016). *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica* (1ª. Edição). Porto: Porto Editora.
- Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Franco e Jardim (2019). *Dicionário de educação para o empreendedorismo*. Consultado dia 10 de julho. Recuperado em, <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19295/1/Educa%20emocional.pdf>
- Fundação de investigação educacional High-Scope (1992). Registo de observação da criança (COR). The High-Scope press: Ypsilanti, Michigan.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligence*: Basic Books.
- Gardner, H., (1994). *A Criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional*. Maia: Temas e Debates.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Korczak, Janusz, (1992) *wie mane in Kind lieben soll*, Vandenhoeck & Ruprecht, 10.ª ed.
- Llenas, A. (2018). *O monstro das cores*: Nuvem de Letras.
- Matthews, A. (2001). *Atenção e emoção- uma visão clínica*. (1.ªed). Lisboa: Climepsi.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J.D., Dipaolo, M. & Salovey, P. (1990). *Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A componente of emotional intelligence*, *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *A further consideration of the issues of emotional intelligence*. *Psychological Inquiry*, 15 (3): 249-255.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas - Programa de estudo do meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Müller-Lissner (2001). *A inteligência emocional na criança*. (1.^a ed). Cascais: Pergaminho Editora.
- Oliveira-Formosinho (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (4.^a ed). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. (1.^aed). Porto: Porto Editora.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Perry, P., & Steiner, C. (2000). *Educação emocional- literacia emocional ou a arte de ler emoções*. (1.^a. ed). Cascais: Editora Pergaminho.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional- aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Consultado dia 31 de outubro de 2019. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination. Cognition and Personality*, 9: 185-211.
- Sarmiento, T. (2016). *Juntos...pela criança na creche!* (1.^aed.) Braga: CNIS.
- Schmidt-Atzert, Lothar, (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*, Kohlhammer.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Sternberg, R. (1994). *In search of human mind*. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Turner, J. (2003). *Origens das emoções humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga-Branco, M. (2004). *Competência emocional*. (1.^aed). Coimbra: Quarteto.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- o processo de construção do conhecimento*. (1.^aed). Lisboa: Sílabo.

Legislação Consultada

Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, *Diário da República*, n.º 131, 2.^a série.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. In Diário da República, 1.ª. Série- N.º. 166- 30 de agosto de 2005, 5122-5138.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

Anexos

Anexo- I- Atividade "Garrafas sensoriais" tabela das emoções primárias do dia 24/10/2018 (durante a atividade), contexto de creche.

Crianças	Emoções primárias					
	Amor	Alegria	Surpresa	Raiva	Tristeza	Medo
A		✘	✘			
Af						
Ga		✘	✘			
G		✘	✘			
I		✘	✘			
K						
M		✘	✘			

Nota. Adaptação da categorização das emoções segundo Parrott (2001).

Anexo II- Resultados obtidos da tabela de observações da atividade "Dramatização de emoções", em contexto de jardim de infância.

Desempenho das Crianças	Gosta de utilizar o próprio corpo para se expressar, mover e representar	Consegue expressar sentimentos e emoções através do gesto e movimento: triste, com medo, feliz, zangado e surpreso	Interpreta os sentimentos e emoções dos outros através dos seus gestos e movimentos	Compreende as emoções - associação entre as emoções e a expressão facial (identifica caras felizes, tristes, zangadas, com medo e surpresas)	Consegue representar uma emoção através da visualização de uma imagem
Crianças (C)					
A					
C	S	S	S	S	S
D	S	S	S	S	S
Ed	S	S	N	S	S
E					
G	S	S	S	S	S
G	S	S	S	S	S

Go	S	S	S	S	S
J	S	N	N	S	S
L.C					
L.R	S	S	S	S	S
L	S	S	S	S	S
L.V	S	S	S	N	N
M	S	S	S	S	S
M.C	S	S	S	S	S
M.P	S	S	S	S	S
R	S	S	S	S	S
Ro	S	S	S	S	S
S	N	S	N	S	N

Nota: Adaptação da tabela de Cátia Sofia Sá Rato Catarreira (2015).

Legenda: S- Sim

N- Não

Anexo III- Tabela das emoções primárias e secundárias da Experiência de Ensino e Aprendizagem "Dramatização" do dia 23/01/2019 (antes, durante e depois), contexto de jardim de infância.

Crianças	Emoções primárias	Emoções secundárias		
		Afeto		
	Amor	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A			×	×
C		×		
D		×	×	×
Ed			×	
E		×		×
G			×	
Ga				×

Go		×		×
J				
L.C				
L.R		×		×
L		×	×	×
L.V				
M		×	×	
M.C				
M.P				
R			×	

Ro				
So				
Sé		×	×	
		Desejo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×	×	
C		×		
D			×	
Ed		×		×

E		×		×
G			×	
G			×	
Go		×		
J				
L.C				
L.R		×		×
L				
L.V				
M		×		
M.C				

M.P			×	
R		×		
Ro				
S				
Sé		×	×	×
	Alegria	Jovialidade		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×		
C				
D		×	×	×

Ed			×	
E		×		
G				
Ga				
Go		×	×	×
J				
L.C				
L.R		×	×	×
L		×		
L.V				

M			×	
M.C				×
M.P			×	
R		×		×
Ro				
S			×	
Sé		×		
		Entusiasmo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×	×	×
C		×	×	

D		×		×
Ed		×		×
E		×	×	×
G		×		
Ga		×	×	
Go		×		×
J				
L.C				
L.R		×	×	
L		×	×	×

L.V				
M			×	×
M.C				×
M.P				×
R				×
R				
S			×	×
Sé			×	×

		Contentamento		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×	×	×
C		×		×
D		×	×	×
Ed			×	×
E		×	×	×
G			×	
Ga		×	×	
Go			×	×

J				
L.C				
L.R		x	x	
L		x	x	x
L.V				
M		x		x
M.C				
M. P				
R		x	x	
Ro				
Sa			x	x

Sé		×	×	×
A C D Ed E G Ga		Orgulho		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
		×	×	×
			×	
		×	×	
		×	×	×
			×	
		×		×
	×			

Go		×		
J				
L.C				
L.R		×	×	
L		×	×	×
L.V				
M		×	×	
M.C			×	
M.P				
R		×		×

Ro				
S		×	×	×
Sé		×	×	×
		Otimismo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×		×
C		×		×
D		×	×	
Ed		×	×	

E		×		
G			×	
Ga			×	
Go		×		×
J				
LC				
LR		×	×	×
L		×	×	×
L.V				
M.C		×		

M.P			×	
R		×		×
Ro				
S		×		×
Sé		×	×	
		Envolvimento		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×	×	×
C		×	×	
D		×		

Ed		×	×	×
E		×	×	×
G		×		
Ga		×	×	
Go		×	×	×
J				
L.C				
L.R		×	×	×
L		×	×	×
L.V				

M		×	×	×
M.C		×		
M.P		×		
R		×	×	
Ro				
S		×	×	×
Sé		×	×	×
		Alvío		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				

C			×	
D				
Ed				
E				
G				×
Ga				
Go				
J				
L.C				
L.R				

L				
L.V				
M				
M.C			×	
M.P			×	
R				×
Ro				
S			×	
Sé				
	Surpresa	Surpresa		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>

A		x		x
C		x		
D		x	x	
Ed		x		x
E		x	x	x
G		x	x	
Ga				
Go		x	x	x
J				
L.C				

L.R		×	×	
L		×	×	×
L.V				
M			×	×
M.C		×		
M.P		×		×
R		×		
Ro				
S		×	×	×
Sé		×	×	×
	Raiva	Irritação		

		<u>Antes</u>	<u>Depois</u>	<u>Durante</u>
A				
C				
D				
Ed				
E				
G				
Ga				

Go				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				
R				
Ro				

S				
Sé				
		Desespero		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
C				
D				
Ed				
E				
G				

Ga				
Go				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
R				
Ro				

S				
Sé				
Raiva				
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C				
D				
Ed				
E				
G				

Ga				
Go				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				

R				
Ro				
S				
Sé				
Repúdio				
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C				
D				

Ed				
E				
G				
Ga				
Go				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				

M				
M.C				
M.P				
R				
R				
S				
Sé				
		Inveja		

		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
		A		
C				
D				
Ed				
E				
G			×	
Ga				
Go				

J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C		x		
M.P			x	
R				
Ro				

S				
Sé				
		Tormento		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C				
D				
Ed				
E				
G				
Ga				

J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				
R				
Ro				

S				
Sé				
Tristeza		Sufrimento		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C				
D				
Ed				
E				
G				

Ga				
Go				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				

R				
Ro				
S				
Sé				
		Tristeza		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C		×		
D				
Ed				

E				
G				
Ga				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				

M.P				
R				
Ro				
S				
Sé				
		Desilusão		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C				
D				

Ed				
E				
G				
Ga				
Go				
J				
L.C				
L. R				
L				
L.V				

M				
M.C				
M.P				
R				
Ro				
S				
Sé				
		Vergonha		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×		
C		×	×	

D				
Ed				
E		×		
G				
Ga			×	
J				
L.C				
L.R				
L		×		
L.V				

M				
M.C		×	×	
M.P				
R		×	×	
Ro				
S		×		
Sé				
		Negligência		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>

A				
C				
D				
Ed				
E				
G				
Ga				
Go				
J				
L.C				

L.R			
L			
L.V			
M			
M.C			
M.P			
R			
Ro			
S			
Sé			

		Medo	Horror		
			<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A					
C					
D					
Ed					
E					
G					
Ga					
J					

L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				
R				
R				
S				

Sé				

Nervosismo

		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A				
C		×		
D				
Ed				
E				
G				

Ga				
J				
L.C				
L.R				
L				
L.V				
M				
M.C				
M.P				
R			×	

Ro				
S		×	×	
Sé				

Nota: Adaptação da categorização das emoções segundo Parrott (2001).

Anexo IV- Resultados obtidos da tabela das emoções primárias, secundárias da Experiência de Ensino e Aprendizagem "Dramatização", contexto de jardim de infância.

Categorias (emoções primárias)	Subcategorias (emoções secundárias)	Contagem		
		Antes	Durante	Depois
Amor	Afeto	8	7	8
	Desejo	9	6	4
	Jovialidade	6	7	3
	Entusiasmo	13	12	9
	Contentamento	10	12	10

Alegria	Orgulho	11	12	7
	Otimismo	12	8	7
	Envolvimento	16	10	9
	Alívio	0	4	2
Surpresa	Surpresa	14	9	9
Raiva	Irritação	0	0	0
	Desespero	0	0	0
	Raiva	0	0	0
	Repúdio	0	0	0
	Inveja	1	2	0
	Tormento	0	0	0
Tristeza	Sofrimento	1	0	0
	Tristeza	1	0	0
	Desilusão	7	4	0
	Vergonha	8	5	3
	Negligência	0	0	0
Medo	Horror	0	0	0

	Nervosismo	3	1	0
--	------------	---	---	---

Anexo V- Lista de informações da atividade "Responder à raiva", em contexto de 1.ºCEB

Bato na pessoa com quem estou zangado(a).

Quando estou zangado(a), acalmo antes de começar a resolver o conflito.

Grito e insulto a pessoa com quem estou zangado(a).

Cuido dos meus interesses quando estou zangado(a) com alguém.

Tenho a certeza que me sinto zangado(a) apenas com o que está a acontecer agora e não com qualquer coisa que tenha acontecido anteriormente.

Trato sempre com respeito a pessoa com quem estou zangado(a).

Qualquer situação que se transforme em conflito pode ser resolvida de forma a toda a gente ficar satisfeita com a solução.

Sentir-me zangado(a), está certo; magoar os outros fisicamente e emocionalmente quando estou zangado(a), não está certo.

Quando estou zangado(a) não é importante ouvir a outra pessoa.

Anexo III- Resultados obtidos da atividade "Responder à raiva", em contexto de 1.ºCEB

Tabela		
1	2	3

4	5	6
7	8	9

Grelha de respostas		
x	x	X
0	0	0
x	x	x

Legenda:

x-sim

0-não

Anexo IVII- Resultados obtidos da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias das aulas do dia 28/05/2019 (antes, durante e depois) referentes à Experiência de Ensino e Aprendizagem "O pote das emoções", em contexto de 1.ºCEB.

Crianças	Emoções primárias	Emoções secundárias			Emoções terciárias			
		Afeto			Simpatia, apreciação, gosto, cuidado, dedicação, ternura, compaixão, sentimentalismo,			
	Amor	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	
A				×			×	
Ay			×				×	
B			×			×		
Da				×				
D						×		
G								
Gi							×	×

L.C							
L.M							
M.M		x			x		
M.C							
M							x
Mt		x				x	x
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E		x					

S							
V		×			×		×
		Desejo			Desejo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A			×			×	
Ay					×		
B			×				
Da		×		×	×	×	
D			×	×			

G		x					
Gi			x			x	
L.C		x	x				
L.M			x				
M.M			x		x	x	
M.C		x		x			
M		x				x	
Mt			x			x	
Mi			x				
Rú							

R			×				
S.M		×					
S.E			×				
S		×	×				
V			×				
	Alegria	Jovialidade			Alegria, Contentamento, Felicidade, Divertimento, Jovialidade, Satisfação, Gracejo, Bom humor, Boa disposição, Júbilo, Regozijo, Elação, Êxtase, Exultação, Euforia		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A					×	×	
Ay			×				
B			×		×		

Da		x		x	x	x	
D		x	x				x
G		x	x		x	x	
Gi			x		x		
L.C		x		x			
L.M			x				
M.M		x		x			x
M.C		x	x				x
M			x				
Mt		x		x	x	x	

Mi			×				×
Rú		×		×			
R			×	×		×	
S.M		×		×	×		
S.E			×				×
S		×		×	×		×
V			×				×
		Entusiasmo			Entusiasmo, Zelo, Gozo, Excitação		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		×	×		×	×	×

Ay			×				×
B		×		×	×	×	×
Da			×		×	×	×
D		×			×	×	×
G		×	×	×	×	×	×
Gi		×			×	×	×
L.C			×			×	×
L.M			×			×	×
M.M		×		×	×	×	×
M.C			×			×	×

M		x		x	x	x	x
Mt		x	x		x	x	x
Mi		x		x	x	x	x
Rú			x		x		x
R		x		x		x	
S.M			x				x
S.E		x		x			x
S			x			x	x
V		x		x	x	x	x

		Contentamento			Contentamento, Prazer		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A		x	x				
Ay			x	x	x		x
B		x			x	x	
Da				x	x		x
D		x		x		x	x
G			x		x	x	
Gi		x			x		x
L.C			x			x	x

L.M		x		x	x	x	
M.M			x		x		x
M.C		x		x	x	x	
M			x	x	x	x	
Mt		x	x		x		
Mi			x		x		
Rú		x	x		x	x	x
R			x				
S.M		x			x	x	
S.E			x		x	x	x

S		×		×	×	×	
V			×		×		
A		Orgulho			Orgulho, Triunfo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
			×		×		×
		×					
			×	×	×		
		×			×	×	
			×				×
			×	×	×		

Gi			x		x		
L.C			x		x		x
L.M		x	x			x	
M.M		x	x	x		x	x
M.C			x			x	x
M		x			x		
Mt		x	x			x	x
Mi			x				x
Rú		x					
R		x	x				x

S.M			×		×		×
S.E				×		×	×
S		×	×			×	×
V			×				×
		Otimismo			Vontade, Esperança, Otimismo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A			×		×		
Ay		×					×
B				×		×	×
Da			×		×		×

D		x					x
G		x	x		x	x	
Gi		x	x				x
L.C			x		x		
L.M		x	x			x	x
M.M			x		x		
M.C			x				x
M		x			x	x	x
Mt				x			x
Mi		x				x	

Rú			×			×	×
R		×	×				
S.M		×		×		×	×
S.E							
S			×	×		×	×
V			×			×	×
		Envolvimento			Envolvimento, Entusiasmo		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A			×		×	×	×
Ay		×			×	×	×

B			×	×	×	×	×
Da		×	×	×	×		×
D		×	×			×	×
G		×			×	×	
Gi		×		×		×	×
L.C			×		×	×	×
L.M		×			×	×	×
M.M			×		×	×	×
M.C		×			×	×	×

M					x		x
Mt		x	x		x	x	x
Mi			x	x		x	x
Rú			x			x	
R			x		x	x	x
S.M		x			x		x
S.E		x			x		x
S			x		x	x	x
V		x				x	x
		Alívio			Alívio		

		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A						×	
Ay			×		×		
B							
Da							
D		×			×		
G							
Gi						×	
L.C							
L.M						×	

M.M							
M.C							×
M							
Mt							×
Mi							
Rú					×		×
R							
S.M					×		
S.E					×		
S							

V							
		Surpresa			Espanto, Surpresa, Estupefação		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A			×		×	×	×
Ay		×			×		×
B					×	×	×
Da		×	×		×	×	×
D		×			×	×	×
G			×	×	×	×	×
Gi			×		×	×	×
L.C		×			×	×	×

L.M			x		x	x	
M.M		x		x	x	x	x
M.C		x	x		x	x	x
M			x			x	x
Mt					x	x	x
Mi		x		x	x	x	x
Rú			x			x	x
R		x		x		x	
S.M			x		x	x	x
S.E				x		x	x
S			x			x	x

V		×			×	×	×
	Raiva	Irritação			Aborrecimento, Irritação, Agitação, Mau-humor, Petulância		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							
Da							
D					×		

G							
Gi							
L.C							
L.M				×			
M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							

R							
S.M							
S.E							
S							
V							
		Desespero			Exasperação, Frustração		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							

Da							
D							
G							
Gi							
L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							

		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							
Da							
D		x	x		x	x	
G							
Gi							
LC							
L.M							

M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							
Si							
V							

<p>Repúdio Repúdio, Nojo</p>								
			<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A								
Ay								
B								
Da								
D								
G								
Gi								

L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							

S.E							
S							
V							
		Inveja			Inveja, Ciúme		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B			×				
Da							
D							

G							
Gi							
L.C							
L.M				×	×		
M.M							
M.C							
M							
Mt					×		
Mi							
Rú							×

R			×				×	
S.M		×						
S.E								
S			×	×				
V								
		Tormento			Tormento, Suplício			
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	
A								
Ay								
B								
Da								

D							
G							
Gi							
L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							

Rú							
R							
S.M							
S.E							
S							
V							
Tristeza		Sufrimento			Agonia, Sofrimento, Mágoa, Angústia		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A					×		

Ay							
B							
Da							
D		x	x			x	
G							
Gi							
L.C							
L.M							
M.M							
M.C							

M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							
S							
V							
		Tristeza			Depressão, Desespero, Desalento, Desânimo, Tristeza, Miséria, Dor, Desgosto, Melancolia, Infelicidade, Infortúnio, Abatimento, Pesar		

		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							
Da							
D							
G							
Gi							
L.C							
L.M							

M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							
S							

V							
Desilusão				Lamento, desilusão, desprazer			
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							
Da							
D							
G							
Gi							
L.C							

L.M							
M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							

S							
V							
		Vergonha			Culpa, Vergonha, Remorso, Arrependimento		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							
Da							
D							
G							
Gi							

L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							

S.E							
S							
V							
		Negligência			Alienação, Desprendimento, Isolamento, Negligência, Solidão, Rejeição, Derrota, Insegurança, Embaraço, , Insulto		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							
Ay							
B							

Da							
D							
G							
Gi							
L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							
Mt							

Mi							
Rú							
R							
S.M S.E							
S							
V							
Medo				Horror		Alarme, Choque, Medo, Sustos, Horror, Terror, Pânico	
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>
A							

Ay							
B							
Da							
D G							
Gi							
L.C							
L.M							
M.M							
M.C							
M							

Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							
S							
V							
Nervosismo					Ansiedade, Nervosismo, Tensão, Apreensão, Preocupação		
		<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>	<u>Antes</u>	<u>Durante</u>	<u>Depois</u>

A			×	×	×	
Ay						
B						
Da						
D	×	×				
G						
Gi						
L.C						
L.M		×				
M.M						

M.C							
M							
Mt							
Mi							
Rú							
R							
S.M							
S.E							
S							
V							

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

Nota: Adaptação da categorização das emoções segundo Parrott (2001).

Anexo VII- Resultados obtidos da tabela das emoções primárias, secundárias e terciárias das aulas do dia 28/05/2019 (antes, durante e depois) referentes à Experiência de Ensino e Aprendizagem "O pote das emoções", em contexto de 1.ºCEB.

Categorias (emoções primárias)	Subcategorias (emoções secundárias) Contagem			Subcategorias (emoções terciárias) Contagem		
	Amor	Afeto			Simpatia, apreciação, gosto, cuidado, dedicação, ternura, compaixão, sentimentalismo	
Antes		Durante	Depois			
4		4	0	Antes	Durante	Depois
				3	4	0

	Desejo			Desejo		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	7	13	3	4	10	5
Alegria	Jovialidade			Alegria, Contentamento, Felicidade, Divertimento, Jovialidade, Satisfação, Gracejo, Bom humor, Boa disposição		
	Antes	Durante	Depois			
	12	11	9	Antes	Durante	Depois
				8	5	3
	Entusiasmo			Entusiasmo, Zelo, Gozo, Excitação		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	10	11	8	11	13	6
	Contentamento			Contentamento, Prazer		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	10	12	7	8	10	8
Orgulho			Orgulho, Triunfo			
Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois	

	9	15	4	8	7	12
	Otimismo			Vontade, Esperança, Otimismo		
	Antes	Durante	Depois			
	9	12	4	Antes	Durante	Depois
				6	11	2
	Envolvimento			Envolvimento, Entusiasmo		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	11	11	4	12	9	3
	Alívio			Alívio		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	1	1	0	1	1	0
Surpresa	Surpresa			Espanto, Surpresa, Estupefação		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	9	10	5	8	10	4
	Irritação			Aborrecimento, Irritação, Agitação, Mau-humor, Petulância		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	2	0	2	2	0	2

Raiva	Desespero			Exasperação, Frustração		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Raiva			Fúria, Raiva, Revolta, Hostilidade, Ferocidade, Amargura, Ódio, Desdém, Vingança		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Repúdio			Repúdio, Nojo		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Inveja			Inveja, Ciúme		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Tormento			Tormento, Suplício		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Sofrimento			Agonia, Sofrimento, Mágoa, Angustia		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois

Tristeza	0	0	0	0	0	0
Tristeza			Depressão, Desespero, Desalento, Desânimo, Tristeza, Miséria, Dor, Desgosto, Melancolia, Infelicidade, Infortúnio, Abatimento, Pesar			
Antes	Durante	Depois				
0	0	0				
			Antes	Durante	Depois	
			0	0	0	
Desilusão			Lamento, desilusão, desprazer			
Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois	
0	0	0	0	0	0	
Vergonha			Culpa, Vergonha, Remorso, Arrependimento			
Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois	
0	0	0	0	0	0	
Negligência			Alienação, Desprendimento, Isolamento, Negligência, Solidão, Rejeição, Derrota, Insegurança, Embaraço, Insulto			
Antes	Durante	Depois				

	0	0	0			
				Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
Medo	Horror			Alarme, Choque, Medo, Sustos, Horror, Terror, Pânico		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	0	0	0	0	0	0
	Nervosismo			Ansiedade, Nervosismo, Tensão, Apreensão, Preocupação		
	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois
	1	1	0	0	1	1