

A emergência de comportamentos emocionais na brincadeira livre em crianças dos quatro aos cinco anos

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Flávia Alexandra Alves dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, julho, 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o apoio, incentivo e motivação que me deram ao longo de todo este percurso.

Ao meu irmão, por ser a minha principal inspiração para a realização deste estudo e um dos motivos pelos quais quis seguir este sonho no mundo da educação.

À minha estrelinha mais brilhante por me guiar neste lindo caminho que estou a percorrer.

Aos meus amigos, por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus colegas que de uma maneira ou de outra me ensinaram algo a ter em conta a nível pessoal e profissional.

À professora Marina Rodrigues, por me ter orientado, acompanhado e ajudado a trilhar este caminho.

A todas as educadoras e auxiliares com quem tive o privilégio de estar que serão, sem dúvida, uma inspiração para mim no meu futuro como educadora de infância.

Às crianças que me deram a oportunidade de me fazer apaixonar, cada vez mais, pela educação e me fizeram ter a certeza de que é este o caminho que desejo seguir.

A todos aqueles que se foram cruzando comigo ao longo destes anos e que tiveram impacto naquilo que sou hoje como pessoa e como profissional.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e encontra-se organizado em três partes: uma relativa à Prática Pedagógica realizada em Creche, a segunda à PP realizada em contexto de Jardim de Infância I e a terceira diz respeito à PP realizada em contexto de Jardim de Infância II, encontrando-se esta igualmente dividida em duas partes, uma relativa à reflexão sobre a vivência nesse contexto e a outra dedicada a um estudo investigativo realizado nesse mesmo contexto.

Com este relatório, o principal objetivo a atingir é dar a conhecer as minhas Práticas Pedagógicas ao longo dos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022, as experiências vividas e as aprendizagens realizadas enquanto futura educadora de infância, refletindo sobre as mesmas de uma forma sustentada e crítica.

O estudo investigativo, de caráter descritivo e interpretativo, na forma de estudo de caso, procurou analisar os comportamentos emocionais das crianças em momentos de brincadeira livre.

Os resultados mostram que os comportamentos emocionais que emergiram na brincadeira livre de cada criança estão associados às emoções da alegria, da tristeza, do medo e da raiva. Por outro lado, este foi um estudo que permitiu compreender que as crianças identificaram com facilidade as emoções que emergem nos momentos de brincadeira livre, quer no Jardim de Infância, quer em contexto familiar.

Palavras-chave: Brincadeira livre, Emoções primárias e Educação emocional.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Masters in Pre-School Education and it is organized in three parts: one related with the Pedagogical Practice carried out in a Nursery, the second with the PP carried out in the context of Kindergarten I and the third within the context of the PP carried out in a Kindergarten II, being subdivided into two parts, one of them is about the practice developed and the other concerns the investigative essay.

The main objective this report aims to achieve is to make known my Pedagogical Practices throughout the academic years of 2020/2021 and 2021/2022, the lived experiences and the learnings I carry out as a future kindergarten teacher, reflecting on them from a sustained and critical way.

The investigative study, with a descriptive and interpretative character, in the form of case studies, sought to analyze the emotional behaviors of children in moments of free play.

The results show that the emotional behaviors that emerged in children's act of free play are associated with the emotions of joy, sadness, fear and anger. On the other hand, this was a study that allowed us to understand that children easily identified emotions that emerge in moments of free play, whether in Kindergarten or in a family context.

Keywords: Free play, Primary emotions and Emotional education.

Índice Geral

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract..... | iv |
| Índice de Tabelas | vii |
| Abreviaturas..... | viii |
| Introdução | 1 |
| Parte I – A primeira experiência em Creche..... | 2 |
| 1.1. <i>O educador de infância em Creche</i> | 2 |
| 1.2. <i>A importância das rotinas</i> | 4 |
| 1.3. <i>A importância da escuta ativa</i> | 6 |
| 1.4. <i>Dificuldades e aprendizagens</i> | 7 |
| Parte II – A primeira experiência em Jardim de Infância..... | 11 |
| 2.1. <i>A importância do brincar</i> | 11 |
| 2.2. <i>A importância da autonomia</i> | 12 |
| 2.3. <i>As aprendizagens das crianças</i> | 13 |
| 2.4. <i>A importância da observação</i> | 15 |
| 2.5. <i>O educador em jardim de infância</i> | 17 |
| 2.6. <i>Aprendizagens e dificuldades</i> | 19 |
| 2.7. <i>Projeto “O grilo gri-gri Inventor”</i> | 22 |
| 2.7.1. Grilos | 24 |
| 2.7.2. Situação desencadeadora do projeto..... | 25 |
| Fase I – Definição do problema..... | 25 |
| Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho..... | 27 |
| Fase III – Execução | 29 |
| 1. Proposta educativa: Visualização da história “O grilo verde” de António Mota..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 2. Proposta educativa: Audição da história “Os grilos” | 31 |
| 3. Proposta educativa: Jogo de simulação “Imitando os grilos” | 31 |
| 4. Proposta educativa: Pintura do fundo do mar, colagem de desenhos alusivos à praia e desenhos de grilos | 32 |
| Fase IV – Divulgação/Avaliação | 33 |
| a) Refletindo sobre o Projeto “O grilo gri-gri inventor” | 35 |
| Parte III – Prática Pedagógica em Jardim de Infância II | 37 |
| A – Reflexão final acerca das vivências e aprendizagens realizadas | 37 |
| 3.1. <i>O contexto educativo</i> | 37 |
| 3.2. <i>O grupo de crianças</i> | 39 |
| 3.3. <i>Experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas</i> | 40 |
| B – Ensaio investigativo | 47 |
| Capítulo I – Contextualização do estudo | 47 |
| Justificação e relevância do estudo | 47 |
| Capítulo II – Enquadramento Teórico | 48 |
| a) As emoções | 48 |
| a. As emoções primárias | 49 |
| b) Educar para as emoções | 51 |
| c) A brincadeira livre | 53 |
| d) A brincadeira livre e o desenvolvimento emocional da criança | 55 |
| Capítulo III – Metodologia de Investigação | 57 |
| <i>Opções Metodológicas</i> | 57 |
| 1. Contexto do estudo: Caracterização do contexto educativo e dos participantes 57 | |
| 2. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo | 59 |
| 2.1 Enquadramento da problemática em estudo | 59 |
| 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 60 |
| 4. Técnica de análise de dados - Análise de Conteúdo | 61 |

| | |
|---|----|
| Capítulo IV – Apresentação e análise de dados e discussão dos resultados..... | 62 |
| <i>Criança MB</i> | 62 |
| <i>Criança VP</i> | 66 |
| <i>Criança AC</i> | 70 |
| <i>Criança CV</i> | 74 |
| <i>Criança ST</i> | 77 |
| Capítulo V - Considerações finais, limitações do estudo e recomendações..... | 81 |
| Conclusão do relatório..... | 83 |
| Referências Bibliográficas..... | 85 |
| Anexos | 92 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Registo das ideias prévias das crianças acerca dos grilos | 26 |
| Tabela 2 - Registo das questões colocadas pelas crianças sobre os grilos | 26 |
| Tabela 3 - Registos das ideias sugeridas pelas crianças para a pesquisa..... | 27 |
| Tabela 4 - Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças no âmbito do projeto..... | 28 |
| Tabela 5 – Calendarização das propostas educativas realizadas com o grupo de crianças | 28 |
| Tabela 6 - Registo das aprendizagens das crianças | 34 |
| Tabela 7 - Registo daquilo que as crianças gostaram mais | 34 |
| Tabela 8 - Registo daquilo que as crianças gostaram menos | 35 |

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

JI – Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. A realização do mesmo tem como principal objetivo apresentar o percurso que fui realizando ao longo deste ano e meio de Práticas Pedagógicas em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

Com isto, o presente relatório encontra-se dividido em três partes: uma relativa à Prática Pedagógica realizada em contexto de Creche onde reflito sobre a vivência nesse contexto, identificando as aprendizagens e as dificuldades sentidas, uma segunda parte respeitante à PP realizada em contexto de Jardim de Infância I, onde faço uma reflexão sobre a mesma e apresento o trabalho realizado com as crianças no âmbito da metodologia de trabalho de projeto e, por fim, a terceira parte diz respeito à PP realizada em contexto de Jardim de Infância II, que se encontra subdividida em duas partes, uma delas é sobre a prática desenvolvida e a outra um ensaio investigativo realizado nesse contexto.

O ensaio investigativo apresenta um estudo qualitativo de carácter descritivo e interpretativo que se desenvolveu ao longo da PP em Jardim de Infância II no 1.º semestre no ano letivo de 2021/2022 com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Esta parte do relatório encontra-se dividida em cinco capítulos, o primeiro corresponde à introdução onde é contextualizado o estudo, o segundo diz respeito ao enquadramento teórico do tema, o terceiro à metodologia utilizada, o quarto à apresentação e discussão de resultados. No quinto capítulo são apresentadas as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações.

PARTE I – A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM CRECHE

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de Creche teve início em setembro de 2020 numa Instituição Particular de Solidariedade Social no concelho da Batalha. A mesma era constituída pelas valências de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades Livres. O grupo de crianças com as quais estive ao longo deste semestre era composto por dezoito crianças, oito do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo que tinham entre dois e três anos de idade.

A reflexão encontra-se organizada em vários tópicos que considerei mais importantes, são eles: o educador de infância em creche, a importância das rotinas, a importância da escuta ativa, as minhas dificuldades e aprendizagens.

1.1. O educador de infância em Creche

Toda a experiência que envolveu esta Prática Pedagógica constituiu um grande desafio para mim, porque foi a primeira vez que estive em contexto de Creche. Assim, foi algo que estimulou o meu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente através do contacto que estabeleci com toda a equipa interveniente, o grupo de crianças e com a minha colega de grupo. Os elementos da equipa assumiram um papel preponderante no desenvolvimento global da criança, uma vez que, todos os envolvidos trabalharam no mesmo sentido, tendo sempre como grande objetivo o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Pessoalmente, acho bastante interessante trabalhar com diferentes tipos de pessoas, que assumem diversos pontos de vista e, como são pessoas únicas, trabalham de diferentes maneiras. Na minha opinião, isto cria uma certa dinâmica que permite que as crianças estabeleçam ligações com pessoas diferentes que, de alguma maneira, são uma referência para si. Para mim, esse aspeto também é importante, visto que, temos sempre algo a aprender com cada uma das pessoas com quem convivemos num determinado contexto. Porém, foi um desafio o facto de ter de lidar com as críticas negativas que emergiam das reflexões orais, quer como grupo, quer, principalmente, individualmente. No entanto, isto constituiu, então, um dos aspetos que estimulou o meu desenvolvimento pessoal. Por fim, um outro aspeto bastante importante nos relacionamentos que estabelecemos ao longo da nossa vida, seja a nível pessoal seja profissional, é a comunicação. Neste caso, este fator foi fundamental na minha relação com os diferentes intervenientes educativos ao longo

desta prática pedagógica. Hanks (1999) defende que a comunicação é essencial para que exista sucesso dentro dos relacionamentos entre os diversos intervenientes educativos. O trabalho de equipa exige que os intervenientes estejam predispostos para escutar o outro, defender as suas ideias e a dos respetivos colegas. Enquanto grupo, eu e a minha colega defendíamos ideias bastante diferentes, nomeadamente no que diz respeito às propostas educativas. Porém, tentámos sempre comunicar da melhor forma, de maneira a conseguirmos levar a cabo uma boa relação em prol do processo de aprendizagem das crianças do grupo. No que diz respeito à relação que estabelecemos com a educadora e com a auxiliar, a mesma foi crucial para que o nosso papel como educadoras fosse o mais fundamentado possível, ou seja, foi através da ajuda delas que conseguimos perceber melhor, por exemplo, as rotinas das crianças, principalmente aquelas que estão relacionadas com a alimentação e a higiene. O grupo em causa era um grupo cuja maioria das crianças ainda usava fralda durante todo o dia e outras só a utilizavam durante a sesta e ao longo do tempo fomos percebendo quem eram essas crianças. Em relação à alimentação das crianças, fomos percebendo quais as crianças que não eram tão recetivas à comida e que estratégias adotar nesse tipo de situações, observando as ações da educadora e da auxiliar. O seu papel foi, sem dúvida, essencial para nós tanto como pessoas, como como futuras educadoras, principalmente neste período mais embrionário em contexto de prática.

Toda esta experiência fez-me refletir acerca do meu futuro papel como educadora. O educador é uma pessoa de referência para a criança e esta vê-o como um modelo. Algumas das características que acho que um educador deve ter é estar presente perante o seu grupo de crianças, entregar-se à sua profissão, demonstrando a paixão que tem pelo que faz e praticar uma escuta ativa, estando atento a todas as necessidades e interesses do grupo de maneira a poder satisfazê-las da melhor forma. Na perspetiva de Freire (2002), o educador deve levar a sério a sua formação e esforçar-se, de maneira a estar “à altura” do seu papel como profissional. Para além disso, Robert (2004) evoca a ideia de que é importante que o educador ouça e simpatize com os sentimentos das crianças, dando-lhes a entender que valoriza aquilo que sentem.

Durante esta primeira experiência em contexto de Creche, senti que consegui estabelecer uma relação de afetividade com as crianças, tendo alcançado um dos princípios que defendo relativamente ao papel de um educador que é, tal como referi anteriormente, o

facto de o educador estar presente nos vários momentos envolventes à rotina diária das crianças. Procurei ser uma educadora que esteve lá sempre para as crianças seja em que tipo de momento fosse (tanto em momentos de alegria como em momentos de tristeza), tentando dar o meu melhor na gestão das emoções de cada uma.

Para além dos aspetos referidos, tive a preocupação de estabelecer intencionalidades educativas que estivessem envolvidas numa reflexão sobre as suas finalidades e os sentidos que as minhas propostas educativas tinham de assumir e as formas como organizei toda a minha ação como educadora. Toda essa reflexão assentou num ciclo interativo que se prendeu com a observação das crianças e respetivas necessidades e interesses, a planificação e a execução de cada proposta educativa e, por fim, a avaliação daquilo que aconteceu. Considero que todas estas etapas pela qual a prática de um educador deve passar são importantes, pois não é possível concretizar a segunda sem ter realizado a primeira e assim sucessivamente. Toda a experiência envolvente a esta PP permitiu-me passar por uma grande evolução, tanto a nível pessoal como profissional. Segundo as OCEPE (2016), é ao longo do ciclo interativo que o conhecimento que vai sendo elaborado envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes educativos. Neste sentido, cabe ao educador encontrar maneiras de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os vários contextos onde a criança se insere.

1.2. A importância das rotinas

Relativamente às rotinas das crianças, considero que estas também assumem um papel bastante importante no que diz respeito ao desenvolvimento global de cada criança. A própria rotina diária também estimula a autonomia e a independência de cada criança. Portugal (1998) salienta que o mais importante para o desenvolvimento holístico de cada criança não são as atividades planificadas, mas sim as rotinas e os tempos associados às atividades livres. O educador deve investir em tempos de qualidade, procurando estar integralmente disponível para as crianças, o que determina que o tempo de qualidade se cria através da rotina diária.

Portugal (2011) afirma, ainda, que a rotina diária deve estar bem organizada e ter em consideração as necessidades de todo o grupo de crianças. É importante que se olhe para o plano referente às rotinas e refletir se está suficientemente claro, estruturador e, ao

mesmo tempo, flexível, assegurando espaço para a autonomia e segurança de cada criança. Em todos os momentos, deve haver um adulto atento e pronto a intervir, se necessário, atendendo ao interesse e salvaguarda do bem-estar do grupo.

A própria rotina das crianças e a repetição dos acontecimentos também me auxiliaram no processo de conhecimento das características de cada criança e das respectivas necessidades, o que me permitiu desenvolver a minha própria autonomia, o sentido de responsabilidade e a gestão do grupo, principalmente nos momentos onde auxiliava as crianças a realizarem a sua higiene e que eram caracterizados por momentos de maior tensão.

As crianças do grupo já tinham as rotinas diárias interiorizadas, sabendo quando era a hora de arrumar, a hora de almoço, a hora da sesta, entre outros momentos. Isso foi visível através das suas ações, ou seja, quando lhes era dito que era hora de arrumar, as crianças, de forma espontânea, começavam a arrumar. Apesar disso, algumas das crianças não se mostravam recetivas a arrumar, levando a que o processo demorasse mais, mas a educadora adotava certas estratégias quando isso acontecia, tal como cantar uma canção dedicada a esse momento. Todo este processo se repetia ao longo do dia no que diz respeito aos restantes momentos da rotina, sendo que a autonomia das crianças nesse sentido era mais visível no momento da transição entre a realização da higiene antes da sesta e a ida para o catre correspondente.

A rotina, ao ser previsível e flexível, tal como defendem Post e Hohmann (2003), permite que a criança se sinta segura para investir na sua própria aprendizagem. Os horários e as rotinas, ao estarem bem coordenados, permitem que a criança se aproprie da própria rotina. Desse modo, consegue antever o que irá acontecer ao longo do dia, tornando os sentimentos de insegurança menos significativos.

Para além disso, a autonomia é estimulada, o que permite que a criança siga os seus interesses, faça as suas escolhas, tome decisões e resolva problemas, tendo em conta as circunstâncias do contexto onde está em determinado momento. Ainda de acordo com as ideias de Post e Hohmann (2003), um ambiente centrado na criança promove o desenvolvimento físico, a comunicação, competências cognitivas e a socialização.

1.3. A importância da escuta ativa

A realização desta PP foi importante para combater uma das dificuldades que tinha antes. Para mim era difícil de compreender e gerir as emoções e sentimentos que as crianças tentavam transmitir e expressar. Porém, esta experiência fez-me, igualmente, crescer no sentido em que me consegui manter mais calma aquando de uma birra e tentei sempre entender qual seria o motivo da mesma. Ao longo do semestre, fui percebendo que quando uma criança faz uma birra significa que sente a necessidade de expressar algum tipo de emoção e, por isso, é fundamental perceber o que está por detrás da mesma, de maneira a que o educador possa ajudar a criança nessa mesma expressão de emoções. Oom (2011) defende que o educador deve saber ouvir a criança. Por exemplo, quando a criança provoca o educador através das suas atitudes e palavras, o educador deve falar calmamente com a criança, usando uma voz positiva e firme. Deve respeitar as emoções de cada criança, autorizando-a a sentir-se quem ela é e permitindo que ela tome consciência de si mesma. Assim, é importante a criação de momentos favoráveis à expressão espontânea da criança, permitindo que melhore, de forma gradual, a sua vida emocional.

Para além disto, é fulcral que a criança seja ouvida e valorizada de uma forma atenta pelo educador. Tendo isto em conta, é essencial que o processo de escuta ativa seja contínuo no quotidiano da criança, devendo existir a procura de conhecimento sobre a mesma, nomeadamente sobre os seus interesses, motivações, saberes e desejos, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2013).

É também através da escuta ativa que o educador percebe as necessidades das crianças. Nesse sentido, durante este semestre, presenciei, por diversas vezes, algumas crianças a brincarem com legos de várias cores. Nesses momentos, tive a oportunidade de observar que, na sua maioria, o grupo de crianças em questão tinha dificuldade em distinguir as cores dos legos. Tendo isto em conta, procurei planificar experiências educativas que fossem ao encontro das necessidades que aquelas crianças tinham naquele momento. Assim, uma das atividades desenvolvidas foi a apresentação de imagens de objetos (peças de vestuário e de calçado), elementos naturais (frutas, plantas e folhas) e de imagens de manchas das cores correspondentes às exploradas (azul, laranja, rosa, amarelo, vermelho, verde e castanho), procurando-se que as crianças associassem as imagens às respetivas cores, identificando as mesmas, quando já o conseguiam.

Um outro aspeto que foi combinado com a educadora, foi, tendo em conta a idade das crianças, a introdução de hábitos de higiene oral. Posto isto, decidi planificar atividades que fossem ao encontro dessa necessidade. Em primeiro lugar foi explorada uma canção sobre a lavagem dos dentes e, de seguida, foi feita a simulação de uma lavagem de dentes, utilizando um modelo de uma dentadura, de uma escova, de uma pasta de dentes e de um copo. Depois da realização destas propostas, o grupo de crianças começou a lavar os seus dentes todos os dias depois da hora do lanche.

Ao introduzirmos a higiene oral nas rotinas das crianças (principal intencionalidade educativa) promovemos, igualmente, a motricidade fina, nomeadamente ao agarrar a escova e o copo. Para além disso, simultaneamente, foi abordada a questão da alimentação saudável, conversando-se com as crianças sobre os alimentos que mais consumiam, mais gostavam, procurando alertar para a hábitos de vida saudável, de um modo que se adequasse à faixa etária das crianças.

1.4. Dificuldades e aprendizagens

Ao longo desta PP, aquilo que foi mais difícil foi gerir o grupo, principalmente em momentos de conversa inicial antes da realização de determinada proposta educativa. Procurei manter a calma quando reparava que o grupo estava a ficar mais cansado e nas intervenções seguintes tentei que essas conversas fossem mais curtas, mas suficientemente clarificadoras, para as crianças não se sentirem confusas ao começarem.

Outra das dificuldades sentidas foi a realização da avaliação das crianças, visto que, ao longo do meu percurso académico não foi um assunto que tenha sido abordado com tanta profundidade. Contudo, ao longo deste caminho realizado em contexto de creche, consegui reconhecer a importância que a avaliação tem, tanto ao nível do desenvolvimento das crianças como ao nível do crescimento profissional de um educador. De acordo com a perspetiva de Carvalho e Portugal (2017), a avaliação permite ao educador a recolha de informações úteis que lhe permitem promover experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Por outro lado, o educador tem a oportunidade de refletir e, conseqüentemente, otimizar a sua prática pedagógica, atuando com uma intencionalidade educativa mais cuidada e precisa. Assim, a avaliação é vista como um suporte de tomada

de decisão e que promove a qualidade, estabelecendo a ligação entre a avaliação e a reflexão. É através deste processo que o educador irá delinear os passos a seguir.

Para além da avaliação do grupo e do contexto, o educador deve observar e avaliar de forma individual cada criança, de modo a verificar se está a responder às suas necessidades e monitorizar o seu desenvolvimento e aprendizagens, proporcionando, assim, experiências mais enriquecedoras.

Procurei superar essa dificuldade junto de quem sabe e contacta regularmente com esse processo, nomeadamente a educadora cooperante e a professora supervisora. Para além disso, a pesquisa também me ajudou a encontrar a melhor maneira de avaliar as crianças, tentando perceber primeiro quais as suas finalidades. Ao longo desta PP, consultei a Circular n.º 4 que, apesar de dizer respeito ao Pré-Escolar, a sua utilização foi significativa para mim no sentido em que fiquei a saber mais sobre a avaliação e as suas finalidades, nomeadamente o conhecimento que o educador adquire sobre a criança e o contexto onde se insere, a reflexão sobre os aspetos da minha ação educativa e o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança. O processo de avaliação está, assim, essencialmente aliado ao educador. Este deve estabelecer uma metodologia de avaliação, adaptada às suas conceções e escolhas pedagógicas, de acordo com a Circular n.º 4 (2011).

Para além da dificuldade em realizar a avaliação das crianças, outro dos desafios que se colocou no meu percurso durante a PP em Creche foi a elaboração da documentação pedagógica. Considero que, para mim, esta foi uma das dificuldades mais evidentes no que diz respeito à minha intervenção, pois ainda não tinha contactado com esse processo e senti-me perdida quando foi a minha vez de documentar as aprendizagens das crianças. Porém, foi algo que fui melhorando ao longo das semanas, tendo percecionado quais os elementos fundamentais a incluir numa cartolina dedicada à documentação pedagógica. Durante esse processo tive a ajuda da educadora cooperante e da professora supervisora que foi essencial para aprender mais sobre este meio de avaliação. Na perspetiva de Malavasi e Zoccatelli (2013), a documentação pedagógica permite ao educador refletir sobre a sua prática pedagógica, consciencializando-se das melhorias que pode fazer para crescer e evoluir como profissional.

Outras das dificuldades sentidas ao longo desta prática pedagógica foi a realização de cada uma das planificações. Foram várias as vezes que tive dificuldade em definir propostas educativas que ajudassem a concretizar a minha intencionalidade educativa. Perante esta dificuldade fui sempre pedindo auxílio à educadora cooperante e a sua ajuda foi uma mais-valia, porque conhecia melhor o grupo, as suas necessidades e a sua experiência na área da educação de infância era mais vasta. Tal como defende Frabboni (1998), uma planificação não deve ser elaborada de forma generalizada, distante e sem estabelecer uma ligação com as crianças do grupo, pois, cada criança tem as suas características e especificidades. Enquanto planifica, o educador deve preocupar-se, não só com as propostas educativas que irá realizar com as crianças, como também com os materiais a utilizar em cada uma. Retomando as ideias de Frabboni (1998, p. 33), o educador deve disponibilizar materiais “que suscitem a curiosidade da criança e que despertem nesta vontade e motivação de os explorar e experienciar”. Deve, igualmente, dar-lhe liberdade para que esta possa escolher onde quer brincar, o que quer utilizar e com quem quer fazê-lo. Desse modo, a criança vai desenvolvendo a sua autonomia, vai aprendendo a negociar com os pares e a ouvi-los, vai aprendendo a expressar o que sente e a encontrar soluções para os problemas com que se depara.

Em relação a momentos que envolviam um maior grau de nervosismo, tive alguma dificuldade em gerir emoções, tanto as minhas como as das crianças, caso fizessem birra ou estivessem envolvidas nalgum conflito. Contudo, tentei olhar para esses momentos como fontes de aprendizagem como futura educadora, tendo consciência da importância que é a expressão daquilo que sentimos e sentirmo-nos ouvidos. Também ia sentindo mais nervosismo quando estava a ser observada pela professora supervisora, pois é alguém que tem vindo a acompanhar o meu percurso académico e a sua avaliação assume uma maior importância para mim.

Termino esta reflexão com a seguinte frase da autoria de Cury (2004, p. 17): “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”. Na minha perspetiva, educar só faz sentido se for feito com amor, ou seja, o educador deve amar aquilo que faz, tal como as crianças com quem está. Ao dar o seu melhor, consegue educar da melhor maneira possível e fazer a diferença, de forma positiva, na vida das crianças. Quando fazemos algo com dedicação, paciência e amor, corre tudo pelo melhor. A profissão de um educador é algo bastante

gratificante, porque todos os dias aprendemos algo novo com cada criança e, para além de outras pessoas significantes, possibilitamos que cada criança realize aprendizagens significativas. Como sabemos, o educador é visto pela criança como um modelo, pois assume um papel substancial no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento a vários níveis. Por isso, é fulcral que cada educador tenha consciência da importância do seu papel na vida de cada criança.

PARTE II – A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de Jardim de Infância I teve início em abril de 2021 na mesma instituição onde realizei a Prática Pedagógica em Creche. O grupo de crianças com as quais estive ao longo deste semestre era composto por vinte e três crianças, catorze do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que tinham entre quatro e cinco anos de idade.

Esta reflexão é composta por vários referentes que considere mais pertinentes, são eles: a importância do brincar, a importância da autonomia, as aprendizagens das crianças, a importância da observação, o educador em Jardim de Infância, as minhas aprendizagens e dificuldades e, por fim, o projeto realizado com base na Metodologia de Trabalho por Projeto.

2.1. A importância do brincar

Na perspetiva de Marques (2019, p.77 - 78), “as brincadeiras livres (...) são a melhor prenda que os pais e outros educadores podem oferecer às crianças, garantindo corpos saudáveis, mentes criativas, sucesso académico, fortes competências sociais e emocionais”. Defende, ainda, que o brincar é uma das formas mais significativas de aprender. Quando a criança se envolve emocionalmente numa certa atividade ficam registadas memórias mais claras.

No decorrer desta prática pedagógica, tive oportunidade de verificar que a educadora valorizava bastante o brincar. Estou de acordo no que diz respeito ao facto de que este aspeto é fundamental para o desenvolvimento das crianças, porque, ao brincar, as crianças desenvolvem competências a vários níveis (social, motor, cognitivo, entre outros).

Outro dos aspetos que me chamou à atenção na intervenção educativa da educadora foi o facto de ela dar liberdade de escolha às crianças em relação à atividade que querem realizar, ou seja, em determinados momentos a educadora deu a escolher entre realizar uma certa atividade ou brincar livremente. Quando isso acontecia, algumas crianças mostraram estar motivadas para a realização da atividade em causa e outras mostraram o seu entusiasmo por, mais uma vez, poderem brincar livremente. A brincadeira permite que as crianças entrem num mundo de fantasia e é onde podem expressar os seus desejos,

medos e sentimentos. Ao entrarem nesse mundo, a sua imaginação também é estimulada quando, por exemplo, representam situações características do dia a dia. Nesse contexto, as crianças aprendem a lidar e a resolver problemas e conflitos entre pares. Assim, a relação entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento com o jogo e a brincadeira é muito importante, pois estes dois processos são indissociáveis.

Marques (2019) defende, ainda, que a criança, ao brincar com vontade e ao envolver-se em brincadeiras que ativam as suas emoções, aprende de forma mais natural. Em qualquer brincadeira, haverá sempre oportunidade para incorporar novas informações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico de uma criança. Por exemplo, numa troca de bola entre a criança e o educador, usando as mãos enquanto estão sentados, podem acontecer inúmeras coisas, tais como a bola cair, a bola ir parar ao colo da outra pessoa, a bola bater na parede, entre outras situações. Durante essa brincadeira, enquanto a bola vai e vem, podem ser criados inúmeros cenários e, ao mesmo tempo, são criados laços emocionais entre os dois.

Ao longo desta PP, valorizei o brincar sempre que foi possível, tentando estabelecer um equilíbrio entre as rotinas diárias, a realização das propostas educativas e os momentos de brincadeira. Durante os momentos de brincadeira preocupei-me em interagir com todas as crianças nas diferentes áreas em que a sala estava organizada, estando atenta às várias ações realizadas de forma individual ou dentro do grupo de crianças que estivessem a brincar entre si. Em certas situações, aconteceu algumas crianças mostrarem-se indecisas relativamente à brincadeira que iam escolher, mostrando, igualmente, alguma desmotivação. Quando me deparava com esse tipo de situação, mostrei o meu apoio enquanto educadora e incentivei a criança em causa a inserir-se num determinado grupo que já estava a brincar numa certa área da sala. Durante os conflitos que iam existindo durante as brincadeiras (na sua maioria, devido à partilha de brinquedos) assumi o papel de mediadora, ou seja, incentivei as crianças a resolverem a situação, tentando fazê-las pensar qual seria a melhor solução para o sucedido.

2.2. A importância da autonomia

As crianças do grupo eram bastante autónomas e independentes, principalmente no que diz respeito a vários momentos que caracterizam as rotinas diárias, como é exemplo o

vestir e despir o bibe, a realização da sua alimentação durante as várias refeições e a realização das suas necessidades na casa de banho sem a ajuda de um adulto.

Considero que a autonomia da criança é um fator bastante importante e que, por isso, deve ser estimulado tanto por parte da família como por parte da comunidade educativa. Ao tentar realizar uma determinada ação, a criança terá oportunidade de desenvolver-se a diferentes níveis (motor, social, cognitivo, entre outros).

Enquanto educadora, procurei sempre estimular a autonomia de todo o grupo, seja em momentos característicos das rotinas diárias, seja em momentos de brincadeira. Quando alguma criança não se mostrava motivada para realizar uma determinada ação (como por exemplo, vestir o bibe sozinha), dizendo que não conseguia fazê-lo sem ajuda, assumi um papel de orientadora, ou seja, ia guiando a criança nos passos que deveria seguir para conseguir atingir o seu objetivo. Nos dias seguintes, caso a criança mostrasse ter a mesma atitude, voltava a incentivá-la de maneira a que pudesse passar por todo o processo envolvente à ação em causa de forma mais autónoma. De acordo com a perspetiva de Portugal e Laevers (2010), o papel do educador deve refletir atitudes positivas e construtivas perante as crianças, devendo estimular a sua autonomia, autoestima, iniciativa, criatividade e bem-estar perante o mundo que as rodeia. Neste sentido, é importante proporcionar rotinas dinamizadoras, ou seja, rotinas onde existam regras e limites.

É importante que o educador incentive a criança a fazer as coisas por si. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância presente na alínea a) do Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto (2001, p. 5537), “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia. A edificação da autonomia assume um papel de responsabilidade na criança, é um processo de desenvolvimento pessoal e social partilhado entre o educador, a criança e o grupo.”.

2.3. As aprendizagens das crianças

Ao longo de toda esta Prática Pedagógica foram várias as aprendizagens que proporcionámos às crianças através das diversas atividades orientadas, nomeadamente o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, o desenvolvimento da comunicação oral, o enriquecimento do vocabulário no âmbito de diferentes temáticas, entre outras. Aliada

ao desenvolvimento de todas estas aprendizagens está a diversidade de recursos utilizados, tais como a utilização de recursos audiovisuais, o facto de algumas das atividades terem sido realizadas no espaço exterior da sala de atividades, foram realizados vários tipos de jogos tanto no interior como no exterior da sala, as crianças participaram em atividades relacionadas com a pintura, o desenho, entre outras.

O desenvolvimento da motricidade fina esteve presente em diferentes atividades, nomeadamente em momentos de manipulação de imagens (ex.: manipulação das imagens dos animais presente na história do “Nabo Gigante”) ou objetos (ex.: manipulação de bolas, lenços, entre outros durante a realização dos jogos tradicionais). O desenvolvimento da motricidade grossa esteve presente, por exemplo, na realização do jogo onde as crianças tiveram de fingir que eram animais e teriam de ir para a “toca” correspondente ao som de um determinado instrumento. Neto (1994) defende que é de extrema importância para a criança desenvolver níveis adequados de performance motora dos dois aos seis anos e manipular uma variedade de objetos. Na perspetiva do mesmo autor (1994), a motricidade na infância é um meio gerador de experiências corporais fulcrais para o desenvolvimento da criança, quer seja na realização pessoal e social, na criação de referências basilares ao respeito pelo seu corpo, como também no desenvolvimento do sentido de responsabilidade sobre o seu desenvolvimento motor e na criação do empenho necessário ao seu bem-estar físico e mental.

O desenvolvimento da comunicação oral esteve presente em todas as atividades, principalmente na introdução das mesmas. Por exemplo, quando era contada uma história, a mesma era explorada através do diálogo, sendo colocadas questões sobre a própria. Tal como evoca Sim-Sim et al. (2008), ao conversar com o grupo de crianças, o educador deve assumir o papel de orientador, no sentido em que ajuda a tornar as ideias de cada criança mais claras. Para além disso, amplifica os enunciados que a criança produz, dando-lhe modelos para testar. Posto isto, é importante que o contexto linguístico seja estimulante e as propostas educativas sejam ricas, de maneira a que o desenvolvimento da criança ao nível da linguagem assuma uma maior qualidade.

O enriquecimento do vocabulário esteve, igualmente, presente, de forma mais recorrente, em propostas educativas que continham o conto de uma certa história. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (1999), a leitura de histórias é um meio significativo para o desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que, constitui uma oportunidade para

transmitir informação, aumentar o seu vocabulário e promover o desenvolvimento cognitivo.

Considero que, no decorrer desta Prática Pedagógica, foram abordados temáticas bastante importantes, principalmente aquelas que estão relacionados com o desenvolvimento da identidade e da autoestima de cada criança. O grupo de crianças em causa revelava vários momentos que se caracterizavam pela existência de conflitos entre os pares, principalmente entre as crianças do sexo masculino. Posto isto, planeei atividades que fossem ao encontro das necessidades de cada criança do ponto de vista do desenvolvimento da sua identidade. Foi abordada, por exemplo, a temática da família que levou ao desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo social.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é desde os primeiros anos de vida da criança que a mesma começa a criar uma imagem de si própria, definindo a sua identidade. Essa construção resulta da sua interação com o meio envolvente e com a perceção que tem do seu corpo. Todos os seus cuidadores, que são visto como pessoas de referência, assumem um papel fundamental no processo do autoconceito da criança que se vai transformando através daquilo que observam os adultos fazer. Bilbao (2017) afirma que a criança que cresce com confiança consegue ser um adulto que se sente bem consigo próprio e com os outros, que está seguro das decisões que toma, que pode rir às gargalhadas e que sente força interior, pois sabe que pode atingir qualquer meta que propuser a si própria.

2.4. A importância da observação

Segundo as OCEPE (2016), a observação da maneira como as crianças interagem e aprendem é uma ferramenta fundamental de recolha de informação. Para além da observação, o educador deve aliar a anotação à observação, facilitando o processo de diferenciação da sua prática que constitui a primeira forma de reflexão.

Relativamente ao período de observação, considero que o mesmo foi importante para ficar a conhecer os interesses, os gostos e as necessidades das crianças que são elementos fundamentais para a elaboração das diversas planificações, tendo como finalidade a satisfação dessas mesmas necessidades. Depois de recolher todas essas informações, o educador planifica as atividades de acordo com aquilo que recolheu, promovendo

aprendizagens diversificadas e procedendo a uma “diferenciação pedagógica” dentro do respetivo grupo, visto que, cada criança tem necessidades diferentes.

O educador, ao ter isso em conta, tem oportunidade de estabelecer as intencionalidades educativas mais acertadas e pôr em prática propostas educativas que sejam cativantes para o grupo de crianças.

Relativamente às propostas educativas pensadas por mim, quero destacar uma onde foi explorada a temática da família. Decidi escolher essa temática, porque, ao longo do tempo, fui observando as crianças a brincarem livremente, recorrendo ao jogo simbólico, onde representavam papéis sociais (pai, mãe, filhos, bebé, entre outros). Era um tipo de brincadeira que tanto era escolhida por crianças do sexo masculino, como por crianças do sexo feminino. Foi bastante interessante e fascinante assistir a várias situações decorrentes do quotidiano das crianças, tais como festas de aniversário, passeios em família e cozinhar vários tipos de alimentos.

Todas as atividades dedicadas à temática da família permitiram que as crianças desenvolvessem um sentimento de pertença a um grupo social, mais especificamente à família. As minhas observações permitiram-me verificar isso mesmo, porque todas as crianças conseguiram, facilmente, identificar os elementos da família que vivem consigo seja através das conversas que tivemos, seja através de cada uma das atividades. A partir das observações que fiz, constatei, igualmente, que algumas crianças manifestavam dificuldades na comunicação oral e, sendo assim, defini como intencionalidade educativa o seu desenvolvimento, através das conversas introdutórias a cada uma das propostas educativas apresentadas. O facto de termos explorado uma temática que era do seu interesse, principalmente para quem conta algo que acontece com certos elementos da sua família e brinca, a maior parte das vezes, na área da casinha, também fez com que se mostrassem mais participativas e, conseqüentemente, mais comunicativas. Mais uma vez, a observação assumiu um papel com relevância, pois permitiu-me perceber as aprendizagens realizadas pelas crianças e avaliar aquilo que correu bem e menos bem, podendo planificar futuras propostas educativas de qualidade.

Assim, as crianças têm oportunidade de fazer aprendizagens significativas e o seu processo de aprendizagem é desenvolvido de uma forma eficaz. Segundo Oliveira-Formosinho (1998), o educador deve assumir um papel ativo, pois são várias as decisões

que tem de tomar. A sua prática é anterior à das crianças, pois é o educador quem prepara o espaço, os materiais e as experiências que quer proporcionar às crianças. Depois disso, o papel do educador baseia-se na observação e, posteriormente, na análise daquilo que observou de maneira a que possa tomar decisões relativamente às propostas educativas.

2.5. O educador em jardim de infância

Na perspetiva de Vasconcelos (2000), o educador de infância é um agente importante no processo de ensino-aprendizagem de cada criança, uma vez que, é alguém especializado na pedagogia para as primeiras idades. Segundo as OCEPE (2016), cabe ao educador apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, aproveitando as potencialidades do meio social alargado e as interações que os contextos de educação de infância proporcionam, de maneira a que, de forma progressiva, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam esclarecidas e discutidas. Assim, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (as restantes crianças e o próprio educador).

Tanto a educadora como a auxiliar mostraram-se bastante prestáveis, estiveram sempre prontas a ajudar-nos fosse em que situação fosse. Quero, ainda, dar destaque ao facto de realizarem um bom trabalho de equipa, o que, na minha opinião, é uma mais-valia tanto para o desenvolvimento das crianças como para uma boa comunicação entre os vários intervenientes. Por outro lado, ambas foram exemplos para mim, pois aprendi várias coisas com elas, nomeadamente a manter a calma quando lidava com uma criança mais desafiadora. Serão, com certeza, uma referência a ter ao longo daquele que será o meu percurso profissional.

Considero que, ao estabelecerem uma boa relação, a educadora e a auxiliar conseguem, mais facilmente, levar a cabo aquele que é o seu principal objetivo (proporcionar novas aprendizagens às crianças). A cooperação mútua é importante no sentido em que as crianças vêm duas das pessoas que para si são uma referência como alguém que se entende bem e que estão lá para ajudar no que for preciso.

Na minha perspetiva, todos os elementos da comunidade educativa são essenciais no processo de ensino-aprendizagem de uma criança. No que toca ao papel dos auxiliares de ação educativa, os mesmos assumem um papel igualmente importante, válido e necessário. Tal como defende Rossetti-Ferreira (2007), qualquer uma das pessoas que

interage com a criança é sua educadora. Não desconsiderando o papel basilar do educador de infância, é fundamental que este se consciencialize que cada interveniente educativo assume um papel importante, deve ser reconhecido e ter a oportunidade de dar o seu contributo.

Como educadora, procurei ser alguém que transmitia conforto e segurança às crianças. Foram várias as situações em que isso aconteceu, nomeadamente quando alguma criança se magoava. Para além disso, tentei incentivar as crianças quando alguma delas não se mostrava motivada para participar em determinada brincadeira ou proposta educativa, mostrando as razões pelas quais poderia vir a gostar de participar (como por exemplo, o facto de outra criança próxima a si estar a participar). Outro dos valores que mostrei que são importantes foram o respeito pelo outro e a interajuda, porque considero que são fundamentais para a existência de um ambiente positivo, seja dentro ou fora da sala de atividades. Este tipo de ambiente é, conseqüentemente, motivador e propício de aprendizagens significativas. Tal como defende Arends (2008), os ambientes que se caracterizam pelo respeito mútuo e por uma atitude afetuosa conduzem a um aumento da motivação e da vontade de aprender.

Tal como a educadora cooperante, procurei incluir momentos de brincadeira livre na rotina diária do grupo, pois valorizo bastante o brincar. Considero que este é um excelente meio pelo qual as crianças podem expressar aquilo que sentem ou sentiram em determinada situação pela qual passaram ao longo da sua vida, tal como é visível através da dimensão investigativa deste relatório. Na perspetiva de Moyles (2006), hoje em dia, a brincadeira livre é vista como uma componente fulcral no desenvolvimento social, intelectual, criativo e pessoal da criança. Durante esse tipo de momentos, não existe a imposição de ideias e de materiais por parte do educador. Assim, as crianças conseguem realizar aprendizagens mais significativas, sem que nenhum adulto lhe diga o que fazer.

Essencialmente, a minha prática baseou-se na aliança do meu papel como educadora observadora e o meu papel como educadora orientadora. A maneira como agia era influenciada pelo que observava, ou seja, era visível a interligação entre a observação e a planificação.

2.6. Aprendizagens e dificuldades

Ao longo de toda a minha primeira experiência em contexto de Jardim de Infância, foram várias as aprendizagens que realizei. Começo por destacar o facto de ter aprendido a organizar, em conjunto com os vários intervenientes da comunidade educativa e com o grupo de crianças, a realização de um projeto de acordo com a metodologia de trabalho por projeto que apresentarei mais à frente.

Desenvolvi vários tipos de capacidades, nomeadamente o enriquecimento do trabalho de equipa que exige a comunicação entre os diversos elementos intervenientes. A grande capacidade que foi desenvolvida foi a de resiliência, porque nem sempre as coisas correram como era esperado e tive de lutar contra os vários obstáculos que se interpunham no meu caminho enquanto mestranda e aluna interveniente. De acordo com Roldão (2007), a colaboração consiste na definição de uma finalidade comum entre os vários membros da equipa educativa, tendo como principal objetivo atingir os melhores resultados de maneira a que a prática seja de qualidade e adequada ao grupo de crianças. Já Santana (2007, p. 33) define a cooperação entre elementos de uma equipa como sendo uma construção de “orientações, finalidades e sentidos, enquanto equipa, em conjunto, para o grupo em questão.” Assim, aquilo que se pretende é trabalhar em grupo de maneira a alcançar um certo objetivo previamente estabelecido, tendo sempre em mente a “necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas”, levando ao enriquecimento profissional, tal como afirma Santana (2007, p. 33).

No que diz respeito a aspetos que considero que deva melhorar, um deles é a gestão do grupo, nomeadamente nos momentos de discussão em grande grupo. Foram várias as situações onde as crianças mostraram estar mais irrequietas e tive dificuldade em gerir as minhas emoções. Essa dificuldade levou a que bloqueasse várias vezes e não soubesse bem por onde começar a falar sobre aquilo que iria ser feito a seguir. Tendo isto em conta, considero que era importante ter adotado outro tipo de estratégias durante a reunião em grande grupo antes do desenvolvimento de uma determinada proposta educativa. Por exemplo, poderia ter pedido às crianças para se levantarem e dançarem ao som de uma música que seria escrita por mim sobre a atividade a realizar como um meio de transição para a mesma, evitando que o grupo estivesse sempre sentado. Tal como Post e Hohmann (2011) defendem, no decorrer da rotina diária, é importante que o educador proporcione

uma transição suave entre os diversos momentos que a caracterizam, bem como uma transição entre uma proposta educativa interessante para aquela que se segue. De acordo com as ideias de Folque (1989, p. 18), “o jardim-de-infância só será um espaço de crescimento com qualidade quando nós educadores entendermos que a pedagogia de segunda infância assenta num momento em que o dia não tem ruturas e em que é necessário encontrar um elo significativo para a sequência das atividades e situações”. Aprendi, igualmente, a observar e a escutar as crianças. Nas conversas que promovíamos e na escuta dos diálogos entre as crianças, fui-me apercebendo que havia um grande caminho a percorrer com as crianças no que diz respeito à adoção de hábitos alimentares saudáveis. As crianças do grupo falavam, por várias vezes, sobre idas a restaurantes de *fast food*, por exemplo. Por outro lado, a maioria das crianças evidenciavam ter sono durante o dia, mesmo depois da hora da sesta, o que levava a pensar que, em contexto familiar, não era estimulada a adoção de hábitos de sono adequados à idade das crianças. Assim, considerámos pertinente abordar estas temáticas com as crianças.

Durante este semestre aprendi que a criança deve ter um papel central durante o processo de aprendizagem, porque cada criança tem necessidades e competências diferentes e, por isso, é importante que o educador recorra à diversificação de estratégias de maneira a adequá-las às reais necessidades de cada criança. Por exemplo, no decorrer da realização do jogo do dominó que constituiu uma das propostas educativas planificadas por mim, reparei que algumas das crianças que jogaram não tinham entendido bem a forma como se jogava. Tendo isto em conta, procurei adotar diferentes explicações, de maneira a que todos os jogadores pudessem jogar respeitando as regras do jogo. Para além disto, a interajuda entre colegas também esteve presente, ou seja, as crianças que perceberam mais rapidamente como se jogava ajudaram as restantes. Foi um momento que me fez refletir, porque nem sempre é necessário intervir quando as crianças se deparam com determinada dificuldade. Cada criança é única e, tal como mencionado anteriormente, tem necessidades e competências diferentes. Vejo estes aspetos como uma mais-valia, pois cada criança pode aprender com o resto do grupo e vice-versa.

A observação, a avaliação e a documentação são processos indissociáveis, uma vez que, é muito importante que se registre tudo aquilo que se observa. Para a realização de uma boa documentação, o educador deve ser sensível e mostrar que está disponível para as crianças. Neste sentido, o mais importante é planear para prever e antecipar aquilo que é

essencial ser desenvolvido. Assim, o educador também deve valorizar as sugestões das crianças e ter em conta as situações imprevistas. Durante o processo de avaliação, é fundamental que o educador valorize as formas de aprender e os progressos de cada criança, ou seja, a avaliação deve ser realizada para a aprendizagem e não da aprendizagem. Tal como evoca na sua obra, Formosinho (2002) afirma que é evidente assumir a avaliação como um meio que permite o educador identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e melhorar a adequar a sua prática pedagógica. No fundo, a avaliação cumpre o seu papel numa perspetiva ecológica.

Remontando àquilo que foi realizado no âmbito da PP, considero que, dos três processos mencionados, o mais bem conseguido foi a documentação. Apesar de ter sido realizada em formato digital (devido à existência da pandemia e as famílias das crianças não terem contacto direto com a sala), acho que é algo que deve ser realizado junto com as crianças, servindo, também, como meio de avaliação daquilo que foi feito. Será uma aspeto a ter em conta no meu futuro como educadora de infância. No que diz respeito à observação, considero que deveria ter realizado mais notas de campo, principalmente em relação aos interesses e necessidades das crianças. Assim, não teria tanta dificuldade em estabelecer ideias para as planificações associadas à minha intervenção educativa. Quanto ao processo da avaliação, este é, sem dúvida, algo a melhorar futuramente. Constituiu a minha maior dificuldade ao longo de toda a minha formação académica e sinto a necessidade de estudar melhor esse aspeto, de maneira a conseguir realizar uma avaliação eficaz das crianças com quem possa vir a estar.

No decorrer desta PP, também pude observar o gosto que as crianças mostraram por brincar no exterior da sala, principalmente quando recorriam a alguns jogos tradicionais. Assim, decidi planificar tendo em conta esse mesmo interesse das crianças. Considero que a realização dessas propostas educativas foram cruciais não só pela satisfação das necessidades e interesses das crianças, como também pelo facto de os mesmos fazerem parte de uma tradição que tem desvanecido ao longo dos tempos e acho que é importante que as crianças conheçam outros jogos que eram bastante valorizados antigamente, pois a ideia de jogar jogos tradicionais remete-me para a ideia de realizar esses mesmo jogos ao ar livre e, conseqüentemente, em contacto com a natureza.

Para Guedes (2016), os jogos tradicionais são vistos como um património lúdico, praticado há séculos por todo o mundo, fiéis à sua autenticidade, à sua dinâmica e regras

que reflete uma civilização. A mesma autora (2016) dá ênfase, ainda, às grandes potencialidades que este tipo de jogos possuem, nomeadamente o facto de serem acessíveis a todos, é um meio através do qual a socialização pode ser desenvolvida, o desenvolvimento motor pode ser estimulado e cada jogador tem a oportunidade de criar novas palavras. No que toca à interação em grupo, ocorre a aquisição de disponibilidade corporal, o desenvolvimento e sentido rítmico, o enriquecimento do vocabulário e possibilita a formação da personalidade.

Os jogos tradicionais realizados foram dois jogos que envolviam o uso de um lenço (o jogo do lenço e o jogo do “lencinho”), o jogo da macaca e o jogo do “macaquinho do chinês”. Quanto ao jogo do lenço, algumas das crianças mostraram estar distraídas quando era chamado o número correspondente. Tendo isto em conta, considero que o jogo deveria ter sido realizado com um grupo mais reduzido de crianças (em vez de dez crianças em cada grupo, seriam cinco crianças). Relativamente ao jogo do lencinho, acrescentaria o recurso a uma música diferente de maneira a estimular a concentração das crianças, principalmente daquela que corre com o lenço ao redor do restante grupo. Antes do jogo da macaca, teria a preocupação de preparar exercícios dedicados à estimulação do equilíbrio e do lançamento de objetos (por exemplo, bolas). Por fim, no que diz respeito ao jogo do “macaquinho do chinês”, não tenho nenhum aspeto ao qual queira dar ênfase e que ache que deva ser melhorado, pois era um jogo já conhecido pelo grupo e muito apreciado, principalmente pelos elementos do sexo feminino. A motivação das crianças que participaram foi evidente, tendo querido participar mais do que uma vez.

Refletindo sobre toda esta experiência, posso afirmar que a mesma foi bastante enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional. Apesar de ter tido certas dificuldades, foram várias as aprendizagens que realizei. Gostei muito de todo processo evolutivo pelo qual passei, pois fez-me crescer a vários níveis. Espero ter em conta tudo aquilo que aprendi num futuro próximo.

2.7. Projeto “O grilo gri-gri Inventor”

O projeto realizado pelo grupo de crianças intitula-se “O grilo gri-gri Inventor” e foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que, é uma mais-valia esta metodologia ser explorada em contexto de Pré-Escolar. Visto ser a primeira vez que me deparei com a realização de um projeto desta dimensão, tive de pesquisar mais sobre a

metodologia em causa. Tendo isto em conta, começo por apresentar uma revisão de literatura sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto. A seguir, apresento uma pequena contextualização teórica sobre os grilos, a descrição e o desenvolvimento do projeto que concretizei com o grupo de crianças, segundo as quatro fases da Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo em conta as ideias de Vasconcelos et al. (2012).

Katz e Chard (1998) defendem que o trabalho de projeto é considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Na perspetiva de Leite, Malpique e Santos (1989), a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia adotada em grupo que supõe uma grande participação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

Relativamente às fases que caracterizam a realização de um projeto, Vasconcelos et al. (2012, p. 14-17) defendem que existem quatro fases que caracterizam a metodologia de trabalho de projeto: a “definição do problema”, a “planificação e o desenvolvimento do trabalho”, a “execução” e a “divulgação/avaliação”.

É durante a primeira fase da metodologia de trabalho por projeto que são formulados o problema ou outras questões a investigar, são definidas as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. São partilhados os saberes que as crianças já possuem acerca do assunto em causa, conversando em grande e pequeno grupo e desenhando, esquematizando e escrevendo, tendo sempre o apoio do adulto. Durante esta fase, o educador assume um papel essencial, uma vez que, “esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de um mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O educador deve ir ajudando, mantendo o diálogo e a discussão, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.140).

A segunda fase remete-nos para a ideia de “planear”. A mesma transporta-nos para a ideia de “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Numa planificação realizada no âmbito de uma metodologia de trabalho por projeto é feita “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto”, de acordo com Vasconcelos et al. (2012, p. 15). São elaborados mapas concetuais, teias e redes como orientadores da

pesquisa, é definido aquilo que se vai fazer, por onde se começa, de que maneira se irá fazer, é feita a divisão de tarefas, os dias e as semanas são organizados e os recursos são enumerados.

Relativamente à fase da execução, as crianças passam para a realização da pesquisa “através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções, tal como defendem Vasconcelos et al. (2012). Normalmente “surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Vasconcelos et al., 2012, p.16).

Quanto à fase de divulgação e de avaliação, esta caracteriza-se por ser a “fase de socialização do saber”, na perspectiva de Vasconcelos et al. (2012, p. 17). O projeto executado pode ser divulgado junto da sala ao lado, do próprio jardim de infância, da escola do primeiro ciclo, do agrupamento, das famílias, etc. Para além deste tipo de divulgação, as crianças também têm oportunidade de divulgar o seu trabalho nos corredores da escola, elaborar álbuns e portefólios.

2.7.1. Grilos

De acordo com a Infopédia, “grilo” é a designação comum que se estende a diferentes insetos ortópteros saltadores que pertencem à família dos Grilídeos. Por norma, apresentam uma coloração escura e a sua atividade é predominantemente noturna que se caracteriza, essencialmente, pelo som que os machos produzem com as suas asas, tendo como principal objetivo atrair as fêmeas.

Segundo a Infoescola, existem cerca de novecentas espécies de grilos em todo o mundo. São insetos relativamente grandes, pois possuem olhos protórax grandes. Geralmente, o fêmur da perna posterior é dilatado, de maneira a que tenham uma melhor *performance* durante os saltos que realizam. Os grilos medem cerca de um centímetro e meio e as suas antenas medem o mesmo que o corpo. Apesar de serem um animal terrestre, alguns grilos também possuem asas. Os órgãos auditivos que possuem ajudam-os a perceber os sons produzidos pelas próprias asas.

Para se alimentarem, os grilos vão à procura de alimento durante a noite, ficando resguardados durante o dia. A sua alimentação pode consistir em cereais, plantas, fungos, alimentos humanos, tecidos de lã e restos de outros insetos.

Quanto à sua reprodução, as fêmeas colocam cerca de cem ovos durante o seu período reprodutivo. Os grilos são insetos ovíparos e passam por um processo de metamorfose incompleta, pois não apresentam a fase de crisálida (a fase intermédia entre a larva e o adulto). Os ovos demoram entre quinze e vinte dias para eclodir, medem aproximadamente dois milímetros e são translúcidos. São postos durante o outono e as crias nascem na primavera seguinte. As ninfas (grilos jovens semelhantes aos adultos) sofrem de cinco a sete mudas até se tornarem adultos (maturidade sexual), o que leva cerca de sessenta dias. A maturidade sexual pode ser observada quando os machos começam a “cantar”. Apenas os grilos machos “cantam” para atrair as fêmeas para a reprodução. O som é emitido a partir da fricção entre as suas asas e é chamado de estridulação.

2.7.2. Situação desencadeadora do projeto

O projeto sobre os grilos surgiu quando, num certo dia, depois da hora da sesta, apareceu um grilo dentro de uma gaiola na sala de atividades. As crianças mostraram logo o seu entusiasmo e curiosidade em conhecer melhor aquele animal que tinham acabado de ver. Pelas reações das crianças foi possível perceber que a maioria do grupo não sabia de que animal se tratava, tendo feito várias questões, nomeadamente sobre que animal era, a razão pela qual estava a “cantar” e o que é que ele come. Tendo isto em conta, as crianças mostraram-se, de imediato, interessadas em descobrir mais sobre aquele animal que lhes era desconhecido.

Fase I – Definição do problema

Na primeira fase do projeto que, segundo Vasconcelos et al. (2012), diz respeito à definição do problema, o grupo de crianças decidiu que queria saber mais sobre os grilos. Nesta fase, como já foi mencionado, as crianças partilham aquilo que já sabem sobre o assunto em causa, conversando em grande e em pequeno grupo (Tabela 1).

Tabela 1 - Registo das ideias prévias das crianças acerca dos grilos

| Eu sei que... | | |
|---|---|---------------------------------|
| “Os grilos têm de ir para as gaiolas quando são apanhados.” | “Quando os grilos têm frio procuram uma toca para se esconder.” | “Temos de dar alface ao grilo.” |

Tendo em conta as informações recolhidas, é nítido que as crianças sabiam pouco sobre os grilos. Tal como foi referido anteriormente, a maior parte do grupo questionou sobre que animal seria aquele que tinha aparecido de repente na sala. É evidente que uma das crianças conseguiu perceber que os grilos são colocados em gaiolas quando são apanhados, pois o grilo que tinham na sala encontrava-se numa gaiola. Porém, outra criança afirmou que os grilos quando têm frio procuram uma toca para se abrigar, mostrando que sabia, previamente, que os grilos vivem ao ar livre e no meio da natureza. Por outro lado, outra criança já sabia que o grilo poderia ser alimentado com alface.

De maneira a dar continuidade ao projeto e, ainda, no decorrer da conversa com as crianças, eu e a minha colega fomos questionando-as sobre aquilo que queriam saber sobre os grilos, podendo encontrar as respostas às suas questões ao longo do desenvolvimento do projeto. Assim, as ideias das crianças foram registadas, como é possível observar através da Tabela 2.

Tabela 2 - Registo das questões colocadas pelas crianças sobre os grilos

| O que queremos saber sobre os grilos? | |
|--|---|
| “O que comem.” | “Onde vivem.” |
| “Se os grilos cantam mais à noite.” | “Como dormem.” |
| “Como é que o grilo nasceu.” | “Se os grilos têm pés.” |
| “Se os grilos sobem as pedras.” | “Como é que os grilos voam.” |
| “Porque é que os grilos têm asas.” | “Se os grilos sabem nadar.” |
| “Porque é que os grilos cantam de dia e de noite.” | “Porque é que os grilos batem as asas.” |
| “Porque é que o grilo salta” | “Porque é que os grilos nadam na água.” |

Tal como podemos observar através das informações mencionadas acima, as crianças tiveram curiosidade em saber mais sobre vários aspetos da vida dos grilos, nomeadamente sobre a sua alimentação, as suas características físicas e a sua reprodução.

Todas estas informações ficaram registadas em cartolinas que foram afixadas no *placard* presente na sala de atividades, de maneira a estarem ao alcance de todos os intervenientes no projeto. De maneira a ilustrar os registos realizados, as crianças realizaram desenhos que foram colados nas próprias cartolinas no espaço sobranete.

Tendo em conta as questões colocadas por parte das crianças, foi possível dar continuidade ao projeto.

Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

Na segunda fase do projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012, p.15), “(...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? (...) inventariam-se recursos: quem pode ajudar?”.

Assim, depois de todas as questões estarem definidas, as mestrandas questionaram as crianças sobre como é que íamos conseguir dar resposta a todas as questões. Neste sentido, as respostas dadas pelas crianças foram, mais uma vez, registadas através de uma tabela (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Registos das ideias sugeridas pelas crianças para a pesquisa

| Como vamos descobrir? |
|---|
| “Observando o grilo.” |
| “Pesquisando no tablet, no telemóvel ou no computador.” |
| “Com a ajuda dos pais.” |
| “Procurando nos livros.” |

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram as ideias de algumas crianças do grupo sobre o modo como poderiam realizar as suas pesquisas, para dar resposta às questões previamente estabelecidas. A partir destas ideias, foi possível dar continuidade ao projeto “O grilo gri-gri inventor”, começando a desenvolver algumas propostas educativas que

foram realizadas na terceira fase do projeto. Contudo, para que as propostas educativas fossem realizadas, era necessário, em primeiro lugar, conversar em grande grupo com as crianças para se decidir o que se poderia fazer.

Durante essa conversa, algumas crianças do grupo deram sugestões de propostas educativas que poderiam ser realizadas ao longo do projeto. Neste sentido, as ideias de cada criança foram registadas, como é possível observar através da tabela seguinte (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças no âmbito do projeto

| O que podemos fazer sobre os grilos? |
|---|
| “Podemos fazer um desenho do grilo e pintar”. |
| “Podíamos saltar como ele!” |
| “Também podemos cantar como ele?” |
| “Gostava de jogar um jogo sobre grilos.” |

Através das propostas sugeridas tivemos oportunidade de observar o entusiasmo e o interesse das crianças no desenvolvimento do projeto.

Todas as propostas educativas realizadas tiveram como base os interesses do grupo e foi estabelecido um dia da semana que seria, integralmente, dedicado ao projeto. Na Tabela 5 é apresentada a calendarização das propostas educativas realizadas durante o projeto.

Tabela 5 – Calendarização das propostas educativas realizadas com o grupo de crianças

| Data | Proposta educativa |
|----------------|---|
| 26 de maio | Visualização de uma história adaptada em formato de PowerPoint – “O Grilo Verde” de António Mota. |
| 2 de junho | Pesquisa, em grupos, através de livros (enciclopédias) e dos computadores; Leitura das respostas às questões que as crianças responderam com a ajuda da família; Audição de uma história através da plataforma Youtube – “Os grilos”. |
| 7 e 8 de junho | Visualização da história “O grilo gri-gri foi conhecer o mar” em formato de PowerPoint; Pintura do fundo do mar, colagem e pintura de desenhos alusivos à praia e pintura de desenhos de grilos. |

| | |
|-------------|---|
| | Realização de um jogo onde as crianças fingiam ser grilos, tendo de cantar como eles e procurar os alimentos que os grilos necessitam para sobreviver. |
| 9 de junho | Atividade de orientação espacial (colocar as imagens dos grilos em determinado sítio, tendo em conta as indicações dadas); Continuação da pesquisa através dos livros (enciclopédias) e dos computadores; Gravações para a divulgação/avaliação do projeto. |
| 14 de junho | Visualização das gravações realizadas no dia anterior; Divulgação do projeto junto das crianças da sala do lado. |

Fase III – Execução

Chegando à terceira fase do projeto que, de acordo com Vasconcelos et al. (2012, p.16), é a execução, as crianças iniciam o seu projeto, através de pesquisas, em que “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais.” É nesta fase que as crianças começam a procurar respostas para responder às suas perguntas.

Assim, no dia vinte e seis de maio de dois mil e vinte e um, as crianças iniciaram a execução do projeto “O grilo gri-gri inventor”, onde, através das propostas educativas desenvolvidas puderam aprofundar os seus conhecimentos, descobrindo novas informações acerca dos grilos.

O projeto decorreu entre o dia vinte e seis de maio e o dia catorze de junho de dois mil e vinte e um. Durante os vários momentos que caracterizaram o projeto, foram proporcionadas às crianças variadas experiências e atividades onde esteve presente a integração das várias áreas de conteúdo e respetivos domínios que se inserem nas OCEPE.

No decorrer desta fase, o grupo de crianças teve oportunidade de realizar diferentes aprendizagens sobre o projeto. De maneira a descobrirem mais informações e a puderem esclarecer as dúvidas que surgiram no início deste projeto, as crianças puderam consultar enciclopédias e usar instrumentos tecnológicos (tais como os computadores), tendo sempre o auxílio de um adulto para a leitura do conteúdo.

De seguida, são apresentadas quatro das propostas educativas realizadas pelas crianças. Duas delas constituem a audição de duas histórias distintas que permitiram que as crianças ficassem a saber mais sobre as diferentes características físicas que os grilos podem assumir, nomeadamente as cores (o grilo presente na sala era preto e o grilo que aparece na primeira história é verde). Num dos outros dias dedicados aos projetos, as crianças

participaram na realização de um jogo de simulação, onde tiveram de fingir ser um grilo que saltava, interagindo com os restantes, e, ao mesmo tempo, tinham de procurar o seu alimento. Nesse mesmo dia, também pintaram o fundo do mar, onde colaram desenhos de elementos alusivos à praia (búzios, conchas, etc) e desenhos de grilos, uma vez que, descobriram que também existem grilos que nadam.

1. Proposta educativa: Visualização da história “O grilo verde” de António Mota

Durante a realização desta proposta educativa, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE:

Na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças escutaram e comunicaram com a mestrande de maneira a responderem acertadamente às questões colocadas durante e após a visualização da história.

Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças conheceram e aceitaram as diferenças, respeitando-as e desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças compreenderam e identificaram características distintivas dos grilos e reconheceram diferenças e semelhanças entre eles, tendo conhecido diferentes espécies de grilos.

A atividade iniciou-se com uma conversa, em grande grupo, na qual a mestrande questiona as crianças sobre se têm gostado ou não da companhia do grilo que esteve presente na sala. De seguida, pergunta-lhes se conhecem alguma história que fale de um grilo e, caso alguém tivesse dito que conhecia uma história desse género, a mestrande iria pedir que a contasse em poucas palavras.

Depois, as crianças foram convidadas a visualizar uma história chamada “O Grilo Verde” (apresentada em PowerPoint, pelo facto de ter sido adaptada). Solicitou-se que estivessem com muita atenção, porque iriam ser feitas diversas questões sobre a história, tais como “Já sabiam que existiam grilos de outras cores?”, “Acham o comportamento do grilo preto correto?” e “Se vissem um colega a precisar de ajuda o que fariam?”. Assim, foram alertados para a importância de saber respeitar e aceitar as diferenças de cada um, sendo

que a atividade terminou com a resposta a todas as questões colocadas e a partilha de ideias daquilo que as crianças pensam sobre a temática explorada.

2. Proposta educativa: Audição da história “Os grilos”

Na proposta educativa do dia dois de junho de dois mil e vinte e um, procurou-se que as crianças desenvolvessem competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE:

Na área de Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; desenvolveram o respeito pela diversidade e a solidarizar-se com os outros e, por fim, aprenderam a esperar pela sua vez durante a conversa inicial, durante e após a audição da história.

Na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças escutaram e comunicaram com a mestrande de maneira a responderem acertadamente às questões colocadas durante e após a audição da história.

Esta proposta teve início com uma conversa, em grande grupo, na qual perguntei às crianças se estavam recordadas daquilo que tinham vindo a fazer em relação ao projeto. Depois de lembrarem o que já tinha sido realizado nesse sentido, as crianças foram convidadas a ouvirem uma pequena história sobre grilos. A história falava sobre uma ratinha que estava muito incomodada, porque os grilos faziam muito barulho e não a deixavam dormir. À medida que mais grilos se juntavam, o barulho aumentava e ela irritava-se cada vez mais. É uma história importante para explorar a questão do respeito pelos outros, nomeadamente pelas necessidades de cada um (a necessidade de dormir, por exemplo).

3. Proposta educativa: Jogo de simulação “Imitando os grilos”

Esta proposta educativa tinha como principal intencionalidade responder a várias questões colocadas previamente pelas crianças, nomeadamente sobre a alimentação dos grilos. Assim, e com a realização desta proposta educativa, no dia sete de junho de dois mil e vinte e um, as crianças desenvolveram competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE:

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças usaram a linguagem oral e aprenderam a manter um discurso claro e adequado à situação. Em relação ao domínio da Educação Física, as crianças aprenderam a cooperar em situações de jogo, seguindo as orientações e as regras dadas por mim, puderam desenvolver a consciência do domínio do corpo e dominar movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios, tais como correr, saltar, andar, entre outros.

Esta proposta iniciou-se a partir de uma conversa, em grande grupo, onde comecei por dizer às crianças que naquele dia iríamos conseguir dar resposta a várias questões colocadas pelo grupo, nomeadamente sobre a alimentação dos grilos. Deste modo, as crianças foram convidadas a jogar o jogo de simulação no espaço exterior da sala de atividades, onde, ao som da sineta tocada por mim, as crianças teriam de imitar o “grigrilar” do grilos, passando uns pelos outros. Depois, no fim de estarem mais cansadas, as crianças foram convidadas a procurarem imagens de alimentos que os grilos utilizam na sua alimentação.

A atividade terminou quando todas as imagens dos alimentos foram encontradas.

4. Proposta educativa: Pintura do fundo do mar, colagem de desenhos alusivos à praia e desenhos de grilos

Ainda no dia sete de junho de dois mil e vinte e um, as crianças participaram na pintura do fundo do mar, de desenhos de elementos alusivos à praia e de desenhos de grilos, que também foram colados na pintura que representava o mar.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças usaram a linguagem oral e aprenderam a manter um discurso claro e adequado à situação. Em relação ao subdomínio das Artes Visuais, as crianças aprenderam a desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, tanto através da pintura, como da colagem.

A atividade teve início com uma conversa, em grande grupo, onde a mestrandia informou as crianças que no dia seguinte (dia oito de junho) seria o Dia Mundial dos Oceanos, convidando-as a pintar e a recriar o fundo do mar, onde não houvesse poluição, de maneira a que todos os seres vivos que lá habitam possam ter qualidade de vida.

Para além de todas as propostas realizadas, as crianças tiveram oportunidade de recorrer aos computadores, às enciclopédias e à ajuda da família para descobrirem mais. Aí, realizaram várias descobertas, nomeadamente o facto de que, para além dos grilos que vivem no campo, também existe um grilo (o grilo toupeira) que vive debaixo da terra e que escava túneis para chegar ao cimo quando necessita de se alimentar.

Ao longo das várias semanas, as crianças também puderam cuidar do grilo presente na sala, alimentando-o e limpando a sua gaiola, o que constituiu uma excelente oportunidade para desenvolverem outro tipo de competências sociais e de respeito para com os animais. Neste sentido, as tarefas foram distribuídas, de maneira a que todo o grupo pudesse participar ativamente nos cuidados a ter com o seu novo animal. A cada dia, uma criança diferente cuidava do grilo, seguindo a ordem alfabética do quadro das presenças.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

A última fase do projeto corresponde à divulgação/avaliação que, na perspetiva de Vasconcelos et al. (2012, p.17), consiste em transmitir, expor/divulgar os resultados obtidos durante o processo de construção do projeto, expondo-se “(...) uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores (...)”. Nesta fase, o grupo de crianças refletiu sobre aquilo que aprendeu com o decorrer do projeto, fazendo uma avaliação de todo o processo que desenvolveram ao longo das várias semanas. Neste sentido, o projeto foi divulgado junto das crianças que frequentavam a outra sala da valência de pré-escolar através de vídeos gravados antecipadamente. Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2012, p.78), a divulgação “(...) é um momento crucial do projeto”.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta realizou-se através de várias conversas que se realizaram em pequenos grupos antes das gravações dos vídeos para a divulgação. Alguns grupos eram constituídos por três crianças e outros por quatro crianças. Aí, tiveram oportunidade de refletir e partilhar as aprendizagens que adquiriram com a implementação do projeto. Puderam ainda, neste momento de partilha, referir o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer no projeto.

A seguir, apresento a partilha das crianças no momento de reflexão e que foram organizadas nos seguintes quadros: “O que aprendemos” (Tabela 6); “O que gostámos mais” (Tabela 7) e “O que gostámos menos” (Tabela 8).

Tabela 6 - Registo das aprendizagens das crianças

| O que aprendemos | |
|---|---|
| “Aprendi que eles nascem através dos ovos.” | Aprendi que os grilos não dormem.” |
| “Aprendi que eles não são todos iguais.” | “Que eles cantam de noite.” |
| “Que eles batem as asas.” | “Que eles saltam.” |
| “Que eles fazem xixi.” | “Que eles têm pernas nas pernas da frente.” |
| “Que os grilos cantam ao bater as asas.” | “Que os grilos saltam nas pedras.” |
| “Que as fêmeas põem cem ovos.” | “Que os grilos sabem nadar.” |
| “Que comem alface.” | |

Tendo em conta os registos apresentados na tabela anterior, é possível afirmar que as crianças realizaram diversas aprendizagens. Aprenderam sobre a alimentação, a reprodução, as características físicas, entre outros aspetos relativos aos grilos. Tendo isto em conta, posso salientar que este projeto foi significativo para o grupo de crianças, principalmente pelo facto de ter ficado a saber mais sobre um animal que lhes era desconhecido.

Tabela 7 - Registo daquilo que as crianças gostaram mais

| O que gostámos mais | |
|--|---|
| “Gostei mais dos ovos.” | “Gostei mais do grilo verde.” |
| “Eu gostei das cores deles.” | “Gostei de saber que eles batem as asas.” |
| “Gostei de saber que eles cantam de dia.” | “Gostei de saber que eles façam cocó.” |
| “Gostei de saber que eles têm ouvidos nas pernas.” | “Gostei de saber que os grilos cantam.” |
| “Gostei de saber que os grilos andam no escuro.” | “Gostei de ver os grilos nas folhas.” |
| “Gostei de saber que os grilos cantam à noite.” | “Gostei de saber que os grilos comem alface.” |

Ao analisar as evidências das crianças sobre aquilo que mais gostaram de saber, é evidente que gostaram mais de saber informações relativas à reprodução, alimentação e características físicas dos grilos, sendo que as informações mais significativas para si baseiam-se no facto de os grilos utilizarem as asas para “cantarem” e chamarem à atenção da fêmea.

Tabela 8 - Registo daquilo que as crianças gostaram menos

| O que gostámos menos | |
|--|---|
| “Não gostei de mexer nos bichos.” | “Não gostei dos gafanhotos.” |
| “Não gosto que saltem para cima de mim.” | “Que eles gritem.” |
| “Que eles saltam com as pernas.” | “Que eles batem as asas.” |
| “Gostei menos das cores dos grilos.” | “Gostei menos dos grilos que podem ficar no mar.” |

Através das evidências apresentadas acima, é possível afirmar que as crianças gostaram menos de saber informações relacionadas com o salto e com o bater das asas dos grilos, mostrando o medo que sentiram ao saberem tais informações, como se pode verificar, por exemplo, através da afirmação “Não gosto que saltem para cima de mim”.

a) Refletindo sobre o Projeto “O grilo gri-gri inventor”

Na minha perspetiva, o projeto desenvolvido foi bastante enriquecedor para todos os intervenientes, pois foram várias as aprendizagens realizadas. Apesar de saber que animal era, também aprendi mais sobre o mesmo e a existência de outras espécies. Consegui estar na presença de um grilo de forma mais aproximada e entender que é um animal com características peculiares, nomeadamente porque “canta” quando quer chamar à atenção do grilo fêmea. Por outro lado, tive a oportunidade de participar de forma mais ativa num projeto realizado sob a metodologia de trabalho por projeto. Este tipo de metodologia era algo sobre o qual não tinha muito conhecimento, apesar de ter sido abordado no âmbito da minha formação académica, considero que é sempre diferente a exploração de uma determinada temática do ponto de vista teórico, pois uma coisa é sabermos que etapas

devemos percorrer ao longo de todo o processo, outra coisa é percorrer esse mesmo processo com todas as gratificações e dificuldades que possam estar associadas.

No que diz respeito à participação da família, considero que a mesma foi essencial, visto que, as crianças tiveram oportunidade de realizar outras aprendizagens em conjunto com outras pessoas que são uma referência para si. Assim, foi possível aprenderem mais também em contexto familiar e em conjunto com outras pessoas com quem se relacionam diariamente.

Penso que a concretização deste projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia para todos os intervenientes, porque todos aprenderam algo de novo sobre os grilos, através da metodologia de trabalho de projeto, tal como foi mencionado.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

A – REFLEXÃO FINAL ACERCA DAS VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS REALIZADAS

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de Jardim de Infância II teve início em setembro de 2021 numa instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas da freguesia dos Marrazes. A mesma era constituída por duas salas da valência de Jardim de Infância e por uma sala dedicada às Atividades de Apoio à Família (AAAF). O grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Esta reflexão é composta por vários referentes que considere mais pertinentes, são eles: o contexto educativo, o grupo de crianças, as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas.

3.1. O contexto educativo

Tal como referido anteriormente, esta PP foi realizada num Jardim de Infância público que pertence a um agrupamento de escolas localizado no concelho de Leiria.

No primeiro dia fui bem recebida por todos, o que considero ser um aspeto que deve ser valorizado, visto que, é algo que me faz sentir mais à vontade na relação que estabeleço com todos os elementos da comunidade educativa. Apesar disto, o facto de ter realizado esta PP num Jardim de Infância da rede pública causou um enorme impacto em mim. Em primeiro lugar, foi a minha primeira experiência numa instituição desse tipo e, em segundo lugar, toda a logística associada às rotinas diárias das crianças e ao próprio espaço característico do Jardim de Infância são bastante diferentes, comparando às experiências anteriores pelas quais passei em contexto de Creche e de Jardim de Infância numa IPSS.

Todos os elementos da comunidade educativa mostraram o seu apoio e estiveram sempre prontos a ajudar naquilo que foi necessário. Foi algo que me deixou mais confortável e confiante perante o trabalho que fui desenvolvendo.

Tanto a educadora como as assistentes operacionais mostraram-se bastante prestáveis, estiveram sempre prontas a ajudar-me seja em que situação fosse. Quero também destacar o facto de realizarem um bom trabalho de equipa, o que, na minha opinião, é uma mais-valia tanto como para o desenvolvimento das crianças como para uma boa comunicação entre os vários intervenientes. Por outro lado, ambas serão referências a ter ao longo da minha vida pessoal e no meu futuro profissional, porque fiz diversas aprendizagens consigo, nomeadamente levar certas situações com mais leveza e descomplicar mais. De acordo com as OCEPE (2016), as relações que se criam entre os vários interveniente do processo educativo são fundamentais para o desenvolvimento desse mesmo processo. O ambiente educativo da sala de atividades e do estabelecimento educativo oferecem inúmeras maneiras de relações recíprocas que se interligam. O educador desempenha um papel importantíssimo na promoção dessas relações e das suas potencialidades, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento profissional e a educação das crianças.

Neste sentido, um dos aspetos que quero destacar é o facto de me ter sentido valorizada e incentivada pela educadora. Numa determinada semana, as atividades a desenvolver estiveram sob a maior orientação da educadora. Porém, a mesma incentivou-me, por exemplo, a contar uma história às crianças quando isso não estava planeado. Senti-me bem com o desafio proposto, foi um ato bastante importante para mim, pois considero que é fundamental que nos apoiem e nos incentivem a darmos o nosso melhor. Assim, pudemos desenvolver uma boa relação de cooperação e de confiança, podendo desenvolver, cada vez mais, as minhas competências como futura educadora de infância. Foi algo que me motivou a querer melhorar a cada dia que passou e que me permite levar comigo diversos conhecimentos para um futuro próximo.

De acordo com Roldão (2007), a colaboração consiste na definição de uma finalidade comum entre os vários membros da equipa educativa, tendo como principal objetivo atingir os melhores resultados de maneira a que a prática seja de qualidade e adequada ao grupo de crianças. Já Santana (2007) define a cooperação entre elementos de uma equipa como sendo uma construção de orientações e finalidades para o grupo em questão. Assim, aquilo que se pretende é trabalhar em grupo de maneira a alcançar um certo objetivo previamente estabelecido, tendo sempre em mente a “necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas”, levando ao enriquecimento profissional, tal como afirma Santana (2007, p. 33).

3.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, sendo que doze eram meninas e treze eram meninos. Este era um grupo heterogéneo, sendo que as idades das crianças variavam entre os três e os seis anos. O grupo era constituído por quatro crianças de três anos (duas do sexo masculino e duas do sexo feminino), sete crianças de quatro anos (quatro do sexo feminino e três do sexo masculino) e, ainda, catorze crianças com cinco anos (oito do sexo masculino e seis do sexo feminino).

A heterogeneidade não só está visível através das idades como também através da diversidade cultural existente entre as crianças. Duas das crianças eram brasileiras, uma delas era italiana e outra era angolana. A multiculturalidade é um tema bastante atual na sociedade e no contexto escolar. Cada vez mais, os grupos são compostos por crianças de culturas diversas. Neste sentido, a escola é o elemento basilar na educação de comunidades e é na mistura de várias culturas que se educa para uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa. De uma sociedade multicultural emerge a noção de educação multicultural. Esta corresponde ao desenvolvimento de valores, competências e de atitudes necessárias para uma vida social que estimule e respeite os direitos humanos, tendo em conta as ideias de Cotrim et al. (1995).

Deste modo, quanto mais cedo se começar a educar as crianças para a aquisição de valores em relação a pessoas e culturas diferentes, mais cedo se evita a assimilação de estereótipos e atitudes de discriminação perante o outro. Estes valores e atitudes deverão ser adquiridos em criança e deverão permanecer ao longo da vida de qualquer ser humano. Para isso, é importante que se proporcione a possibilidade de conhecimento, valorização e respeito pelas diferentes culturas, não só em contexto escolar, como também em contexto familiar.

Morgado e Pires (2010) definem a educação intercultural como a formação sistemática que procura desenvolver atitudes, comportamentos, competências de compreensão de outras culturas e uma maior interação comunicativa e social.

Retomando às características do grupo de crianças com quem estive neste contexto, o mesmo era constituído por crianças cujas personalidades eram bastante fortes, o que se foi revelando através dos vários comportamentos que foram sucedendo, nomeadamente os vários conflitos entre pares.

Penso que o facto de ser um grupo heterogéneo no que toca à diferença de idades fez com que esses conflitos se intensificassem, pois as crianças encontram-se em fases de

desenvolvimento diferentes. Contudo, também olho para esse aspeto como algo favorável, porque, de alguma maneira, as crianças mais novas têm oportunidade de aprender mais com as mais velhas e vice-versa. De acordo com a perspetiva de Teixeira et al. (2011), o convívio das crianças umas com as outras num ambiente heterogéneo oferece benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e social de cada criança. Irão ser criadas situações favoráveis ao aparecimento de desafios cognitivos, uma vez que, cada criança encontra-se num estágio de desenvolvimento diferente. Assim, a inclusão das crianças em salas heterogéneas irá proporcionar uma melhoria da autoestima e as condutas pró-sociais (ao nível do cuidar, da tolerância, da paciência e da entreatajuda) irão aumentar.

Outra das características em que reparei relativamente ao grupo, é o facto de algumas crianças terem dado ênfase, inconscientemente, à sua curiosidade natural. Principalmente na hora do recreio, foram várias as crianças que brincaram em contacto com a natureza, seja na relva, na areia, com pedras ou até à procura de animais, como os caracóis e as minhocas. Na sala de atividades, as crianças recorriam, na maioria das vezes, a brincadeiras no âmbito do jogo simbólico (na área da casinha) e, também, aos jogos de encaixe e de construção.

Na perspetiva de Kishimoto (2001), o brincar é uma atividade que auxilia o processo de aprendizagem, a socialização e promove o desenvolvimento de competências psicomotoras, sociais, afetivas, cognitivas e emocionais.

Na sua obra, Neto (2020) afirma que brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, frutifica a atividade cerebral, desenvolve e regula emoções, faz com que as crianças percamos a noção do tempo, possibilita um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com dificuldades, amplia a expansividade e beneficia as conexões entre as pessoas. Ao brincar, as crianças ativam o lado direito do cérebro que está relacionado com a criatividade, a emoção, a imaginação, a intuição e a subjetividade.

3.3. Experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas

Ao longo deste semestre, as crianças tiveram oportunidade de realizar diferentes aprendizagens, nomeadamente ao nível da autonomia, da motricidade, quer fina, quer grossa, a comunicação oral também foi bastante estimulada, principalmente nas conversas iniciais antes da realização de cada atividade, entre outras.

Foram proporcionadas diferentes experiências, nomeadamente brincadeiras e propostas educativas onde as crianças puderam contactar com a natureza. Interagiram com diversos seres vivos e fizeram várias descobertas, tais como a existência de um formigueiro no exterior do JI e de um gafanhoto no canteiro da instituição. Tal como refere Hanscom (2018), é na natureza que as crianças aprendem a correr riscos, ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários.

A realização de um projeto relacionado com as árvores também lhes permitiu descobrir mais sobre a natureza. Durante a realização do mesmo, fizeram várias descobertas, nomeadamente o nome de árvores de fruto que ainda não conheciam e a sua configuração. Através da sua participação no projeto, as crianças tiveram oportunidade de expor as suas curiosidades e ideias e puderam aprender mais sobre um determinado assunto tanto dentro, como fora do contexto escolar (sempre junto de pessoas que são uma referência para si), o que constituiu um excelente meio para estimular o trabalho de equipa e a comunicação entre os vários intervenientes educativos envolvidos. Pessoalmente, a realização deste projeto foi fundamental para a minha formação enquanto educadora, porque tive, mais uma vez, oportunidade de passar pelo processo envolvente a um projeto deste género. Para além disso, é sempre importante escutar e dar voz às crianças e proporcionar-lhes momentos onde possam fazer novas descobertas. Neste caso, o projeto surgiu devido à curiosidade que uma das crianças do grupo manifestou e essa mesma curiosidade foi uma mais-valia para todos os participantes do projeto, pois todos participaram ativamente no desenrolar do mesmo e realizaram aprendizagens significativas. De acordo com as ideias de Castro e Ricardo (1993), a realização de um projeto potencia a prática de competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos.

Partindo das frutas que conheceram através do projeto, as crianças também participaram em atividades interligadas com a adoção de hábitos de vida saudáveis, principalmente com a alimentação. Preencheram uma roda dos alimentos, tendo aprendido para que serve, quais os grupos que a constituem e os alimentos que devem ser consumidos mais ou menos vezes. Através das rotinas diárias, também tive a preocupação de relembrar outros hábitos de vida saudáveis, nomeadamente a lavagem das mãos antes e depois das refeições. Como futura educadora, vejo as atividades relacionadas com os hábitos de vida saudável como algo fundamental a ter em conta na prática de qualquer uma das pessoas

de referência para a criança, pois a adoção de hábitos de vida saudável é algo que irá fazer com que nos sintamos bem conosco próprios e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem será influenciado de uma forma positiva. Algumas das crianças do grupo eram pouco recetivas ao consumo de fruta e, por isso, era urgente estabelecer-se esses hábitos na sua rotina diária numa fase embrionária da sua vida. Santos e Precioso (2012) afirmam que a alimentação que praticamos é o resultado de um processo de aprendizagem contínuo que começa no nascimento. Portanto, as influências educativas onde, de forma progressiva, se vão adquirindo gostos e paladares iniciam-se em contexto familiar.

Aliado à adoção desses hábitos e ao nosso bem estar, está o nosso corpo. Posto isto, foram desenvolvidas outras propostas educativas, onde as crianças tiveram oportunidade de conhecerem melhor as diferentes partes do corpo humano e, mais importante ainda, reconheceram as partes do seu próprio corpo através do desenho, da pintura e da modelação de massa de sal. Para além disso, realizaram, através do corpo de uma das crianças, um modelo de um corpo ao qual demos nome.

Ainda na linha da construção da identidade de cada criança, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a família de cada uma das crianças. Cada um desenhou os elementos principais da sua família (aqueles que vivem consigo), onde puderam, novamente, pôr em prática as aprendizagens que realizaram anteriormente no que diz respeito à configuração do corpo humano. Também foi explorado o número de irmãos de cada criança e os tipos de família, interligando várias áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação - domínio da matemática).

Todas estas propostas educativas contribuíram de forma positiva para o meu desenvolvimento profissional, principalmente no que diz respeito ao facto de ter estabelecido um encadeamento entre as várias temáticas exploradas. Hoje em dia, percebo a importância desse mesmo encadeamento, pois as crianças podem estabelecer uma interligação entre aquilo que se vai falando e entendendo que vários aspetos que estão presentes no seu dia a dia estão conectados.

As várias atividades desenvolvidas também foram importantes para o desenvolvimento das crianças, pois esteve presente uma participação ativa, principalmente no decorrer do

projeto sobre as árvores. Durante o decorrer do mesmo, as crianças puderam expor as duas ideias sobre aquilo que já sabiam sobre o assunto em causa, estabelecer as perguntas que queriam ver respondidas e os meios pelos quais iriam conseguir obter mais informações. Assim, as crianças tiveram oportunidade de construir o seu próprio conhecimento e realizar aprendizagens significativas. Na perspectiva de Marchão (2019), as oportunidades de participação permitem a agência da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e linguístico.

O papel do educador é fulcral, pois é durante os primeiros anos de vida que a criança recebe as bases para o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, tal como afirma Katz (2006). Segundo Gleitman (1986), as crianças não se desenvolvem apenas em termos de tamanho e de pensamento, também se desenvolvem nas relações com as outras pessoas. Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2004), as experiências pelas quais as crianças passam junto das pessoas que para si são significativas influenciam a forma como se vêem e a maneira como interagem com os outros em diferentes situações. À medida que essa interação evolui, a criança vai descobrindo a forma como pode intervir, utilizando as suas potencialidades e conhecimentos.

Tendo em conta a importância do papel do educador e da agência que a criança deve assumir, é essencial que a relação entre o educador e as crianças seja baseada em valores como o respeito, a tolerância, a empatia, a honestidade, o amor e a amizade. Mais importante do que realizar aprendizagens, o essencial do processo de desenvolvimento pelo qual uma criança passa é a existência de afetividade, pois sem isso não é possível que as crianças possam estar bem emocionalmente e, conseqüentemente, realizar as ditas aprendizagens significativas.

Associadas às aprendizagens referidas está a variedade de recursos utilizados, nomeadamente a utilização de recursos audiovisuais (computadores, projetor, tela e colunas), a realização de atividades propostas no âmbito do projeto sobre as árvores que permitiu que as crianças pudessem contactar com o exterior e, para além disto, foram utilizados diversos materiais ao longo das várias propostas (massa de sal, tintas, lápis, panfletos publicitários, cotonetes, entre outros). Considero que a utilização de uma variedade de materiais é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois, assim, podem ter contacto com materiais de diversos tipos e com funções diferentes. Para além disso, acho que o educador deve aliar o uso de meios tecnológicos com o uso de materiais

estruturados, de fim aberto e naturais, de maneira a acompanhar a evolução das tecnologias presentes no cotidiano das crianças, não desvalorizando os restantes que assumem diversas potencialidades.

No decorrer desta PP, preocupei-me em realizar propostas educativas que tivessem as ideias defendidas acima, pois só assim faz sentido. Tanto a nível pessoal, como a nível profissional, sou apologista da existência do equilíbrio seja em que área da vida for.

Segundo as OCEPE (2016), a educação pré-escolar é um contexto que permite às crianças desenvolverem o seu processo de socialização, onde a aprendizagem é contextualizada através das vivências que se interligam com o contexto familiar e as experiências relacionais que são proporcionadas. Este processo educativo é realizado num determinado tempo e espaço, onde estão disponíveis variados materiais. Para além disso, leva à inserção de cada criança num grupo, onde a mesma interage com outras crianças e adultos. A organização do ambiente educativo da sala só é possível quando o grupo, o espaço e o tempo se encontram organizados. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, porque as maneiras de interação do grupo, dos materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são preponderantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender. Neste sentido, é fundamental que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que esse ambiente oferece, planeando, de forma intencional, essa mesma organização e avalie a maneira como contribui para a educação das crianças, apresentando os ajustes necessários.

Ao longo destas semanas, tanto eu como a educadora demos muita importância às histórias, tanto em atividades orientadas como em momentos de transição ao longo da rotina diária das crianças. O que considero ter relevância para o desenvolvimento, a vários níveis (social, cognitivo, motor, entre outros), das crianças. Mateus et al. (2013) defendem que a ação de contar histórias estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura e contribui para a formação da personalidade da criança, envolvendo os níveis social e afetivo. Na maioria das vezes, as crianças mostravam entusiasmo quando eram convidadas a ouvir uma determinada história. Porém, nas restantes vezes, algumas das crianças (sobretudo as mais velhas) não se mostravam interessadas em ouvir determinada história que a educadora contava, porque já conheciam a história em causa que tinha sido contada pela educadora com quem estiveram anteriormente. Por outro lado, esse aspeto foi uma prova de que a heterogeneidade do grupo, no que diz respeito às

idades, foi uma mais-valia para as crianças mais novas, pois tinham, mais uma vez, oportunidade de aprender com as mais velhas. O uso de histórias neste grupo foi, sem dúvida, um excelente meio de aprendizagem. Por exemplo, um dos livros que levei para dentro da sala de atividades foi o “Isto não é uma selva” cuja história se baseia no caos causado no quarto de uma criança devido à sua desarrumação. Essa desarrumação era representada através de animais diferentes (com diferentes tamanhos e que tinham atitudes incorretas), tal como um hipopótamo a tomar banho na banheira e a deixar transbordar a água. A escolha deste livro teve por base, principalmente, o interesse que o grupo tinha por animais e o facto de o grupo não ser muito recetivo à arrumação da sala de atividades.

Um dos pontos positivos ao qual quero dar ênfase é o facto de ter preparado todos os materiais necessários para todas as atividades com a devida antecedência. É, com toda a certeza, um fator que facilita o desenrolar de todas as atividades. Foi um aspeto que tive sempre em conta ao longo do semestre e que foi crucial, pois não senti tanta pressão no que diz respeito à realização da atividade em causa. É fundamental que, num contexto educativo, o educador tenha em conta a forma como organiza os espaços e os materiais que coloca à disposição das crianças, devendo estar sempre atento ao seu desenvolvimento, interesses e necessidades. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o ambiente físico e material deve refletir a crença na competência participativa de cada criança e gerar variadas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Zabalza (1992) defende, ainda, que a organização do espaço educativo influencia as experiências a realizar pelas crianças, na medida em que essa organização dá primazia a diferentes prioridades que estão integradas, ou seja, as aprendizagens que as crianças realizam estão inerentemente ligados à diversidade de experiências que o ambiente educativo promove, pelo que na sua organização, o educador deve ter em conta a promoção de aprendizagens significativas.

Por outro lado, um dos aspetos negativos a destacar e a ter em conta como futura educadora é o facto de ter dificuldade em gerir todo o grupo de crianças, principalmente quando algumas delas estão a participar em certa atividade. Para melhorar esse aspeto não devo focar-me apenas num pequeno grupo, mas sim, dar atenção a todos, tentando corresponder às suas necessidades e orientando as crianças que participam nas diferentes atividades. De acordo com as ideias de Post e Hohmann (2011), os adultos devem

encorajar as iniciativas das crianças durante cada período de tempo característicos das rotinas diárias. Esse apoio deve ser permanente, ou seja, deve existir desde o momento em que a criança entra até ao momento em que sai. Tal como Bramão (2006) defende, o educador deve assumir o papel de mediador, problematizando, incentivando e ajudando cada criança a assumir a responsabilidade, de forma gradual, pela sua aprendizagem.

Toda esta experiência foi muito enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional. A nível pessoal, sinto que sou uma pessoa mais resiliente, pois os vários desafios e dificuldades que se colocaram no meu caminho foram superados com sucesso. A nível profissional, sou uma pessoa mais comunicativa quando estou perante uma equipa educativa.

Mais uma vez, fui posta à prova, principalmente por ter realizado esta PP sozinha. Foi uma experiência diferente, não só pelo facto de ter estado pela primeira vez numa instituição pública, como pelo facto de ter de gerir tudo o que me era proposto no âmbito da PP de uma outra forma. Apesar disso, consegui gerir o meu tempo e estabelecer prioridades, tendo cumprido com os objetivos estabelecidos.

Esta última PP foi particularmente desafiante, não só pelos motivos mencionados acima, como também pelo facto de ter realizado a minha investigação no mesmo contexto. Por outro lado, foi uma experiência gratificante, pois estabeleci uma relação de amizade com as crianças do grupo e cada uma delas irá ficar no meu coração, cada uma à sua maneira.

Apesar das dificuldades mencionadas, foram várias as aprendizagens que realizei. Gostei muito de todo processo evolutivo pelo qual passei, pois fez-me crescer a vários níveis. Irei ter em conta tudo aquilo que aprendi num futuro próximo, porque considero que tenho sempre algo a aprender com cada uma das pessoas que se cruzam no meu percurso, principalmente as crianças que ainda se encontram numa fase embrionária da sua vida.

B – ENSAIO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A dimensão investigativa foi desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância II, em contexto de Jardim de Infância durante o 1.º semestre do ano letivo de 2021/2022.

Justificação e relevância do estudo

Tendo em conta as características do grupo de crianças participantes do estudo, vejo a minha investigação como uma “provocação”. Considero que é importante que cada criança reconheça as suas emoções de maneira a poder expressá-las e, caso seja necessário, o adulto consegue agir de forma mais rápida e eficaz perante uma situação menos boa. Independentemente de existirem emoções positivas e emoções negativas, é igualmente importante reconhecer quando estamos alegres, como quando estamos tristes e assim sucessivamente.

O facto de ter aliado a expressão de emoções e a identificação de momentos da vida de cada criança participante onde sentiram determinada emoção à brincadeira livre é uma mais-valia, pois vejo os momentos de brincadeira livre como um período de tempo onde as crianças possam ser aquilo que quiserem e transmitirem as suas alegrias, frustrações, medos e tristezas.

As emoções estão presentes em variadas situações do nosso dia-a-dia e, conseqüentemente, ao longo de todo o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. Assim, é fulcral começar-se a explorar esta temática desde cedo com as crianças, de maneira a que as mesmas consigam lidar com aquilo que sentem e a controlar as suas emoções de forma autónoma.

Damásio (2010) defende que, aos conjuntos complexos de respostas químicas e neurais que formam um padrão, chamamos emoções. Estas têm a finalidade de manter o organismo numa posição de sobrevivência e de bem-estar, desempenhando um papel regulador.

Segundo a perspectiva de Queirós (2014), as emoções primárias são inatas, ou seja, encontram-se programadas geneticamente e asseguram a nossa sobrevivência e o nosso

bem-estar. Uma das razões para a sua existência baseia-se “numa expressão facial característica e num impulso típico de resposta; por exemplo, o impulso para responder ao medo é fugir ou enfrentar.” (Queirós, 2014, p. 41).

Tal como referido anteriormente, as emoções estão presentes no nosso quotidiano e, por isso, é importante educar as crianças para as emoções. É fundamental que saibam reconhecer a emoção que sentem e como gerir cada situação da melhor forma. Posto isto, é importante que o educador também esteja por dentro do assunto, podendo dar o seu contributo no âmbito da educação emocional de forma significativa. Para além disto, o educador também deve preocupar-se com a sua própria educação emocional, pois é importante proporcionar-lhe momentos de bem estar, de maneira a poder transmitir essa calma e serenidade às crianças. Porém, todos passamos por situações de maior stress e preocupação, o que podem constituir situações que levem, igualmente, à aprendizagem, pois as crianças poderão aprender como regular as suas emoções em qualquer tipo de situação.

Para além das emoções, a outra temática central deste estudo é a brincadeira livre e o desenvolvimento emocional da criança. A brincadeira livre é algo que, tal como as emoções, está presente no dia-a-dia de cada criança. É essencial que sejam proporcionados momentos desse tipo, porque o brincar livre é uma das ações mais importantes do comportamento de um ser humano, é essencial relativamente à preservação da nossa capacidade de sobrevivência e da estruturação do processo de desenvolvimento. Brincar, para além de ser divertido, é algo que contém significado. Por exemplo, a ponte imaginária que se estabelece no vaivém de uma bola que é passada entre duas crianças fortalece os laços emocionais que as unem.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

a) As emoções

Não existe um consenso no que diz respeito ao conceito de emoção e, por isso, são vários os autores que defendem a sua posição relativamente a esta temática tão complexa.

Para Céspedes (2014), as emoções são a consequência do processo que é realizado pelas estruturas que caracterizam a vida emocional relativamente a alterações corporais que acontecem face a alterações internas e/ou ambientais. Esse processo ocorre durante o

terceiro trimestre de gravidez e vai evoluindo ao longo do tempo, ao ser estabelecida uma relação com o mundo psíquico e mental, o que leva ao acesso à consciência.

Goleman (1995, p. 302) interpreta o conceito de “emoção”, referindo-se a “um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação.”

Ekman (2003) afirma que as emoções são reações a determinadas questões que, aparentemente, são importantes para o nosso bem-estar e que surgem de forma abrupta que não temos consciência dos processos mentais que ocorreram.

Na perspectiva de Branco (2004), a emoção é caracterizada como sendo um conjunto de mudanças, visíveis do exterior ou apenas pela própria pessoa, que ocorrem no corpo e que, eventualmente, são induzidas pelos órgãos através das respectivas terminações nervosas, sendo controlados pelo sistema cerebral.

Damásio (1999) defende que aos conjuntos complicados de respostas químicas e neurais dá-se o nome de emoções. Todas as emoções assumem um papel regulador, levando à criação de circunstâncias favoráveis para o organismo.

Para Marques (2019), as emoções desempenham um papel importante no que toca ao comportamento e às decisões do ser humano. A inteligência emocional envolve a percepção e o uso de emoções, tendo como objetivo “apoiar ideias, compreender emoções e informação emocional, ajustá-las para o desenvolvimento emocional e mental” (Marques, 2019, p. 89).

Queirós (2014) cita Varela (1999) que defende que, no mundo ocidental, emoção é tida como algo que pode ser medido. Queirós (2014, p. 33) cita, ainda, Nolen-Hoeksena (2010) que defende que a emoção é “algo que resulta da reação do nosso corpo às mudanças que se registam no meio ambiente, alertando-nos a nós e aos outros para elas.”.

a. As emoções primárias

São diversos os autores e investigadores que têm o seu próprio modelo de emoções primárias e não estão de acordo quanto ao número de emoções, podendo variar de seis a onze, de acordo com Queirós (2014).

Para Queirós (2014), as emoções primárias são o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão e a surpresa. Estas são inatas, ou seja, estão programadas geneticamente e servem para garantir a nossa sobrevivência e o nosso bem-estar. Apenas as primeiras quatro foram abordadas neste estudo.

De acordo com a perspectiva de Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro.

A alegria pode surgir em variadas situações, tais como quando ouvimos músicas. Segundo Cross (2006), a música transmite-nos alegria e é através da mesma que conseguimos transpor os nossos estados emocionais. É crucial que a criança seja educada para a música, pois é vista como um vínculo para o desenvolvimento da personalidade da criança.

A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta.

A tristeza pode surgir quando, por exemplo, a criança percebe que a figura de vinculação não está acessível, tal defendem Guedeney e Guedeney (2004). Ao longo da sua vida, é criado um leque importante de laços afetivos. Estes são caracterizados pela vontade de estar junto, de conviver e pelo sentimento de saudade quando existe uma separação prolongada, de acordo com Guedeney e Guedeney (2004).

Desde cedo, as crianças aprendem o significado de diversas coisas. Por exemplo, no âmbito de idas à praia, é natural os pais ensinarem aos filhos o significado das bandeiras de sinalização relativamente ao estado do mar. Queirós (2014) defende que o reconhecimento das emoções tem uma função semelhante à dessas bandeiras. Constituem sinais que nos alertam para possíveis perigos ou para coisas boas, dizendo “avança, para ou tem cuidado!” (Queirós, 2014, p. 43).

Na perspectiva de Céspedes (2014), as emoções primárias acompanham o ser humano desde que ele nasce e “organizam-se num eixo polar: raiva e medo *versus* alegria e tranquilidade.” (Céspedes, 2014, p. 19).

Branco (2004) defende a existência de oito emoções primárias: o medo, a cólera, o desgosto, a surpresa, a alegria, a tristeza, a aceitação e a expectativa.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento do cérebro sofre mudanças após o nascimento da criança. Essas mudanças estão ligadas à vida emocional, ou seja, as experiências emocionais são afetadas pelo desenvolvimento do cérebro e podem causar efeitos perduráveis na estrutura cerebral.

Durante os primeiros três meses de vida da criança, inicia-se a diferenciação das emoções básicas à medida que o córtex cerebral começa a funcionar e faz surgir as percepções cognitivas.

Segundo Queirós (2014, p. 41), uma emoção, para ser considerada primária, deve corresponder aos seguintes critérios:

- “começo súbito;
- duração curta: um estado prolongado de tristeza já não é uma emoção, mas antes um estado de humor ou sentimento;
- distinção entre emoções: cólera e medo podem estar misturados, mas são duas emoções bem distintas;
- aparecimento nos bebês;
- agitação do corpo à sua maneira: cada emoção primária deve manifestar-se por reações fisiológicas bem distintas;
- existência de uma expressão facial universal;
- ocorrência em situações universais: a perda de um ente querido provoca universalmente a tristeza (...).”

b) Educar para as emoções

Atualmente, as crianças passam um enorme número de horas na escola. Interagem com diferentes tipos de pessoas, seja o educador, os seus pares ou outros adultos. Estas mesmas pessoas influenciam, permanentemente, a vida da criança.

Céspedes (2014, p. 102) defende que “a criança guarda dentro de si todos os elementos necessários para proporcionar emoção, sentimento, espírito, conhecimento e entrega amorosa em prol da humanidade.”

A saúde mental do educador é algo a ter em conta, nomeadamente na educação emocional das crianças. O seu impacto é essencial no que concerne à qualidade como educador

emocional e à sua capacidade de criar ambientes que criem crescimento emocional e cognitivo nas crianças.

Assim, é importante que o educador tenha em consideração um conjunto de requisitos de maneira a que possa levar a cabo uma educação emocional efetiva. De acordo com Céspedes (2014, p. 103 – 104), esses mesmos requisitos são semelhantes aos que a família deve obedecer, nomeadamente:

- “ter um conhecimento intuitivo ou informado acerca da idade infantil (...), em especial das suas características psicológicas e das respetivas tarefas de cumprimento;
- conhecer a importância dos ambientes emocionalmente seguros no desenvolvimento da afetividade infantil;
- possuir um equilíbrio psicológico razoável e ausência de psicopatologia;
- conhecer técnicas eficazes para enfrentar os conflitos;
- utilizar estilos eficazes de administração da autoridade e do poder;
- estabelecer uma comunicação afetiva e efetiva;
- ter uma verdadeira vocação para o trabalho de educador;
- Desenvolver um trabalho de autoconhecimento permanente e sincero;
- Fazer uma reflexão crítica constante acerca dos seus próprios sistemas de crenças e da sua missão enquanto educador.”

Na perspetiva de Goleman (1995), a aprendizagem não ocorre separada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem tal como o ensino da matemática ou da leitura.

Para Céspedes (2014), os primeiros vinte anos da vida do ser humano são fundamentais para levar a cabo a educação emocional. Para isso, é importante identificar aquilo que se denomina por “fases sensíveis” e “que são momentos de maturação durante os quais a semente cai em terreno extremamente fértil.” (Céspedes, 2014, p. 122).

A segunda fase sensível ocorre entre os dois e os cinco anos de idade. Durante este período, a criança deve ser capaz de identificar as suas emoções e de as autorregular.

De acordo com Céspedes (2014, p. 127), a criança pode recorrer aos seguintes recursos para atingir esse mesmo objetivo:

- “a sua poderosa fantasia, posta ao serviço da imaginação, das brincadeiras e da representação como forma de transformação da realidade;
- a capacidade de simbolizar a proteção da mãe e/ou da casa onde vive, através de determinados objetos e rituais que têm um elevado conteúdo afetivo;
- a sua confiança no amor e na proteção dos adultos significativos.”

c) A brincadeira livre

O brincar é caracterizado por ser uma ação natural, onde as crianças são livres e espontâneas. Ao brincarem, as crianças têm oportunidade para se desenvolver a diferentes níveis: social, cognitivo, motor, entre outros. Podem, também, desenvolver várias capacidades, nomeadamente a sua criatividade, a imaginação, a fantasia, a sensibilidade, etc.

Brincar é um comportamento que se baseia na escolha livre da criança, é dirigido por si própria e assume um propósito explorador, de risco, de procura adaptativa e de diversas aprendizagens.

Na perspetiva de Marques (2019, p.77), “as brincadeiras livres (...) são a melhor prenda que os pais e outros educadores podem oferecer às crianças, garantindo corpos saudáveis, mentes criativas, sucesso académico, fortes competências sociais e emocionais”.

A mesma autora (2019) defende, ainda, que o brincar é uma das formas mais significativas de aprender. Quando a criança se envolve emocionalmente numa certa atividade ficam registadas memórias mais claras.

A criança, ao brincar com vontade e ao envolver-se em brincadeiras que ativam as suas emoções, aprende de forma mais natural. Em qualquer brincadeira, haverá sempre oportunidade para incorporar novas informações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico de uma criança. Por exemplo, numa troca de bola entre a criança e o educador, usando as mãos enquanto estão sentados, podem acontecer inúmeras coisas. A “ponte imaginária” que se cria quando a bola vai e vem fortalece os laços emocionais que unem os dois. Outro exemplo é quando as crianças recorrem aos vídeo jogos, os mesmos possibilitam à criança colocar-se no lugar dos heróis, viver as emoções e sentir que é ela quem escolhe o final da aventura. Neste sentido, a criança desenvolve as suas brincadeiras no âmbito do jogo simbólico. De acordo com as ideias

de Piaget (1971), é durante a realização desse tipo de jogo que ocorre a apropriação do real ao *eu*, em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias.

Tal como Neto (2020) afirma, brincar de forma livre não se ensina, vive-se. Qualquer momento e qualquer contexto serve para fazer experiências e descobertas. O mesmo autor (2020, p. 29) defende, ainda, que é através da brincadeira livre que “as crianças têm oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia.”

Neto (2020, p. 142) afirma que “aprender as coisas da vida em situação real, através da experimentação do brincar livre, faz com que as crianças se tornem pequenos cientistas”. O autor considera que as palavras-chave para se ser um “pequeno cientista” passam por: “brincar muito, confrontar-se com o risco e ter autonomia, mobilidade, participação, (...), relação social, regulação emocional, autoestima, felicidade e sentido de humor.” (Neto, 2020, p. 142 – 143).

O exterior e a natureza são ótimos meios para desenvolver todas essas competências. Bilton et al. (2017) defendem que, ao observarmos as crianças a brincar no exterior, somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação. Também Rolim et al. (2008) defendem que a brincadeira dá a oportunidade à criança de contactar com vários tipos de emoções, tais como a alegria, o que lhe permite compor a sua personalidade. Salientando, ainda, a perspectiva de Thomas e Handing (2011), os mesmos afirmam que o exterior desperta o desenvolvimento de competências ligadas à observação e à atenção. Através da sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais, a curiosidade da criança surge, o que a leva a querer saber e descobrir mais.

Quando contactam com a natureza, mais especificamente com animais, as crianças têm oportunidade de se desenvolver a nível social, cognitivo, físico e emocional. Tal como afirma Montagner (2004), a simples observação de um animal faz diminuir a tensão e a ansiedade e, por outro lado, origina sentimentos de bem-estar.

As crianças são excelentes na procura de desafios para si próprias seja em casa, na escola ou na rua. As suas opções de escolha de brincar face ao risco podem ser compreendidas

de acordo com algumas categorias de ação mencionadas por Neto (2020). Uma dessas categorias caracteriza-se pela “liberdade de escolha de brincadeiras”, tendo em conta o tempo individual e as próprias regras da criança (Neto, 2020, p. 102). Normalmente, são práticas de brincadeira livre que possibilitam a oportunidade de se realizarem escolhas pessoais e regras de ação conforme a estabilidade ou instabilidade do contexto físico e social, de acordo com Neto (2020).

d) A brincadeira livre e o desenvolvimento emocional da criança

Brincar é um comportamento adotado de forma livre, é dirigido pela própria criança e assume um propósito com caráter exploratório, de risco e de procura adaptativa.

Segundo Kishimoto (2001), o brincar é uma atividade que auxilia o processo de aprendizagem, a socialização e o promove o desenvolvimento de competências psicomotoras, sociais, afetivas, cognitivas e emocionais.

O brincar livre é uma das ações mais importantes do comportamento humano e é essencial no que diz respeito à “preservação da capacidade de sobrevivência e estruturação do processo de desenvolvimento.” (Neto, 2020, p. 44). São vários os benefícios que a brincadeira livre assume em relação à capacidade adaptativa da criança, seja a nível motor, cognitivo, emocional ou social; à cultura de sobrevivência, ao confronto com a adversidade, à regulação emocional, à autoconfiança, à relação social e aos ganhos significativos de competência motoras, cognitivas e sociais. São exemplos, tal como defende Neto (2020), o desenvolvimento de processos de sociabilização e de identidade entre os pares.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), as crianças encontram apoio emocional junto dos seus pares, têm a oportunidade de brincar com um ser humano semelhante a si, passam por experiências de liderança, podem apresentar as suas sugestões e ideias e passar por experiências de negociação e compromisso. Durante a brincadeira entre pares é comum a existência de conflitos. Quando as crianças se deparam com esse cenário e tentam resolver a situação, começam a perceber de que forma podem respeitar as necessidades dos outros e, ao mesmo tempo, resolver as suas. Entendem que existe diferentes versões relativamente àquilo que aconteceu durante o conflito, que os sentimentos dos outros assumem um papel importante e que é possível resolver a situação conflituosa que ocorreu e, assim, todos ficam satisfeitos com a sua resolução.

Para Marques (2019), se a criança brincar, desafiando a sua zona de conforto, pode fazer surgir algumas das suas maiores conquistas. Estas serão capazes de proporcionar vivências gratificantes de realização pessoal. Nesse sentido, quando a criança quebra regras de uma forma controlada e saudável enquanto brinca, é possível, entre outros fatores, “aumentar a tolerância à frustração”, “vencer medos e receios” e “promover a autoestima” (Marques, 2019, p. 70).

A mesma autora aponta várias razões para a valorização do tempo passado no recreio, nomeadamente o facto de que, ao brincar no recreio, a criança desenvolve as suas competências sociais, tais como a “comunicação assertiva, a resolução de conflitos, o saber esperar, o saber liderar, entre outras” (Marques, 2019, p. 77).

Segundo Marques (2019, p. 60), aquilo que surge ao nível do desenvolvimento emocional da criança enquanto a mesma brinca é a “curiosidade”, a “empatia”, os “valores que observa e que procura pôr em prática”, a “identificação de emoções” e a “gestão de emoções, que experiencia ou que observa nos outros”.

No que diz respeito à alegria, a mesma pode ser visível em diferentes momentos da vida da criança, nomeadamente no contato com os animais, ao qual estão associadas vários valores, tais como a responsabilidade, o respeito pela natureza e pelo outro. Na perspetiva de Vasconcellos (1998), é através da vivência com animais que a criança descobre que os mesmos também têm necessidades, tais como fome, frio e sede. Por isso, precisam de passar por momentos em que satisfazem essas necessidades, acasalam, adoecem e morrem. Assim, a criança vai apercebendo-se do ciclo de vida de cada animal. Para além disso, também a exposição solar influencia o aparecimento de momentos associados à alegria nas crianças. Segundo a Direção-Geral da Saúde (s/d), um dos benefícios da exposição solar é o facto de os raios ultravioleta produzirem serotonina, o neurotransmissor relacionado com a sensação de bem-estar físico e mental.

Para além da brincadeira livre ter o seu impacto positivo no despoletar das emoções de cada criança, são várias as atividades educativas que também assumem esse mesmo impacto. Por exemplo, atividades ligadas à Área da Expressão (desenhar e pintar). Tal como afirma Gonçalves (1991), através do desenho, a criança consegue exprimir aquilo que sente, nomeadamente as suas alegrias. O mesmo acontece através da pintura, tal como afirma Sousa (2003).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Opções Metodológicas

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo, assumindo um caráter descritivo e interpretativo.

O paradigma escolhido é o paradigma qualitativo, porque, de acordo com Dias (2009), esse paradigma prevê a “incoercibilidade do real”, ou seja, a complexidade da realidade que é rica em ressonâncias que exibem os fenómenos. Para além disto, é o mais acertado para identificar e analisar em profundidade dados escritos relativamente a um problema específico.

No âmbito da realização deste estudo, pretende-se caracterizar-se um fenómeno e compreendê-lo, estando perante um paradigma interpretativo característico da investigação qualitativa, de acordo com as ideias de Fortin (2009).

Fortin (1996) defende, ainda, que os estudos descritivos permitem caracterizar o fenómeno investigado. No âmbito de um estudo deste tipo, as questões são mais claras comparativamente com os estudos exploratórios-descritivos, tal como é exemplo a pergunta de partida deste estudo – “Como é que crianças de quatro ou cinco anos identificam os comportamentos emocionais que emergem na brincadeira livre?”.

1. Contexto do estudo: Caracterização do contexto educativo e dos participantes

O estudo desenvolvido contou com a participação de um grupo de cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade que frequentavam a valência de Jardim de Infância numa instituição pública situada na freguesia dos Marrazes, constituindo o universo participante da investigação, tendo sido autorizadas pelo respetivo Encarregado de Educação no que diz respeito à captura de imagens através dos registos videográficos (*vide* anexo 1). A recolha dos dados realizou-se ao longo do 1.º semestre do ano letivo de 2021/2022 no período de 25/10/2021 e 24/01/2022. Os registos de vídeo foram realizados tanto no período da manhã como no período da tarde aquando dos momentos de brincadeira livre que ocorreram na sala de atividades e no espaço exterior do jardim de infância.

A instituição acolhia as crianças a partir das oito horas e a componente letiva terminava às quinze horas e trinta minutos. Depois do término da componente letiva, algumas crianças ficavam na instituição, pois frequentavam o serviço de Atividades de Apoio e Animação à Família (AAAF).

O grupo de crianças que participaram no estudo é composto por três meninas e dois meninos. As meninas tinham cinco anos e os meninos tinham quatro anos. A heterogeneidade deste grupo não é apenas visível através da idade, mas também através da diversidade cultural presente: três das crianças participantes no estudo são portuguesas, uma é brasileira e uma é italiana. Quanto aos principais interesses deste grupo, no que diz respeito ao seu tipo de brincadeiras preferidas, as mesmas assentavam em brincadeiras com plasticina, brincadeiras que envolvessem peças de encaixe, nomeadamente legos e brincadeiras na natureza, tal como procurar animais e brincar com elementos naturais (folhas, terra, paus, entre outros).

De seguida, irei caracterizar cada criança participante de forma individualizada. A criança MB é bastante curiosa, sendo que também gosta de brincar em contacto com a natureza, principalmente com os animais. É muito companheira e amiga do seu amigo, estando presente quando repara que algum amigo precisa de apoio em determinada situação.

A criança VP é tímida, mas quando ganha confiança com alguém mostra ser comunicativa, principalmente quando pretende transmitir aquilo que sente, nomeadamente as dificuldades quando realiza uma atividade onde se sente menos confiante. Contudo, ao pedir ajuda nesse sentido, consegue superar os obstáculos que se interpelam no seu caminho e alcança o sucesso. É amiga do seu amigo e empática para com aqueles que gosta, mostrando a sua preocupação quando algum dos seus colegas se encontram numa situação mais frágil.

A criança AC assume uma personalidade forte, revelando várias atitudes que revelam a sua teimosia e as suas opiniões bem vincadas. Entra, várias vezes, em conflito com a sua melhor amiga (a criança KS), mas, tal como a sua amiga, tenta que cheguem a um acordo, querendo voltar a ter uma boa relação de amizade. Quando atinge um maior nível de confiança com os outros, mostra, também, ser uma criança amorosa e meiga.

A criança CV também é tímida e apresenta um grupo de amigos mais restrito, porém é uma criança companheira e amiga do seu amigo. Apesar da sua timidez, conseguiu identificar diversas situações onde já se sentiu feliz, triste, zangada e com medo.

A criança ST também mostra ser uma criança comunicativa, principalmente quando expressa aquilo que sente. É amiga do seu amigo e empática, tendo mostrado, diversas vezes, que se preocupa com os colegas quando os mesmos estão menos bem.

2. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

2.1 Enquadramento da problemática em estudo

Hoje em dia, as crianças passam demasiadas horas na escola, junto de vários adultos de referência. A comunidade escolar onde estão inseridas as crianças promove a existência de diversos estímulos ao nível emocional e com os quais, muitas vezes, as próprias têm dificuldade em lidar. Atualmente, tem surgido a necessidade de se ver a educação como um espaço para o desenvolvimento global da criança.

Céspedes (2014, p. 16) defende que “instalar as emoções na escola e ampliar o âmbito da educação em casa para a chamada educação emocional constitui uma mudança de perspectiva imprescindível”, existindo a oportunidade de preservar nas crianças aquele que é o seu potencial mais valioso: “a conceção perfeita de um programa biológico que garante a felicidade e a harmonia.”.

Para Neto (2020, p. 15), brincar (...) regula as emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, (...). Ao brincar, as crianças ativam o lado direito do cérebro, “que está ligado à criatividade, à emoção, (...)”.

Partindo do enquadramento apresentado acima, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “Como é que crianças de quatro ou cinco anos identificam os comportamentos emocionais que emergem na brincadeira livre?”.

O objetivo geral do estudo foi analisar quais os comportamentos emocionais que emergiram da brincadeira livre em crianças dos quatro aos cinco anos e os objetivos específicos foram:

- Observar as crianças nos momentos de brincadeira livre;
- Descrever e analisar o reconhecimento que as crianças fazem das suas próprias emoções;
- Refletir sobre o papel do educador na gestão das emoções da criança.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas para a realização deste estudo apoiaram-se, fundamentalmente, na observação direta participante na sala de atividades e no espaço exterior do jardim de infância e nas notas de campo. Recorri a registos videográficos que foram realizados durante os momentos de brincadeira livre, onde as brincadeiras às quais as crianças participantes recorreram na maior parte das vezes foram: brincadeiras realizadas na natureza, nomeadamente procurar animais e brincar com elementos naturais, tais como terra, folhas, paus, entre outros; brincar com peças de encaixe, com legos e com plasticina.

A observação direta participante, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), envolve a existência de interações sociais entre o investigador e os sujeitos, sendo que os dados são recolhidos de forma estruturada.

Segundo Sousa (2009), a observação participante caracteriza-se pelo envolvimento do investigador na vida da comunidade educacional que vai estudar, assumindo-se como um dos seus elementos. O investigador observa e contacta com a vida do grupo de crianças, partindo do seu interior, ou seja, como membro. Assim, o investigador tem oportunidade de aprofundar e compreender, de forma detalhada, aquilo que as crianças pensam sobre um certo assunto ou aquilo que fazem em determinada situação.

Os registos videográficos foram preponderantes e extremamente úteis para que a investigação fosse acompanhada da maior veracidade possível, permitindo-me identificar as emoções que as crianças fizeram emergir da brincadeira livre em vários momentos do dia (da parte da manhã e da parte da tarde) e em diferentes espaços do jardim de infância (sala de atividades e espaço exterior).

Na perspetiva de Sousa (2009), a câmara de vídeo pode ser considerada um instrumento de observação direta e objetiva que regista os acontecimentos tal como sucederam.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os registos fotográficos e videográficos complementam as descrições, as observações ou as notas de campo. Para além disso, também permitem que o investigador possa reviver, detalhadamente, os acontecimentos, tendo como objetivo pequenos pormenores que possam ter escapado.

4. Técnica de análise de dados - Análise de Conteúdo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise implica o trabalho com os dados, a sua organização, a procura de padrões, a descoberta de aspetos importantes e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Como investigadora optei por realizar uma análise de conteúdo, porque Fortin (2009) defende que a mesma permite medir a frequência, a ordem ou a intensidade de determinadas palavras, frases, expressões, fatos ou acontecimentos. A adoção deste tipo de análise implica a aplicação de processos técnicos precisos que permitem que o investigador elabore uma interpretação segura, não devendo tomar como referência os seus próprios valores e representações.

Para Guerra (2006), a análise de conteúdo pressupõe a descrição de situações e interpretação do sentido daquilo que foi dito. É uma maneira de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a conseguir resultados contáveis. A ideia é que as unidades de análise possam organizar-se em categorias concetuais e essas mesmas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste quarto capítulo do ensaio investigativo serão apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos através de uma análise de conteúdo relativa às observações realizadas da PP, tendo por base a observação direta participante e os registos videográficos. Todas as informações recolhidas encontram-se organizadas em tabelas de análise que se encontram em anexo (*vide* anexo 2). Posto isto, apresento, de uma forma mais sucinta, aquilo que observei e que ficou registado através de vídeo, tendo em conta as seguintes categorias de análise:

Criança MB

A criança MB foi a criança que se mostrou mais recetiva a participar no estudo, devido à proximidade que tinha para com a investigadora e pelo seu à-vontade em frente da câmara. Tal como foi mencionado anteriormente, MB é uma criança bastante curiosa e que gosta particularmente de fazer novas descobertas no meio da natureza, nomeadamente de procurar animais.

a) Alegria

As observações realizadas, maioritariamente no espaço exterior, mostraram uma criança bem disposta, bastante curiosa e que se envolve com facilidade nas brincadeiras dos colegas.

Foi particularmente interessante observar o interesse que a MB manifesta quando encontra os pequenos animais (caracóis e búzios) abundantes no espaço exterior. Tal como evoca Montagner (2004), a interação da criança com animais permite, para além do desenvolvimento social, cognitivo e físico, o desenvolvimento emocional. A simples observação de um animal faz diminuir a tensão e a ansiedade e, por outro lado, origina sentimentos de bem-estar.

Numa das situações onde a criança se encontrava a brincar no exterior do JI, a mesma foi questionada sobre como se sentia, tendo respondido:

“Sinto-me feliz, porque encontrei este pau que parece uma varinha.”

Como é visível, MB aprecia e sente felicidade quando brinca no espaço exterior, salientando o jogo simbólico. De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização desse tipo de jogo que ocorre a apropriação do real ao *eu*, em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias.

De referir, ainda, que MB também se sente feliz quando brinca com os pares (nomeadamente com a criança VP) e com os familiares (nomeadamente com a irmã e com os pais):

“Sinto-me feliz, porque estou a brincar com a VP.”

Tal como é mencionado por Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos e familiares.

A sua felicidade também é visível em momentos em que realiza atividades no âmbito da expressão plástica (desenhar e pintar), tal como afirma:

“Também me sinto feliz (...) quando faço trabalhos. Os trabalhos que mais gosto de fazer são desenhar e pintar.”

Para Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir, entre outros estados emocionais, as suas alegrias. De acordo com Sousa (2003), a pintura permite despertar entre outras emoções, a alegria. Desenhar e pintar são duas formas que a criança arranja para transmitir a alegria que isso lhe transmite.

As observações e o diálogo com MB permitiram, igualmente, perceber que a mesma também se sente feliz quando realiza atividades físicas (jogar à bola e passear no parque):

“Quando brinco lá fora a jogar à bola.”
“E fico feliz (...) quando vamos passear ao parque.”

Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar.

Assim, podemos dizer que a criança MB identificou sem dificuldade esta emoção, conseguindo descrever momentos vivenciados associados a essa emoção.

b) Tristeza

As conversas com MB permitiram, igualmente, a identificação de momentos em que a criança se sente triste, por exemplo, em situações onde tem saudades dos familiares (pais e irmã):

“(…) quando tenho saudades do meu pai, da minha mãe e da minha irmã.”

Segundo Guedeney e Guedeney (2004), a tristeza surge quando a criança percebe que a figura de vinculação não está acessível. Ao longo da vida da criança, é criado um leque importante de laços afetivos. Estes são caracterizados pela vontade de estar junto, de conviver e pelo sentimento de saudade quando existe uma separação prolongada.

MB afirma, também, que se sente triste em situações onde algum amigo lhe tira alguma coisa (por exemplo, um brinquedo):

“(…) quando algum amigo me tira um brinquedo, porque não gosto que isso aconteça. Por exemplo, (…) não gosto quando me tiram o triciclo.”

Queirós (2014) afirma que uma das causas comuns à tristeza é a perda de um objeto com significado especial. Para além dessas situações, a criança também se sente triste quando os pais ralham consigo quando faz asneiras. Queirós (2014) refere, ainda, que uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de admiração de alguém que para a criança é uma referência.

Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

A criança não identificou, nas conversas realizadas, momentos de tristeza distintos dos acima referidos, o que evidencia que não serão muitos os momentos da sua vida em que se sente triste.

c) Raiva

No que diz respeito à emoção da raiva, a criança MB sente-se zangada quando tem de se ir embora do parque:

“Quando tenho de ir embora do parque, porque quero ficar lá a brincar mais tempo.”

De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da raiva é o confronto com um obstáculo que nos impede de alcançar um certo objetivo, deixando-nos frustrados.

A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. Contudo, tais situações não foram identificadas no discurso de MB, percebendo-se que a mesma associa a raiva a momentos em que os seus desejos não se concretizam e associou-os sempre a contextos envolvendo os familiares que vão consigo ao parque.

d) Medo

A criança referiu, igualmente, que sente medo quando o pai lhe prega sustos e quando a mãe lhe faz “cara feia”:

“Às vezes, o meu pai prega-me sustos. [E] a minha mãe faz uma “cara feia””.

Segundo Queirós (2014), uma das causas associadas ao medo é a ameaça ao nosso bem-estar por um perigo imaginário. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), outro dos medos que as crianças de cinco anos podem ter é o medo de pessoas “más”. Para além disso, tem medo do escuro, porque sente que existem monstros e tem medo de jacarés e de cães, porque eles podem morder:

“Tenho medo do escuro, (...) medo de jacarés e dos cães (...)”

Como é visível, MB associa o medo a situações imaginárias, não identificando nenhuma situação real em que este sentimento seja identificado. Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.

Em suma, MB parece ser uma criança que se vai desenvolvendo num ambiente em que se sente maioritariamente feliz, identificando-se as emoções menos positivas (tristeza,

raiva e medo) apenas ligadas a situações esporádicas do seu cotidiano, essencialmente, em interação com os pares.

Criança VP

A criança VP, como já foi descrito, mostra ser comunicativa quando ganha confiança com os outros. Quando sente algum tipo de dificuldade na realização de uma determinada, não tem problemas em pedir ajudar e expressar aquilo que sente. No âmbito do estudo, não mostrou relutância em participar, gostava de se ver nas gravações realizadas e ficou motivada quando reparou que outros colegas também tinham participado. É uma criança empática e que se preocupa com os colegas quando estes se encontram numa situação de maior fragilidade. Envolve-se com facilidade nas suas brincadeiras e não se envolve, com frequência, em conflitos.

a) Alegria

Foi particularmente interessante observar o interesse que a VP manifesta quando recorre a brincadeiras no âmbito do jogo simbólico, tanto no espaço exterior do JI, como na sala de atividades. Nesse sentido, ao ser questionada sobre a brincadeira que mais gosta de fazer com a criança com quem estava a brincar no exterior do JI, VP responde:

“Gosto mais de brincar aos aventureiros, porque é divertido.”

De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização desse tipo de jogo que ocorre a apropriação do real ao *eu*, em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias.

VP refere, também, que fica igualmente feliz quando brinca com elementos naturais (paus e folhas). Quando questionada sobre se sente feliz ao brincar com esse tipo de objetos, a criança responde:

“Sim! [sinto-me feliz quando faço esta brincadeira].”

Tal como afirma Queirós (2014), uma das causas associadas à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos. Para Thomas e Harding (2011), o exterior desperta o desenvolvimento de competências ligadas à observação e à atenção. Através da sua

diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais, a curiosidade da criança surge, o que a leva a querer saber e descobrir mais. Enquanto brincam com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento, ver as folhas a cair, apreciar a beleza das flores, sentir o cheiro da chuva e tocar em seres vivos.

Todavia, VP salienta, ainda, outras situações de felicidade, como por exemplo, quando a criança MB já não estava a estragar as folhas que tinha encontrado:

“Sinto-me feliz, porque a MB já não está a estragar as folhas que encontrei.”

Tal como defende Queirós (2014), duas das causas comuns à alegria, associada à satisfação, é a sensação de calma e relaxamento por tudo estar a correr bem e o prazer vivenciado através dos cinco sentidos.

A criança também se sente feliz quando brinca com os pares (nomeadamente a criança MB) e com os familiares (nomeadamente com os pais e com os avós):

“[fico feliz] quando estou com os meus pais e com os meus avós que vivem na França (...).”

Como afirma Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos e familiares. Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).

Já no interior da sala de atividades, a criança sente-se feliz quando brinca com jogos de chão e jogos de mesa, tal como é visível através da seguinte afirmação:

“Sinto-me feliz quando brinco (...) nos jogos de chão e nos jogos de mesa.”

Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), duas das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar.

Também fora do ambiente escolar, em situações relacionadas com as refeições diárias (nomeadamente o lanche), a criança sente-se feliz quando o pai lhe faz as suas comidas preferidas:

“Também fico feliz quando estou a lanchar, (...) o meu pai faz as minhas comidas preferidas.”.

Na perspectiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos.

De referir, ainda, que VP se sente igualmente feliz quando realiza atividades ligadas à expressão plástica (nomeadamente aquela que realizou no dia da gravação que envolveu desenho e pintura). Para Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir, entre outros estados emocionais, as suas alegrias. De acordo com Sousa (2003), a pintura permite despertar entre outras emoções, a alegria. Desenhar e pintar são duas formas que a criança arranja para transmitir a alegria que isso lhe transmite.

As observações e o diálogo com VP, permitiram, igualmente, a identificação de outros momentos, em contexto familiar, onde a criança se sente feliz, tais como quando recebe um presente. Esse sentimento é evocado por Queirós (2014) que defende que uma das razões mais comuns da alegria é a conquista de algo valioso.

Com isto, podemos afirmar que a criança VP identificou sem dificuldade esta emoção, conseguindo descrever momentos vivenciados que associa a essa emoção.

b) Tristeza

Ao longo das conversas com VP, foram perceptíveis os momentos em que a criança se sente triste, por exemplo, em situações onde perde a função de uma parte do corpo devido a um acidente (quando se magoa) ou quando existe a perda de respeito e de consideração dos outros (quando fica sozinha a brincar):

“Quando me magoo e quando fico sozinha lá fora.”

Tal como afirma Queirós (2014), duas das causas mais comuns da tristeza é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente e a perda de respeito e de consideração dos outros. Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

Durante as conversas realizadas, a criança não identificou momentos de tristeza fora da escola e/ou distintos dos acima referidos, o que evidencia que não serão muitos os momentos da sua vida em que se sente triste.

c) Raiva

Relativamente à emoção da raiva e, quando questionada sobre situações onde se sente zangada, a criança responde:

“Quando me tiram um brinquedo.”

“Quando estou a jogar às corridas sozinha e me perguntam várias vezes se também podem jogar.”

Queirós (2014) defende que duas das causas comuns à raiva é a decepção com o comportamento de uma pessoa querida e o confronto com um obstáculo que nos impede de alcançar os nossos objetivos, o que nos deixa frustrados. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. Porém, tais situações não foram identificadas no discurso de VP, percebendo-se que a mesma associa a raiva a momentos em que os seus desejos não se concretizam ou são contrariados e associou-os sempre a contextos envolvendo apenas os pares.

d) Medo

A criança mencionou, igualmente, que sente medo do escuro, porque é assustador:

“Tenho medo do escuro, porque ele é assustador.”

Tal como se pode verificar através da evidência mencionada, VP associa o medo a situações imaginárias, não identificando nenhuma situação real em que este sentimento seja identificado. Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo do escuro. Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.

Resumidamente, a criança VP parece desenvolver-se num ambiente em que se sente maioritariamente feliz, identificando-se as emoções menos positivas (tristeza, raiva e

medo) apenas relacionadas com raras situações do seu quotidiano, principalmente, em interação com os pares.

Criança AC

A criança AC assume uma personalidade bastante forte, tendo opiniões muito próprias, mostrando a sua teimosia. É a melhor amiga da criança KS, mas, por vezes, entram em conflito. Todavia, também tenta sempre resolver a situação, desejando manter a boa relação de amizade que têm. Para além disso, é uma criança que, quando tem maior confiança para com os outros, também mostra o seu lado meigo e amoroso.

Quanto à participação no estudo, no início, a criança mostrou-se um pouco reticente em participar. Porém, ao ver outros colegas a participar, ficou motivada a fazê-lo, sendo que respondeu a todas as questões colocadas com sucesso, ilustrando as respostas com diversas situações pelas quais já passou.

a) Alegria

As observações realizadas na sala de atividades, mostraram uma criança que apesar de ser tímida, mostrou ser participativa, tanto neste estudo, como nas brincadeiras que realizava.

Foi particularmente interessante observar o interesse que a AC manifesta quando brinca com a melhor amiga e a relação de estabelecem. Apesar dos seus conflitos, são crianças bastante amigas tanto dentro, como fora do JI.

Num dos registos videográficos realizados, a criança encontrava-se a brincar no espaço exterior do jardim de infância, onde descobriu uma parte de uma planta. Quando questionada sobre como se sentia por ter feito aquela descoberta, a criança responde:

“Sinto-me feliz.”

Na obra de Queirós (2014), a mesma afirma que uma das causas associadas à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos. Também Thomas e Harding (2011) afirmam que o exterior desperta o desenvolvimento de competências ligadas à observação e à atenção. Através da sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais, a curiosidade da criança surge, o que a leva a querer saber e descobrir mais. Enquanto

brincam com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento, ver as folhas a cair, apreciar a beleza das flores, sentir o cheiro da chuva e tocar em seres vivos.

Para além disso, a criança afirma que também se sente feliz quando brinca com os pares (nomeadamente a sua melhor amiga – a criança KS):

“Gosto mais de brincar com a KS, porque (...) fico feliz quando estou com ela.”

Queirós (2014) evoca, ainda, outra das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, a realização de atividades e o convívio com amigos. Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).

Quando questionada sobre outras situações onde se sente feliz, a criança responde:

“Quando estou a (...) desenhar, porque é divertido.”
“[Em casa] também me sinto feliz quando estou a desenhar.”

De acordo com Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir as suas paixões, os seus medos, as suas alegrias, entre outros estados emocionais. Assim, é proporcionada à criança a oportunidade de encaminhar as emergências psicológicas através de atividades ligadas às artes plásticas.

Ainda em contexto escolar, a criança sente-se feliz quando realiza atividades físicas. Quando questionada neste sentido, a criança responde que outra das situações que a fazem sentir-se feliz é quando anda de triciclo:

“Quando estou a andar de triciclo, porque é divertido.”

Queirós (2014) defende, ainda, que uma das causas universais mais comuns à alegria, associada ao cuidado com o corpo e com a alma, é a realização de uma atividade física.

Retomando às situações onde se sente feliz quando está em casa, a criança afirma:

“Quando cuido da minha irmã, porque gosto de ajudar a minha mãe.
“Também me sinto (...) muito feliz quando estou com os meus pais.”

Ainda de acordo com as ideias de Queirós (2014), outra das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é o convívio com familiares. Já para Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).

Assim, podemos dizer que a criança AC identificou sem dificuldade esta emoção, conseguindo descrever momentos vivenciados que associa a essa emoção.

b) Tristeza

De acordo com os registos videográficos realizados, é possível constatar que a criança se sente triste com a sua melhor amiga (a criança KS), porque, quando questionada sobre alguma vez onde possa ter ficado triste com ela, a mesma responde:

“Às vezes fico triste com ela quando não me empresta alguma coisa.”

Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a sensação de desesperança por não se conseguir obter algo muito desejado. Já para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

Relativamente a outras situações onde se sente triste, a criança afirma:

“Quando me bate no rabo.”.

“Quando me chamam “burra” e “feia” [referindo-se a outra criança], porque não gosto.”

Neste tipo de situação, a causa associada à tristeza, de acordo com Queirós (2014), é a perda de respeito e de consideração dos outros.

Através dos registos videográficos efetuados, foi possível constatar, igualmente, que a criança, em contexto familiar, sente-se triste quando se magoa:

“Sinto-me triste quando me magoo.”

Já nesta situação, a causa defendida por Queirós (2014) mais comum da tristeza que está presente é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente. Na perspectiva de Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

Através dos diálogos realizados com a criança AC, a mesma evidencia que não serão muitos os momentos da sua vida em que se sente triste.

c) Raiva

Em relação à emoção da raiva, a criança diz sentir-se zangada nas seguintes situações:

“Quando estou a lanchar perto da minha irmã. Ela tira-me o que estou a comer.”
“Quando alguém [referindo-se a outra criança] não me empresta algum brinquedo.”

Tal como é defendido por Queirós (2014), uma das causas associadas à raiva é a decepção com o comportamento de uma pessoa querida. Já a raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. Todavia, tais situações não foram identificadas no discurso da criança AC, percebendo-se que a mesma associa a raiva a momentos em que os seus desejos não se concretizam ou são contrariados e associou-os a contextos envolvendo familiares e amigos.

d) Medo

Através das evidências registadas, foi possível perceber que são vários os medos da criança. Quando questionada sobre os mesmos, a criança responde:

“Tenho medo de formigas, porque elas picam. Também tenho medo do escuro, por causa dos lobos. E das abelhas. E de panteras.”

Tal como defendem Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Na perspectiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.

Concluindo, a criança AC é uma criança que se desenvolve num ambiente em que se sente, na maioria das vezes, feliz. Identificou as emoções menos positivas (tristeza, raiva e medo) que estão interligadas com situações isoladas do seu dia-a-dia, principalmente na interação com a sua melhor amiga.

Criança CV

Tal como já foi mencionado, a criança CV é uma criança tímida, amiga do seu amigo e companheira. No que diz respeito à sua participação no estudo, no início não se mostrou disponível e com à-vontade para ser filmada e para responder às questões. Todavia, sentiu-se incentivada e motivada, principalmente no último dia de gravações, depois de ter visto os amigos a participarem. Conseguiu descrever inúmeras situações associadas às quatro emoções abordadas de forma clara e sucinta.

a) Alegria

As observações realizadas na sala de atividades, mostraram uma criança que apesar de ser tímida, mostrou ser participativa, tanto neste estudo, como nas brincadeiras que realizava, envolvendo-se facilmente nas brincadeiras dos colegas.

A criança CV foi integrada no grupo mais tarde e, por isso, foi particularmente interessante observar a relação de amizade que estabeleceu com todos os colegas, nomeadamente com a criança NV.

Enquanto a criança se encontrava a brincar com outra criança do grupo, a investigadora perguntou-lhe como se sentia, ao que a própria respondeu:

“Sinto-me feliz.”

De seguida, a investigadora questiona-a sobre se gosta mais de brincar sozinha ou com os amigos, tendo respondido:

“Gosto mais de brincar com os amigos, porque me sinto feliz.”

Tal como Neto (2020) afirma, alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional.

Quando questionada sobre situações onde se sente feliz quando está em casa, a criança afirmou:

“Quando brinco com o meu irmão.”

Queirós (2014) evoca uma das causas mais comuns da alegria associada às relações pessoais, a realização de atividades e o convívio com amigos e familiares. Céspedes (2014) defende, ainda, que o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).

Num dos dias das gravações, a criança afirmou que se sentia feliz, porque estava sol:

“Sinto-me feliz, porque está sol e gosto do sol, porque é quentinho e gosto mais do calor.”

Segundo a Direção-Geral da Saúde (s/d), um dos benefícios da exposição solar é o facto de os raios ultravioleta produzirem serotonina, o neurotransmissor relacionado com a sensação de bem-estar físico e mental. Queirós (2014) defende que uma das causas mais comuns da alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos, tal como estar exposto ao sol.

Com isto, podemos afirmar que a criança CV identificou sem dificuldade esta emoção, conseguindo descrever momentos vivenciados que associa a essa emoção.

b) Tristeza

Através dos registos videográficos, foi possível perceber que a criança se sente triste quando o seu irmão não quer brincar com legos, porque é a sua brincadeira preferida, tal como se pode verificar através da seguinte afirmação:

“[Sinto-me triste] quando o meu irmão não quer brincar com legos, é aquilo que eu gosto mais.”

Evocando, novamente, as ideias de Queirós (2014), outra das causas comuns à tristeza é a sensação de desesperança por não se conseguir obter algo muito desejado.

Quando questionada sobre outras situações onde se sente triste, a criança afirma:

“Também me sinto triste quando me magoo e quando o meu pai me põe de castigo.”

Queirós (2014) defende, ainda, que outras duas causas mais comuns da tristeza é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente e a perda de admiração de

alguém que para a criança é uma referência. Já na perspectiva de Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

Através do diálogo estabelecido com a criança, a mesma evidencia que não serão muitos os momentos da sua vida em que sente triste.

c) Raiva

Relativamente à emoção da raiva, a criança destaca duas situações que a fazem sentir-se zangada, tal como é evidente através da seguinte evidência:

“[sinto-me zangado] quando algum amigo me chateia e quando fazem barulho.”

Na obra de Queirós (2014), a mesma destaca outras duas causas associadas à raiva: a constatação de sermos intencionalmente prejudicados por alguém ou de sermos alvo de um obstáculo que nos impede de conseguir algo. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. Todavia, tais situações não foram identificadas no discurso da criança CV, percebendo-se que a mesma associa a raiva a momentos em que os seus desejos não se concretizam ou são contrariados e associou-os sempre a contextos envolvendo apenas os pares.

d) Medo

De acordo com os registos efetuados, é possível perceber os medos que a criança tem:

“Tenho medo do escuro, porque tenho medo que apareça alguma coisa ou de ouvir algum barulho.”
“Também tenho medo de cães e de baratas.”

De acordo com a perspectiva de Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Papalia e Feldman (2013) defendem, ainda, que é adequado que as crianças tenham medos. Contudo, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.

Em jeito de conclusão, a criança CV identificou um maior número de situações onde se sentiu feliz. Por isso, parece ser uma criança que cresce e se desenvolve num ambiente onde se sente, na maioria das vezes, feliz. As situações onde se sente triste, zangada ou com medo acontecem de forma esporádica no seu quotidiano, principalmente na interação com os pares ou com os familiares.

Criança ST

A criança ST era uma criança bastante brincalhona e bem disposta. Tal como foi descrito, a mesma era amiga do seu amigo e preocupada com os colegas quando se encontravam numa situação menos boa. Mostrou ser uma criança comunicativa, principalmente quando sentia necessidade de exprimir aquilo que sentia.

No âmbito do estudo, consegui responder a todas as questões colocadas com facilidade e de forma sucinta, tendo enumerado diferentes situações associadas a cada uma das quatro emoções abordadas.

a) Alegria

As observações realizadas mostraram uma criança comunicativa e que se envolve facilmente nas brincadeiras dos colegas, principalmente em brincadeiras que envolvem a realização de uma atividade física (jogar à apanhada, andar de triciclo e jogar à bola).

Foi particularmente interessante observar o interesse que a criança ST mostrou em querer apanhar folhas de uma árvore utilizando apenas um pau que tinha encontrado. Assim, mostrou, igualmente, ser uma criança aventureira e que gosta de arriscar.

Quando a criança se encontrava a brincar no espaço exterior do jardim de infância com outra criança do grupo afirmou, prontamente:

“Eu estou feliz!”

De seguida, a investigadora pergunta-lhe a razão pela qual se sente assim, ao que a mesma responde:

“Porque estamos a brincar.”

Dadas as evidências apresentadas, é possível destacar a felicidade que a criança sente quando brinca com os pares no exterior. Na sua obra, Neto (2020) defende alguns dos

benefícios do brincar que são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional.

Na situação descrita, a criança encontrava-se a brincar no espaço exterior do JI. Segundo Bilton et al. (2017, p. 29), “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação”. Já Queirós (2014) afirma que uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos. Por fim, Céspedes (2014) defende que o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).

Quando questionada sobre outras situações onde se sente feliz, a criança afirma:

“(…) quando jogo à bola na rua e quando faço anos, porque recebo presentes.”

Queirós (2014) destaca outras três causas universais mais comuns à alegria. Uma delas está associada ao cuidado com o corpo e com a alma e predomina-se com a realização de uma atividade física. A segunda baseia-se na ideia da recordação de momentos felizes e a terceira na conquista de algo valioso.

No seguimento da conversa onde a criança referiu que fica feliz quando recebe presentes, a investigadora pergunta-lhe qual foi o presente que mais gostou de receber e que a fez sentir-se mais feliz, ao que a mesma responde:

“Fiquei muito feliz quando recebi um presente [materiais de pintura] do meu irmão.

A investigadora pergunta-lhe como se sente quando pinta e a criança responde:

“Feliz!”

Queirós (2014) refere, ainda, que uma das causas associadas à alegria é a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Já para Gonçalves (1991), a criança, enquanto pinta, tem a oportunidade de encaminhar as emergências psicológicas através de atividades ligadas às artes plásticas. Assim, podemos dizer que a criança ST identificou sem dificuldade esta emoção, conseguindo descrever momentos vivenciados que associa a essa emoção.

b) Tristeza

De acordo com os registos realizados, é perceptível que a criança se sentiu triste quando outra criança do grupo lhe retirou a bola, tal como se pode constatar através do seguinte diálogo entre a investigadora e a criança:

I: “Como é que te sentiste quando a MC te tirou a bola?”

ST: “Mal e triste.”

Para Queirós (2014), outras das causas comuns à tristeza é a perda de um objeto com significado especial.

Quando questionada sobre outras situações onde se sente triste, a criança afirma:

“Quando não brinco e quando estou a dormir, porque penso que está a vir o “malvado”.

Queirós (2014) afirma, ainda, que outras duas causas comuns à tristeza são a sensação de desesperança por não se conseguir obter algo muito desejado e o pensamento excessivo no mesmo assunto de forma repetitiva. Na obra de Goleman (1995), é referido que uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.

Através da conversa estabelecida com a criança ST é possível perceber que não serão muitos os momentos da sua vida em que se sente triste.

c) Raiva

Quando questionada sobre as situações em que fica zangada, a criança responde:

“Quando algum amigo me tira algum brinquedo.”

“Em casa, sinto-me zangado quando não jogo à bola com o meu irmão.”

Neste tipo de situações são perceptíveis duas das causas associadas à raiva defendidas por Queirós (2014). São elas a decepção com o comportamento de uma pessoa querida e o confronto com um obstáculo que nos impede de alcançar um certo objetivo, deixando-nos frustrados. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. Porém, tais situações não foram identificadas no

discurso da criança ST, percebendo-se que a mesma associa a raiva a momentos em que os seus desejos não se concretizam ou são contrariados e associou-os a contextos envolvendo os pares e os familiares.

d) Medo

A investigadora pergunta à criança se também tem medo do escuro, ao que a mesma responde:

“Sim, porque tenho medo do malvado e porque ouço barulhos.”

Na perspectiva de Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), as crianças com cinco anos podem ter, entre outros medo do escuro. Papalia e Feldman (2013) defendem, ainda, que é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.

Por fim, a criança ST parece desenvolver-se num ambiente em que se sente, na maioria das vezes, feliz, porque enumerou mais situações onde essa emoção é despoletada. As restantes situações são pontuais e estão associadas às emoções menos positivas (tristeza, raiva e medo), principalmente quando interage com os pares.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Nesta fase do relatório cabe-me responder aos objetivos de investigação e à pergunta que esteve na origem deste estudo em torno das emoções e da brincadeira livre. Tendo em conta o enquadramento teórico da problemática referida anteriormente, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “Como é que crianças de quatro ou cinco anos identificam os comportamentos emocionais que emergem na brincadeira livre?” e definiram-se os seguintes objetivos de investigação: observar as crianças nos momentos de brincadeira livre, descrever e analisar o reconhecimento que as crianças fazem das suas próprias emoções e refletir sobre o papel do educador na gestão das emoções da criança.

Posso afirmar que todos os objetivos foram atingidos com sucesso, na medida em que a observação participante permitiu-me adotar um outro olhar sobre os momentos de brincadeira livre das crianças participantes neste estudo, tendo conseguido perceber as emoções identificadas pelas crianças. Apesar de terem sido exploradas apenas quatro das emoções primárias, todas as crianças conseguiram identificar, com facilidade, diversas situações onde o despoletar dessas emoções foi evidente, seja em contexto escolar, seja em contexto familiar. Deste modo, consegui refletir sobre o papel do educador enquanto gestor das emoções das crianças. Na minha perspetiva, é fundamental que o educador esteja atento a todas as ações realizadas pelo grupo de crianças, nomeadamente àquelas que não sejam recorrentes, seja ao nível do grupo, seja em relação a uma determinada criança. Através deste estudo, também foi possível constatar que a brincadeira livre constitui um ótimo meio para a expressão de emoções e sentimentos e para a identificação de variadas situações associadas a cada uma das emoções. Durante os momentos de brincadeira, as crianças sentiram-se mais à vontade para falar sobre aquilo que sentem ou já sentiram, mostrando-se disponíveis quanto à partilha de situações do seu quotidiano. Assim, o educador consegue tirar partido de um momento prazeroso para a criança para saber mais sobre ela e, caso seja necessário, identificar situações menos boas.

Com este estudo, também foi possível responder à pergunta de partida, sendo que os comportamentos emocionais que emergiram na brincadeira livre de cada criança participante estão interligados com as emoções da alegria, da tristeza, do medo e da raiva. Por outro lado, este foi um estudo que me permitiu perceber que comportamentos

emocionais emergiam através de uma ação tão importante que é brincar de forma livre. Tal como tem sido defendido por diversos autores, a brincadeira é algo fulcral para o desenvolvimento de cada criança, pois permite que a mesma se desenvolva a vários níveis e que realize aprendizagens significativas.

Quanto às limitações do estudo, quero dar ênfase à minha inexperiência enquanto investigadora, quer pela organização do tempo que tive, como pelo facto de ser a primeira investigação que realizo com esta dimensão. Inicialmente, a ideia seria explorar todas as emoções primárias com as crianças participantes, porém, a duração do estudo foi curto, o que fez com que apenas fossem abordadas quatro dessas emoções.

Tendo isto em conta, considero que, futuramente, seria interessante a realização de um estudo baseado nos mesmos objetivos que estabeleci, mas as crianças participantes frequentariam o 1.º ciclo do ensino básico. No âmbito desse estudo, seria importante haver várias sessões relacionadas com a educação emocional, de maneira a que as crianças pudessem saber mais sobre as emoções (principalmente as primárias) e que estratégias devem utilizar para regular essas mesmas emoções. Assim, sugeria a presença de um profissional especializado na área da emoções, tal como um psicólogo. Este contributo teria um impacto positivo tanto para o crescimento e desenvolvimento de cada criança, como para o desenvolvimento enquanto pessoa e profissional do educador. Com isto, todos sairiam a ganhar, pois, ao saberem lidar com as suas emoções, poderiam expor aquilo que sentem com mais à-vontade e com as pessoas que para si são uma referência.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Ao terminar este relatório final, consigo fazer uma retrospectiva de todo o percurso percorrido ao longo deste último ano e meio característico do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Foi um período de tempo repleto de experiências, de interrelações e de aprendizagens. Foram várias as pessoas que se cruzaram comigo ao longo deste tempo e que tiveram, de uma maneira ou de outra, impacto na pessoa que sou hoje e naquilo que desejo ser no futuro como educadora de infância. Quero destacar o papel que as educadoras cooperantes, as auxiliares de ação educativa, a professora orientadora e supervisora e as crianças tiveram durante este caminho que trilhei, pois são, sem dúvida, pessoas que são uma inspiração para mim e que me fazem acreditar no meu potencial enquanto futura educadora e que me levaram a concretizar este grande sonho.

Foram diversas as aprendizagens que realizei com cada uma dessas pessoas. Desde a estabelecer a uma comunicação eficaz entre os vários elementos da equipa até aprender a lidar com as emoções de todos, principalmente com as das crianças. Estas sempre foram o meu foco principal durante as várias Práticas Pedagógicas. Apesar de pudermos existir conflitos ou confronto de ideias entre os vários intervenientes da comunidade educativa, tive sempre no meu pensamento o bem-estar de cada criança e, principalmente, o seu desenvolvimento holístico.

Tentei dar sempre o meu melhor em tudo o que me competia fazer, tanto ao nível das planificações, como da própria intervenção como educadora. Procurei ser alguém que transmitia calma e tranquilidade a cada criança, estabelecendo uma relação de proximidade e de afetividade entre mim e cada uma delas.

Relativamente à dimensão investigativa deste relatório, procurei ser uma investigadora que permitiu que cada criança participante se senti-se à vontade nos momentos das gravações, de maneira a poder exprimir as suas emoções. A brincadeira livre era algo que as crianças sentiam necessidade de fazer ao longo do dia, pelo que considero que foi um aspeto fundamental para que a investigação na medida em que foi possível atingir os objetivos estabelecidos.

O facto de ter estabelecido uma ligação de proximidade e de amizade com cada criança também facilitou o processo que caracterizou o estudo. As crianças que participaram na investigação conseguiram responder às perguntas colocadas e quando reparava que

sentiam alguma dificuldade em responder, orientei-as, dando exemplos daquilo que poderia ser a sua resposta. Durante este processo, a observação por parte de cada criança, ao verem outra a conversar comigo sobre o assunto investigado, foi essencial para construírem a ideia de que aquilo que lhes estava a ser pedido não era algo difícil e o facto de alguém semelhante a si ter conseguido responder às perguntas fez com que se sentissem motivadas a darem o seu contributo.

No futuro, pretendo ser a educadora que transmite calma, tranquilidade e que está lá sempre para ouvir as crianças. É importante praticar uma escuta ativa, de maneira a que as crianças possam exprimir o que sentem e que as suas necessidades possam ser satisfeitas. Será importante ser alguém que respeita e tem empatia por cada criança que encontrar no seu caminho, pois só assim é possível existir uma relação saudável entre educador e criança. Para mim é essencial estabelecer uma relação desse tipo com cada criança, pois, ao darmos o nosso contributo positivo no seu processo de desenvolvimento, cada criança também terá oportunidade de mostrar o retorno daquilo que recebeu.

Quanto aos aspetos a melhorar como profissional, destaco a dificuldade em gerir o grupo, principalmente em momentos de reunião antes da realização de uma determinada atividade. É um aspeto a melhorar, pois é fulcral que o educador esteja sintonizado com o grupo, ou seja, todos devem estar concentrados naquilo que se está a falar para se perceber melhor aquilo que será feito a seguir. Outro dos aspetos a melhorar será a projeção da minha voz, nomeadamente em atividades que estejam relacionadas com o conto de uma certa história. Assim, será possível todos compreenderem melhor os aspetos associados à história e, conseqüentemente, a sua exploração será mais enriquecida.

Em síntese, sinto que toda a experiência pela qual passei ao longo do Mestrado fez-me crescer tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Todo este percurso fez-me refletir sobre os ideais que defendo e as metodologias que procuro adotar enquanto educadora. Na minha perspetiva, serei uma educadora presente, preocupada, empática, afetiva e, acima de tudo, boa ouvinte. Para mim, as crianças serão sempre o meu foco, pois serão elas o futuro da nossa sociedade e é importante que todas as pessoas de referência para si tenham um impacto positivo nas suas vidas, podendo ter um crescimento e desenvolvimento integral e holístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: McGraw-Hill.
- Bilbao, A. (2017). *O cérebro da criança explicado aos pais: como ajudar o seu filho a desenvolver o potencial intelectual e emocional*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006): Rotinas na aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, n.º 4, 23 – 29.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto: Um Manual para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Barcarena: Editorial Presença.
- Circular n.º4/, de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cotrim, A., Ortigão, I., Ferreira, J., & Oliveira, M. (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cross, I. (2006). Música, mente e evolução. *Cognição e Artes Musicais*, 1 (1), 22-29.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Viseu: Pergaminho.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: construção do cérebro consciente*. Lisboa: Europa-América.

Decreto-lei nº 241/01 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, nº 201. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: a lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psicosoma.

Direção-Geral da Saúde. *Radiação Ultravioleta*. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/verao/radiacao-ultravioleta.aspx>

Ekman, P. (2003). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel.

Ferreira, B., Borges, P., & Seixas, S. (2010). Os medos na 2ª infância: concepções e práticas do educador de infância. *Interações*, 6 (15). <https://doi.org/10.25755/int.424>

Folque, M. A. (1989). As rotinas no Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*. 12, 17-18.

Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. F., Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação dos professores I: Da sala à escola* (p. 144 – p. 165). Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (1996). *O Processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Frabboni, F. (1998). A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: M. Z., Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (63-92). Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gleitman, H. (1986). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates: Círculo de Leitores.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.

Gonçalves, F. *Grilos*. Infoescola. <https://www.infoescola.com/insetos/grilos/>

Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi.

Guedes, M. (2016). A herança cultural do movimento humano: o contributo dos jogos tradicionais portugueses para o bem-estar de todos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado*. (98-106).

Guerra, I. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Lisboa: Príncípia.

Hanko, G. (1999). *Increasing Competence through collaborative problem-solving: using insight into social and emotional factors in children's learning*. London: David Fulton.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (2006) Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (77), 11-17. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-77>

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, (5). São Paulo: Cortez.

Porto Editora – grilo no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/grilos>

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2003) *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J. & Hohmann, M. (2011), *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E, Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Edições Afrontamento.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Marchão, A. (2019, janeiro, 18). Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades. [Conferência]. XII Jornadas da infância, Açores. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%20Crian%20as%20com%20ag%20ancia_%20pensamento%20cr%20adtico_Am%20a9lia%20March%20a3o.pdf

Marques, I. (2019). *A brincar também se educa*. Barcarena: Manuscrito.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S. (2013). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em ação*. 5 (1), p. 54 – 68. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Montagner, H. (2004). *A criança e o animal: As emoções que libertam a inteligência*. Portugal: Edições Piaget.

Morgado, M., & Pires, M. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Lisboa: Edições Colibri.

- Moyles, J. (2006). *Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Neto, C. (1994). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. N. Neto (Ed.). *O jogo e o desenvolvimento da criança (10-22)*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In: M. Z. (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 148-149). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oom, P. (2011). *Não te volto a dizer!*. Lisboa: Matéria – Prima.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação*, 3 (47-60). https://cidtff.web.ua.pt/producao/gabriela_portugal/Pdf_4segurancaCriatividade_9Jun_GP_CEI.pdf
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Robert, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. S, Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, (71), 24-30. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23 (2), 176-180. https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf
- Rossetti-Ferreira, M. (2007). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), 31-33. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Santos, M., & Precioso, J. (2012). *Educação Alimentar na Escola: Avaliação de uma Intervenção Pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. (3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa: Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 42 (2), 57-60. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63235/2/46727.pdf>

Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. J. White.
https://in.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/39350_book_item_39350.pdf

Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_03_perplexid_hamster_tvasconcelos.pdf

Vasconcellos, M. (1998) O Meu Amigo Cavallo. [Dissertação de CESES]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Vasconcelos, T. (2000). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Rocha, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização dos Encarregados de Educação para a recolha de imagens para fins académicos

Olá! O meu nome é Flávia e neste momento encontro-me a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar no IPL, em Leiria. Como já devem saber, estou a realizar a minha Prática Pedagógica em Jardim de Infância II na sala B onde a educadora titular é a Sandra Pereira, sendo acompanhada pelas assistentes operacionais Olga e Dulcília. Estando na fase final do meu Mestrado, encontro-me a realizar o meu Relatório Final de Prática Supervisionada (mais conhecido, maioritariamente, por “tese de mestrado”). Posto isto, peço, por favor, a vossa colaboração e autorização relativamente à recolha de imagens através de vídeos e fotografias das vossas crianças. De seguida, encontra-se o texto que devem preencher conforme a vossa decisão. Muito obrigada pela colaboração!

Eu, _____,
Encarregado de Educação do/da _____
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de imagens, tanto através de gravação de vídeo como através de registos fotográficos, do meu educando para fins académicos (recolha de dados no âmbito do Relatório Final de Prática Supervisionada da mestranda Flávia Santos).

O Encarregado de Educação,

Anexo 2 – Grelhas de análise dos dados recolhidos

1. Criança MB

| Emoção | Definição | Evidências | Análise/fundamentação |
|---------|--|---|--|
| Alegria | <p>De acordo com Queirós (2014), a alegria é a emoção associada ao êxito e à intimidade. Quando nos sentimos alegres significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizamos. Somos inspirados e motivados a repetir o sucesso. É uma emoção que nos incentiva a aproximarmo-nos dos outros e a aceitá-los.</p> | <p><u>Dia 25 de outubro de 2021:</u></p> <p><u>Situação 1:</u></p> <p>A criança MB encontra-se a brincar no espaço exterior do jardim de infância com a criança MB2, tendo encontrado um animal que não conheciam.</p> <p>A investigadora pergunta à criança MB:</p> <p>- Sentes-te feliz por terem descoberto esse animal?</p> <p>A criança MB responde:</p> <p>- Sim!</p> <p><u>Situação 2:</u></p> <p>A criança MB encontra-se no espaço exterior do jardim de infância à procura de animais. Entretanto consegue encontrar caracóis e búzios e a investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Ficaste feliz por ter encontrados os caracóis e os búzios?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> | <p>Através destas duas evidências é possível afirmar que a criança estava a sentir-se feliz, porque encontrou, neste caso, um animal que para si era desconhecido, caracóis e búzios, sendo estas descobertas valorizadas pela mesma.</p> <p>Tal como afirma Montagner (2004), a interação da criança com animais permite, para além do desenvolvimento social, cognitivo e físico, o desenvolvimento emocional. A simples observação de um animal faz diminuir a tensão e a ansiedade e, por outro lado, origina sentimentos de bem-estar. O contato com os animais é fulcral para as crianças, porque, para além de transmitir valores (responsabilidade, respeito pela natureza e pelo outro), é, também, uma fonte de alegria.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>- Sim, porque encontrei caracóis e é o que eu mais gosto de fazer aqui fora.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Gostas mais de apanhar caracóis sozinha ou com os amigos?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto mais de apanhar caracóis com os amigos.</p> <p><u>Dia 3 de novembro de 2021:</u></p> <p>A criança MB encontra-se a brincar no espaço exterior do jardim de infância. A criança encontra um pau que diz ser uma varinha para fazer magia.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque encontrei este pau que parece uma varinha.</p> | <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional.</p> <p>Segundo Bilton et al. (2017, p. 29), “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação”.</p> <p>De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização de brincadeiras no âmbito do jogo simbólico que ocorre a apropriação do real ao <i>eu</i>, em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p><u>Dia 23 de novembro de 2021:</u></p> <p>A criança MB encontra-se na sala de atividades a brincar com peças de encaixe, mostrando aquilo que construiu. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Estás feliz?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Sim!</p> <p>A investigadora responde, perguntando:</p> <p>- Porque é que gostas de brincar com essas peças?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Eu amo a escola e este jogo é divertido.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Qual é a tua brincadeira preferida na sala?</p> <p>A criança responde:</p> | <p>imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias. Tal como se pode constatar através da evidência, por ter encontrado um pau que diz parecer uma varinha, sendo este um indício do começo do jogo simbólico que a criança realizou.</p> <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Neste caso, é visível através da evidência que a criança se sente feliz quando brinca com peças de encaixe, pois é um jogo divertido.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>- É jogar a este jogo, porque consigo fazer várias construções com ele.</p> <p><u>Dia 6 de dezembro de 2021:</u></p> <p><u>Situação 1:</u></p> <p>A criança MB encontra-se a brincar na sala de atividades a brincar com peças de encaixe, mostrando aquilo que construiu. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque estou a brincar.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Gostas mais de brincar sozinha ou com os amigos?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto mais de brincar com os amigos.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Qual é a tua brincadeira preferida na sala?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto mais de brincar com legos.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Tens algum melhor amigo ou amiga na escola?</p> <p>A criança responde:</p> | <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Em ambas as situações correspondentes ao dia 6 de dezembro de 2021, é visível através das evidências que a criança se sente feliz quando brinca com peças de encaixe (situação 1) e com peças magnéticas, porque é divertido (situação 2).</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>- A minha melhor amiga é a (nome de uma criança do grupo) e aquilo que mais gostamos de fazer juntas é brincar aos aventureiros.</p> <p><u>Situação 2:</u></p> <p>A criança MB2 encontra-se na sala de atividades a brincar com peças magnéticas em forma de números e letras. A investigadora pergunta:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Sinto-me feliz.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Gostas desse jogo?</p> <p>A criança responde:</p> <p>Sim, porque o jogo é divertido.</p> <p><u>Dia 14 de dezembro de 2021:</u></p> <p>A criança MB encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar com a criança VP. A investigadora pergunta à criança MB:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque estou a brincar com a (nome da criança VP).</p> <p>A investigadora pergunta à criança MB:</p> | <p>Tal como se pode constatar através da evidência mencionada, a criança sente-se feliz por estar a brincar com outra criança do grupo. Como afirma Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos.</p> <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>- O que é que gostas mais de fazer com a (nome da criança VP)?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Fazer tranças e brincar ao “pega pega”.</p> <p><u>Dia 15 de dezembro de 2021:</u></p> <p>A criança MB tinha estado a andar de triciclo no espaço exterior do jardim de infância.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque estou na escola.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Na escola, em que outras situações é que te sentes feliz?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Também me sinto feliz quando brinco com legos e quando faço trabalhos. Os trabalhos que mais gosto de fazer são desenhar e pintar.</p> | <p>primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).</p> <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Em ambas as situações (brincar com legos, desenhar e pintar), é visível, através das evidências, que a criança se sente feliz quando brinca com legos e quando faz trabalhos (“desenhar” e “pintar”). Para Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir, entre outros estados emocionais, as suas alegrias. De acordo com Sousa (2003), a pintura permite despertar entre outras emoções, a alegria. Desenhar e pintar são</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p><u>Dia 24 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com peças de encaixe. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque estou a brincar e gosto deste jogo.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Na escola, em que outras situações te sentes feliz?</p> <p>Ao que a mesma responde:</p> <p>- Quando brinco lá fora a jogar à bola e quando brinco “às grávidas” com os amigos, porque gosto de fingir que vou ter um bebé e gosto de bebés, como a minha irmã.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- O que é que acontece em casa que te faz sentir muito feliz?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Quando faço puzzles, porque são <i>puzzles</i> da Minnie. Quando brinco com a minha irmã. Fico muito feliz quando lhe faço cócegas, porque é</p> | <p>duas formas que a criança arranja para transmitir a alegria que isso lhe transmite.</p> <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Ao longo das evidências descritas, é possível destacar várias situações que fazem com que a criança se sinta feliz, tais como brincar (com peças de encaixe, lá fora a jogar à bola e “às grávidas”, com <i>puzzles</i>, com a irmã e com os pais) e quando vai com a família ao parque.</p> <p>Segundo Rolim et al. (2008), a brincadeira dá a oportunidade à criança de contactar com vários tipos de emoções, tais como a alegria, o que lhe permite compor a sua personalidade.</p> <p>De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização de brincadeiras no âmbito do jogo</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|----------|--|---|--|
| | | divertido. E fico feliz quando brinco com os meus pais e quando vamos passear ao parque. | simbólico que ocorre a apropriação do real ao <i>eu</i> , em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias. Tal como se pode constatar através das evidências, a criança também se sente feliz quando realiza brincadeiras no âmbito do jogo simbólico, tal como “brincar às grávidas”. |
| Tristeza | Segundo Queirós (2014), a tristeza aponta para o facto de a pessoa ter perdido alguma coisa ou ter ficado dececionada e precisa de ajuda e conforto. Neste sentido, propõe-se a chamar a atenção dos outros. | <u>Dia 24 de janeiro de 2022:</u> A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com peças de encaixe. A investigadora pergunta-lhe: - Alguma vez te sentiste triste na escola? A criança responde: - Sim, quando tenho saudades do meu pai, da minha mãe e da minha irmã. A investigadora responde, questionando: - E sentes-te triste em mais alguma situação? Ao que a criança responde: | Segundo Guedeney e Guedeney (2004), a tristeza surge quando a criança percebe que a figura de vinculação não está acessível. Ao longo da vida da criança, é criado um leque importante de laços afetivos. Estes são caracterizados pela vontade de estar junto, de conviver e pelo sentimento de saudade quando existe uma separação prolongada. Através da evidência é visível que uma das causas da tristeza da criança em causa é o facto de ter saudades dos pais quando está na escola. |

| | | | |
|-------|---|---|---|
| | | <p>- Sim, quando algum amigo me tira um brinquedo, porque não gosto que isso aconteça. Por exemplo, quando estou a andar de triciclo e saio para ir falar com alguma amigo, não gosto quando me tiram o triciclo.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- E em casa quando é que te sentes triste?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Quando os meus pais ralham comigo quando faço asneiras.</p> | <p>Para além disto, a criança menciona que outra das razões que a faz ficar triste é quando algum amigo lhe tira um brinquedo. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a perda de um objeto com significado especial.</p> <p>Por fim, a outra razão pela qual a criança se sente triste é quando os pais ralham consigo quando faz asneiras. Para Queirós (2014), uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de admiração de alguém que para a criança é uma referência.</p> <p>Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.</p> |
| Raiva | <p>Na perspetiva de Queirós (2014), a raiva indica que uma pessoa ficou frustrada, pois houve algum obstáculo que apareceu no seu caminho e pode atacar em forma de</p> | <p><u>Dia 24 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com peças de encaixe. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que situações é que te sentes zangada?</p> | <p>De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da raiva é o confronto com um obstáculo que nos impede de alcançar um certo objetivo, deixando-nos frustrados. Neste caso, através da evidência,</p> |

| | | | |
|------|--|---|--|
| | <p>represália. Aparece quando temos a sensação de termos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional.</p> | <p>A criança responde:</p> <p>- Quando tenho de me ir embora do parque, porque quero ficar lá a brincar mais tempo.</p> | <p>conseguimos perceber que a razão que faz com que a criança se sinta zangada é quando está no parque e chega a hora de ir embora e ela não quer, pois quer ficar a brincar mais tempo.</p> <p>A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta.</p> |
| Medo | <p>Como refere Queirós (2014), o medo é uma reação que surge ao perigo e quando alguém se sente ameaçado. A preocupação sentida pode indicar que estamos a negligenciar algo e isso motiva-nos a termos cuidado para certificarmos se está tudo bem.</p> | <p><u>Dia 24 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com peças de encaixe. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Já sentiste medo de alguma coisa? Ao que a criança responde:</p> <p>- Às vezes, o meu pai prega-me sustos. Também tenho medo quando a minha mãe faz uma “cara feia”, tenho medo do escuro, porque sinto que existem monstros e também tenho medo de jacarés e dos cães, porque eles podem morder no dedo.</p> | <p>Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Tal como se pode verificar através da evidência, a criança diz ter medo do escuro, porque sente que podem aparecer monstros. Também tem medo de cães e de jacarés, porque eles podem morder.</p> <p>Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medo desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.</p> <p>Para além das razões mencionadas, a criança também tem medo quando o pai lhe prega sustos e quando a mãe lhe faz “cara feia”. Segundo Queirós (2014), uma das causas associadas ao medo é a ameaça ao nosso bem-estar por um perigo imaginário (o pai prega sustos). De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010), outro dos medos que as crianças de cinco anos podem ter é o medo de pessoas “más”.</p> |
|--|--|--|---|

2. Criança VP

| Emoção | Definição | Evidências | Análise/fundamentação |
|---------|--|---|---|
| Alegria | De acordo com Queirós (2014), a alegria é a emoção associada ao êxito e à intimidade. Quando nos sentimos alegres significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizamos. Somos inspirados e motivados a repetir o sucesso. É uma emoção | <p><u>Dia 26 de outubro de 2021:</u></p> <p>A criança VP encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar com outra criança do grupo, utilizando alguns utensílios da casinha do exterior, paus e folhas. A investigadora pergunta à criança VP:</p> <p>- Sentes-te feliz ao fazer essa brincadeira?</p> | De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização de brincadeiras no âmbito do jogo simbólico que ocorre a apropriação do real ao <i>eu</i> , em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>que nos incentiva a aproximarmo-nos dos outros e a aceitá-los.</p> | <p>Ao que a criança responde: - Sim!</p> <p>A investigadora responde, questionando: - Qual é a brincadeira que gostas mais de fazer com a (nome da criança com quem estava a brincar)?</p> <p>A criança responde: - Gosto mais de brincar aos aventureiros, porque é divertido.</p> | <p>esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias. Tal como se pode constatar através da evidência, a criança sente-se feliz quando realiza brincadeiras no âmbito do jogo simbólico (brincar com utensílios da casinha do exterior e “brincar aos aventureiros”).</p> <p>Através da evidência também podemos constatar que a criança gosta de brincar com elementos naturais (paus e folhas). Segundo Queirós (2014), uma das causas associadas à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos.</p> <p>Para Thomas e Harding (2011), o exterior desperta o desenvolvimento de competências ligadas à observação e à atenção. Através da sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais, a curiosidade da criança surge, o que a leva a querer saber e descobrir mais.</p> <p>Enquanto brincam com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento, ver as folhas a cair, apreciar a</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p><u>Dia 3 de novembro de 2021:</u></p> <p>A criança VP encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar com folhas que apanhou. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>Ao que a criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque a (nome da criança MB2) já não está a estragar as folhas que encontrei.</p> <p><u>Dia 14 de dezembro de 2021:</u></p> <p>A criança VP encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar com a criança MB. A investigadora pergunta à criança VP:</p> <p>- Como te sentes?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Feliz!</p> | <p>beleza das flores, sentir o cheiro da chuva e tocar em seres vivos.</p> <p>No que diz respeito à evidência correspondente ao dia 3 de novembro de 2021, a criança sente-se feliz ao brincar com folhas que apanhou e pelo facto de a criança com quem tinha estado não estar a estragar mais as folhas. Na perspetiva de Queirós (2014), duas das causas comuns à alegria, associada à satisfação, é a sensação de calma e relaxamento por tudo estar a correr bem (a outra criança já não está a estragar as folhas) e o prazer vivenciado através dos cinco sentidos (ao brincar com folhas, a criança tem a oportunidade, principalmente, de tocar nas folhas, cheirar as folhas, ver as folhas e ouvir o som que é produzido ao tocar nas mesmas).</p> <p>Relativamente à evidência correspondente ao dia 14 de dezembro de 2021, é possível constatar que a criança se sente feliz por estar a brincar com outra criança do grupo. Como afirma Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Porque é que te sentes feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Porque estamos a brincar juntas.</p> <p>A investigador pergunta:</p> <p>- Gostas mais de brincar com a (nome da criança MB) ou sozinha?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto mais de brincar com a (nome da criança MB).</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- O que é que gostas mais de fazer com a (nome da criança MB)?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gostamos mais de fazer tranças e brincar ao “pega pega”.</p> <p><u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança VP encontra-se a brincar com a plasticina na sala de atividades. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Estás feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sim!</p> <p>A investigadora questiona:</p> <p>- Em que outras situações te sentes feliz?</p> | <p>às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos.</p> <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).</p> <p>A evidência correspondente ao dia 17 de janeiro de 2022 permite-me destacar o facto de a criança se sentir feliz quando brinca na área da casinha. De acordo com as ideias de Piaget (1971), é durante a realização de brincadeiras no âmbito do jogo simbólico que ocorre a apropriação do real ao <i>eu</i>,</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz quando brinco na casinha, nos jogos de chão e nos jogos de mesa. Também fico feliz quando estou a lanchar, porque a comida é muito boa e, às vezes, o meu pai faz as minhas comidas preferidas para o lanche.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- E em que outras situações na escola é que te sentes feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando estou a trabalhar (dando o exemplo da tarefa que realizou neste dia).</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que outras situações é que ficas feliz em casa?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando recebo um presente, quando estou com os meus pais e com os meus avós que vivem na França, porque estão muito longe e quando estão em Portugal fico feliz.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Quando é que te sentes feliz quando estás com os teus avós?</p> <p>A criança responde:</p> | <p>em oposição ao pensamento sério, equilibrando o processo assimilador com uma acomodação aos outros e às coisas. É através do mundo imaginário estabelecido durante esse tipo de brincadeira que a criança exprime, para além das suas frustrações, as suas alegrias. Outras das brincadeiras que a criança realiza e que a fazem sentir-se feliz é quando joga com jogos de chão e jogos de mesa. Na parte final da evidência é visível que a criança gosta de brincar com os amigos, porque são muito seus amigos.</p> <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), duas das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar (brincar na área da casinha, com jogos de chão e com jogos de mesa) e a realização de atividades e o convívio com amigos (brincar com os amigos).</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>- Quando vamos ao parque ver os pássaros e lhes damos sementes.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Ficas feliz quando brincas com os amigos na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sim, porque são muito meus amigos.</p> | <p>Outra das razões que levam a que a criança se sinta feliz é o facto de comer, principalmente quando o pai lhe prepara aquilo que mais gosta de comer. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos (durante a hora do lanche, a criança tem a oportunidade de tocar naquilo que come, cheirar aquilo que come, ver aquilo que come e ouvir o som que faz ao mastigar aquilo que está a comer).</p> <p>A tarefa que realizou neste dia, ligada à expressão plástica, também permitiu que a criança se sentisse feliz. Para Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir, entre outros estados emocionais, as suas alegrias. De acordo com Sousa (2003), a pintura permite despertar entre outras emoções, a alegria. Desenhar e pintar são duas formas que a criança arranja para transmitir a alegria que isso lhe transmite.</p> <p>Quando está em casa, a criança sente-se feliz quando recebe um presente. Para Queirós (2014), uma das razões mais comuns da</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|----------|---|---|--|
| | | | <p>alegria é a conquista de algo valioso.</p> <p>Para além disto, a criança também se sente feliz quando está com os avós que vivem na França, principalmente quando vão ao parque dar sementes aos pássaros. Para Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com familiares.</p> <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).</p> |
| Tristeza | <p>Segundo Queirós (2014), a tristeza aponta para o facto de a pessoa ter perdido alguma coisa ou ter ficado dececionada e precisa de ajuda e conforto. Neste sentido, propõe-se a chamar a atenção dos outros.</p> | <p><u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança VP encontra-se a brincar com a plasticina na sala de atividades. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Quando é que te sentes triste na escola?</p> <p>A criança respondeu:</p> <p>- Quando me magoo e quando fico sozinha lá fora.</p> | <p>A criança afirma que uma das situações onde se sente triste é quando se magoa. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente. Para além disto, a criança também se sente triste quando fica sozinha lá fora (no espaço exterior do</p> |

| | | | |
|-------|---|--|---|
| | | | <p>jardim de infância). Segundo Queirós (2014), outra das causas associadas à tristeza é a perda de respeito e de consideração dos outros.</p> <p>Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.</p> |
| Raiva | <p>Na perspetiva de Queirós (2014), a raiva indica que uma pessoa ficou frustrada, pois houve algum obstáculo que apareceu no seu caminho e pode atacar em forma de represália. Aparece quando temos a sensação de termos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional.</p> | <p><u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança VP encontra-se a brincar com a plasticina na sala de atividades. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Quando é que te sentes zangada?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando os amigos fazem alguma coisa que eu não gosto. Por exemplo, quando me tiram um brinquedo. E também fico zangada quando estou a jogar às corridas sozinha e algum amigo me pergunta várias vezes se também pode jogar, mas eu</p> | <p>A criança menciona que uma das razões que a faz ficar zangada é quando algum amigo lhe tira um brinquedo. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à raiva é a decepção com o comportamento de uma pessoa querida.</p> <p>Outra das situações onde a criança se sente com raiva é quando algum amigo lhe pergunta várias vezes se pode brincar consigo e a criança quer brincar sozinha. Na sua obra, Queirós (2014) refere que uma das causas mais comuns da raiva é o confronto com um obstáculo que nos impede de</p> |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | | não quero brincar com ninguém. | alcançar os nossos objetivos, o que nos deixa frustrados. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. |
| Medo | Como refere Queirós (2014), o medo é uma reação que surge ao perigo e quando alguém se sente ameaçada. A preocupação sentida pode indicar que estamos a negligenciar algo e isso motiva-nos a termos cuidado para certificarmos se está tudo bem. | <u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u> A criança VP encontra-se a brincar com a plasticina na sala de atividades. A investigadora pergunta-lhe: - Tens medo de alguma coisa? A criança responde: - Tenho medo do escuro, porque ele é assustador. | Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo do escuro. Tal como se pode verificar através da evidência, a criança diz ter medo do escuro, porque ele é assustador. Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medo desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário. |

3. Criança AC

| Emoção | Definição | Evidências | Análise/fundamentação |
|--------|---|--|---|
| | De acordo com Queirós (2014), a alegria é a | <u>Dia 3 de novembro de 2021:</u> | Através da evidência também podemos constatar que a criança |

| | | | |
|----------------|---|--|--|
| <p>Alegria</p> | <p>emoção associada ao êxito e à intimidade. Quando nos sentimos alegres significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizamos. Somos inspirados e motivados a repetir o sucesso. É uma emoção que nos incentiva a aproximarmos-nos dos outros e a aceitá-los.</p> | <p>A criança AC encontra-se a brincar no espaço exterior do jardim de infância, onde encontra uma das partes de uma das plantas (suculentas) presentes no canteiro, dizendo que aquilo parece uma cebola.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes por ter descoberto isso?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- O que é que mais gostas de fazer no recreio?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto de brincar.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Gostas mais de brincar sozinha ou com os amigos?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Gosto mais de brincar com a (nome da criança KS), porque é a minha melhor amiga e fico feliz quando estou com ela.</p> | <p>gosta de brincar na natureza e de fazer descobertas de novos seres vivos.</p> <p>Segundo Queirós (2014), uma das causas associadas à alegria é o prazer vivenciado através dos cinco sentidos.</p> <p>Para Thomas e Harding (2011), o exterior desperta o desenvolvimento de competências ligadas à observação e à atenção. Através da sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais, a curiosidade da criança surge, o que a leva a querer saber e descobrir mais.</p> <p>Enquanto brincam com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento, ver as folhas a cair, apreciar a beleza das flores, sentir o cheiro da chuva e tocar em seres vivos.</p> <p>Para além disso, a criança afirma que também se sente feliz quando brinca com a sua melhor amiga.</p> <p>Como afirma Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos.</p> |
|----------------|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p><u>Dia 19 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Feliz!</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que situações é que te sentes feliz na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando estou a brincar, a desenhar e a andar de triciclo, porque é divertido.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Quando é que te sentes feliz em casa?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando cuido da minha irmã, porque ela é a minha</p> | <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).</p> <p>No que diz respeito às evidências correspondentes ao dia 19 de janeiro de 2022, a criança diz que se sente feliz quando brinca, quando desenha e quando anda de triciclo.</p> <p>Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional.</p> <p>De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. Neste caso, é visível através da evidência que a criança se sente feliz quando brinca, porque é divertido.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>irmã e gosto de ajudar a minha mãe. Também me sinto feliz quando estou a desenhar e muito feliz quando estou com os meus pais.</p> | <p>A criança também se sente feliz quando desenha, quer seja na escola, quer seja em casa. Para Gonçalves (1991), a criança, enquanto desenha, pode exprimir, entre outros estados emocionais, as suas alegrias. Assim, é proporcionada à criança a oportunidade de encaminhar as emergências psicológicas através de atividades ligadas às artes plásticas.</p> <p>Para além disto, a criança diz que se sente feliz quando anda de triciclo. Queirós (2014) defende, ainda, que uma das causas universais mais comuns à alegria, associada ao cuidado com o corpo e com a alma, é a realização de uma atividade física. Neste caso, a criança diz que também se sente feliz quando anda de triciclo.</p> <p>Em contexto familiar, a criança sente-se feliz quando ajuda a cuidar da irmã e quando está com os pais.</p> <p>Na sua obra, Queirós (2014) afirma que uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é o convívio com familiares.</p> <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|----------|---|--|---|
| | | | vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52). |
| Tristeza | <p>Segundo Queirós (2014), a tristeza aponta para o facto de a pessoa ter perdido alguma coisa ou ter ficado dececionada e precisa de ajuda e conforto. Neste sentido, propõe-se a chamar a atenção dos outros.</p> | <p><u>Dia 3 de novembro de 2021:</u></p> <p>A criança AC encontra-se a brincar no espaço exterior do jardim de infância, onde encontra uma das partes de uma das plantas (suculentas) presentes no canteiro, dizendo que aquilo parece uma cebola. A investigadora pergunta-lhe (no seguimento da situação descrita e relativa à emoção da alegria correspondente ao mesmo dia):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez ficaste triste com a (nome da criança KS)? <p>A criança responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Às vezes fico triste com ela quando não me empresta alguma coisa. <p><u>Dia 19 de janeiro de 2022:</u></p> | <p>Através desta evidência, é possível perceber que a criança se sente triste quando a sua melhor amiga não lhe empresta algo. Na perspectiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a sensação de desesperança por não se conseguir obter algo muito desejado (por vezes, a criança não consegue que a melhor amiga lhe empreste algo).</p> <p>Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.</p> <p>Relativamente à evidência correspondente ao dia 19 de</p> |

| | | | |
|-------|---|--|---|
| | | <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Quando é que te sentes triste na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me triste quando alguém me bate no rabo e quando me chamam “burra” e “feia”, porque isso é feio e não gosto que me façam isso.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Quando é que te sentes triste em casa?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me triste quando me magoo (dando o exemplo de quando se magoou no dedo, o mesmo sangrou e ela chorou). Também fico triste quando a minha mãe me dá palmadas quando eu me porto mal, porque não gosto que a minha mãe me faça isso.</p> | <p>janeiro de 2022, a criança nomeia várias situações que a fazem sentir-se triste (quando outra criança lhe bate ou lhe chama nomes e quando a mãe lhe dá palmadas).</p> <p>A causa associada à tristeza, de acordo com Queirós (2014), que está por detrás da evidência mencionada é a perda de respeito e de consideração dos outros, o que acontece nas duas situações descritas.</p> <p>Para além disto, em contexto familiar, a criança também se sente triste quando se magoa. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente.</p> <p>Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos.</p> |
| Raiva | Na perspetiva de Queirós (2014), a raiva indica que | <u>Dia 19 de janeiro de 2022:</u> | A criança sente raiva quando está em casa a comer e a irmã lhe tira |

| | | | |
|------|---|--|--|
| | <p>uma pessoa ficou frustrada, pois houve algum obstáculo que apareceu no seu caminho e pode atacar em forma de represália. Aparece quando temos a sensação de termos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional.</p> | <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que situações é que te sentes zangada quando estás em casa?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me zangada quando estou a lanchar perto da minha irmã e ela tira-me aquilo que estou a comer.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- E na escola? Quando é que te sentes zangada?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando alguém não me empresta algum brinquedo (dando o exemplo de uma situação que tinha ocorrido neste dia, onde outra criança estava a usar o triciclo e não lho emprestou e essa criança bateu-lhe).</p> | <p>a comida e quando algum amigo não lhe empresta um brinquedo. Segundo Queirós (2014), uma das causas associadas à raiva é a deceção com o comportamento de uma pessoa querida. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta.</p> |
| Medo | <p>Como refere Queirós (2014), o medo é uma reação que surge ao perigo e quando alguém se sente ameaçada. A preocupação sentida pode indicar que estamos a negligenciar algo e isso</p> | <p><u>Dia 25 de outubro de 2022:</u></p> <p>A criança AC encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar. A criança demonstra desejo de ir apanhar paus, mas fica hesitante, pois tem medo de formigas. A investigadora questiona-a:</p> | <p>Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Tal como se pode verificar através das duas evidências, a criança diz ter medo</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>motiva-nos a termos cuidado para certificarmos se está tudo bem.</p> | <p>- Porque é que tens medo das formigas? A criança responde: - Porque elas mordem. A investigadora encoraja a criança e acompanha-a até ao espaço onde ela pretende apanhar os paus para brincar.</p> <p><u>Dia 19 de janeiro de 2022:</u> A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe: - Já sentiste medo de alguma coisa? A criança responde: - Tenho medo de formigas, porque elas picam (dando o exemplo de quando foi com a investigadora procurar folhas no exterior do jardim de infância sentiu medo quando encontraram um formigueiro). Também tenho medo do escuro, por causa dos lobos. E das abelhas (dando o exemplo de quando estava a brincar com outra criança e viu uma abelha e sentiu medo). E de panteras (dando o exemplo de já ter visto alguém, através de</p> | <p>de formigas, porque elas mordem e picam. Através da segunda evidência também é visível que a criança tem medo do escuro, por causa dos lobos. Para além do escuro, a criança também tem medo de abelhas e de panteras. Na perspetiva de Papalia Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | um vídeo, com uma pantera e também sentiu medo). | |
|--|--|--|--|

4. Criança CV

| Emoção | Definição | Evidências | Análise/fundamentação |
|---------|--|---|--|
| Alegria | De acordo com Queirós (2014), a alegria é a emoção associada ao êxito e à intimidade. Quando nos sentimos alegres significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizamos. Somos inspirados e motivados a repetir o sucesso. É uma emoção que nos incentiva a aproximarmos-nos dos outros e a aceitá-los. | <u>Dia 6 de dezembro de 2021:</u> A criança CV encontra-se na sala de atividades a brincar com outras crianças do grupo. A investigadora pergunta-lhe: - Como é que te sentes? A criança responde: - Sinto-me feliz. A investigadora responde, questionando: - Gostas mais de brincar sozinha ou com os amigos? A criança responde: - Gosto mais de brincar com os amigos, porque me sinto feliz. | Através da evidência é possível destacar que a criança se sente feliz ao brincar com os amigos. Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. Para Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos. Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52). |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p><u>Dia 21 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me feliz, porque está sol e gosto do sol, porque é quentinho e gosto mais do calor. Também me sinto feliz por estar na escola. A investigadora pergunta:</p> <p>- Em que outras situações é que te sentes feliz na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando brinco com os amigos aqui na sala.</p> <p>A investigadora pergunta:</p> <p>- Qual é a brincadeira que te deixa mais feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Brincar com os legos, porque gosto de construir casas.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Em casa quando é que te sentes feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando brinco com o meu irmão.</p> | <p>A criança afirma que se sente feliz, porque está sol. Mateus (2019) defende que a exposição solar provoca a sensação de bem-estar físico e mental.</p> <p>Na sua obra, Queirós (2014) destaca algumas das causas mais comuns da alegria, uma delas prendem-se com a ideia que a alegria pode estar associada ao prazer vivenciado através dos cinco sentidos, tal como estar exposto ao sol.</p> <p>A criança também se sente feliz quando está na escola e brinca com os amigos e quando está em casa gosta de brincar com o irmão. Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), duas das causas mais comuns da alegria prende-se com a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar e realização de atividades e o convívio com amigos e familiares.</p> <p>Segundo Rolim et al. (2008), a brincadeira dá a oportunidade à</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|----------|--|--|--|
| | | | criança de contactar com vários tipos de emoções, tais como a alegria, o que lhe permite compor a sua personalidade. |
| Tristeza | Segundo Queirós (2014), a tristeza aponta para o facto de a pessoa ter perdido alguma coisa ou ter ficado dececionada e precisa de ajuda e conforto. Neste sentido, propõe-se a chamar a atenção dos outros. | <p><u>Dia 21 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que situações é que já te sentiste triste?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando o meu irmão não quer brincar com legos, porque é aquilo que eu gosto mais de fazer. Também me sinto triste quando me magoo e quando o meu pai me põe de castigo. A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Na escola quando é que te sentes triste?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando me magoo e quando alguém me arranha (dando o exemplo de uma situação onde outra criança do grupo a arranhou, dizendo que ficou triste porque a criança em questão não lhe pediu desculpa).</p> | <p>Através desta evidência, é possível perceber que a criança se sente triste quando o seu irmão não quer brincar com legos, porque é a sua brincadeira preferida. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a sensação de desesperança por não se conseguir obter algo muito desejado (brincar a uma determinada brincadeira). A criança também refere que também se sente triste quando se magoa, tanto na escola, como em casa. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de uma função de uma parte do corpo, devido a um acidente. A criança também se sente triste quando o seu pai a põe de castigo. Segundo Queirós (2014), uma das causas mais comuns da tristeza é a perda de admiração de alguém que para a criança é uma referência. Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um</p> |

| | | | |
|-------|--|---|--|
| | | | grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos. Neste caso, a criança soube identificar a emoção que estava a sentir e deparou-se com a oportunidade de restabelecer a energia e continuar à procura daquilo que mais desejava. |
| Raiva | Na perspetiva de Queirós (2014), a raiva indica que uma pessoa ficou frustrada, pois houve algum obstáculo que apareceu no seu caminho e pode atacar em forma de represália. Aparece quando temos a sensação de termos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional. | <u>Dia 21 de janeiro de 2022:</u> A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe: - Em que situações que acontecem na escola é que te sentes zangado? A criança responde: - Quando algum amigo me chateia e quando fazem barulho. | As duas situações que a criança destacou e que a fazem sentir-se zangada são quando algum amigo a chateia ou quando fazem barulho. Para Queirós (2014), duas das causas mais comuns à raiva é a constatação de sermos intencionalmente prejudicados por alguém (“quando algum amigo me chateia”) ou de sermos alvo de um obstáculo que nos impede de conseguir algo (“quando fazem barulho”). A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. |

| | | | |
|------|--|--|--|
| Medo | <p>Como refere Queirós (2014), o medo é uma reação que surge ao perigo e quando alguém se sente ameaçada. A preocupação sentida pode indicar que estamos a negligenciar algo e isso motiva-nos a termos cuidado para certificarmos se está tudo bem.</p> | <p><u>Dia 21 de janeiro de 2022:</u> A criança encontra-se na sala de atividades a brincar com legos. A investigadora pergunta-lhe: - Tens medo de alguma coisa? A criança responde: - Em casa tenho medo do escuro, porque tenho medo que apareça alguma coisa ou de ouvir algum barulho. Também tenho medo de cães e de baratas. A seguir, a criança diz que gostava de ter um gato. A investigadora pergunta-lhe: - Ficas triste por não ter um gato? A criança responde: - Sim.</p> | <p>Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros, medo de animais e medo do escuro. Tal como se pode verificar através da evidência, a criança diz ter medo do escuro, porque tem medo que apareça algo ou de ouvir algum barulho. Também tem medo de cães e de baratas. Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medos desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário.</p> |
|------|--|--|--|

5. Criança ST

| Emoção | Definição | Evidências | Análise/fundamentação |
|---------|--|---|--|
| Alegria | <p>De acordo com Queirós (2014), a alegria é a emoção associada ao êxito e à intimidade. Quando nos sentimos alegres significa que fizemos ou ganhamos</p> | <p><u>Dia 3 de novembro de 2021:</u> A criança ST encontra-se a brincar no espaço exterior com outra criança do grupo e afirma: - Eu estou feliz! A investigadora pergunta-lhe:</p> | <p>Através da evidência é visível que a criança se sente feliz ao brincar no espaço exterior do jardim de infância. Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são bastante significativos no que diz respeito à capacidade</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>algo que valorizamos. Somos inspirados e motivados a repetir o sucesso. É uma emoção que nos incentiva a aproximarmo-nos dos outros e a aceitá-los.</p> | <p>- Porque é que estás feliz? A criança responde: - Porque estamos a brincar. A investigadora responde, questionando: - Gostam mais de brincar sozinhos ou em grupo? A criança ST responde: - Eu gosto mais de brincar em grupo, porque os amigos são divertidos.</p> <p><u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u> A criança ST encontra-se na sala de atividades a brincar com plasticina. A investigadora pergunta: - Como é que te sentes? A criança responde:</p> | <p>adaptativa emocional e à regulação emocional. Segundo Bilton et al. (2017, p. 29) defendem que “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação”.</p> <p>Como afirma Queirós (2014), uma das causas mais comuns da alegria, associada às relações pessoais, é a realização de atividades e o convívio com amigos.</p> <p>Segundo Céspedes (2014), o verdadeiro sentido da criação de vínculos humanos durante os primeiros anos de vida é o de promover, conservar e fortificar a harmonia emocional, sendo que esta é um “elemento de incentivo das conquistas que conduzem o ser humano à experiência da felicidade.” (Céspedes, 2014, p. 52).</p> <p>No que diz respeito à evidência correspondente ao dia 17 de janeiro de 2022, a criança diz que uma das situações onde se sente feliz é quando joga à bola na rua. Neto (2020) afirma que alguns dos benefícios do brincar são</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>- Sinto-me feliz, porque estou a brincar.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Em que situações é que te sentes feliz na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Sinto-me mais feliz quando jogo à bola na rua e quando faço anos, porque recebo presentes.</p> <p>A investigadora responde, questionando:</p> <p>- Qual foi o presente que mais gostaste de receber e onde tenhas ficado mais feliz?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Fiquei muito feliz quando recebi um presente (materiais de pintura) do meu irmão.</p> <p>A investigadora pergunta-lhe:</p> <p>- Como é que te sentes quando pintas?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Feliz!</p> | <p>bastante significativos no que diz respeito à capacidade adaptativa emocional e à regulação emocional. De acordo com Queirós (2014), uma das causas universais mais comuns à alegria, associada ao cuidado com o corpo e com a alma, é a realização de uma atividade física.</p> <p>A criança também se sente feliz quando faz anos, porque recebe presentes (relembrando um presente de que gostou muito oferecido pelo irmão). Segundo Queirós (2014), duas das causas comuns à alegria são a recordação de momentos felizes (a criança recordou o facto de ter recebido um presente que recebeu do irmão do qual gostou muito) e a conquista de algo valioso (receber um presente).</p> <p>Queirós (2014) refere, ainda, que uma das causas associadas à alegria é a realização de atividades agradáveis, pelo simples facto de as realizar. É visível, através da evidência, que a criança se sente feliz quando pinta. De acordo com Sousa (2003), a pintura permite despertar entre outras emoções, a alegria.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|-----------------|---|--|---|
| <p>Tristeza</p> | <p>Segundo Queirós (2014), a tristeza aponta para o facto de a pessoa ter perdido alguma coisa ou ter ficado dececionada e precisa de ajuda e conforto. Neste sentido, propõe-se a chamar a atenção dos outros.</p> | <p><u>Dia 3 de novembro de 2021:</u></p> <p>A criança ST encontra-se no espaço exterior do jardim de infância a brincar com a bola. Outra criança do grupo retira a bola à criança ST. Neste sentido, a investigadora pergunta à criança ST:</p> <p>- Como é que te sentiste quando a (nome da criança MC) te tirou a bola?</p> <p>A criança respondeu:</p> <p>- Mal e triste.</p> <p><u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u></p> <p>A criança ST encontra-se na sala de atividades a brincar com plasticina. A investigadora pergunta:</p> <p>- Em que situações é que te sentes triste na escola?</p> <p>A criança responde:</p> <p>- Quando não brinco e fico triste, porque gosto de brincar.</p> | <p>Através da evidência, é visível que a criança se sentiu triste quando outra criança do grupo lhe retirou a bola. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a perda de um objeto com significado especial. Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos. Neste caso, a criança soube identificar a emoção que estava a sentir e deparou-se com a oportunidade de restabelecer a energia e continuar à procura daquilo que mais desejava.</p> <p>No que toca à evidência correspondente ao dia 17 de janeiro de 2022, a criança afirma que se sente triste quando não brinca e enquanto está a dormir, porque pensa que está a vir o “malvado”. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à tristeza é a sensação de desesperança por não se conseguir</p> |
|-----------------|---|--|---|

| | | | |
|-------|---|---|---|
| | | <p>E sinto-me muito triste quando estou a dormir, porque penso que está a vir o “malvado.”</p> | <p>obter algo muito desejado (quando a criança é impedida de brincar). Por outro lado a mesma autora (2014) defende que outra das causas associadas à tristeza é o pensamento excessivo no mesmo assunto de forma repetitiva (a criança quando está a dormir pensa que pode aparecer o “malvado”).</p> <p>Para Goleman (1995), uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptar-nos a um grande desapontamento. Este retrocesso introspetivo permite que a criança avalie as suas consequências para a sua vida e quando a energia regressa surge a oportunidade de planear novos começos. Neste caso, a criança soube identificar a emoção que estava a sentir e deparou-se com a oportunidade de restabelecer a energia e continuar à procura daquilo que mais desejava.</p> |
| Raiva | <p>Na perspetiva de Queirós (2014), a raiva indica que uma pessoa ficou frustrada, pois houve algum obstáculo que apareceu no seu caminho e pode atacar em forma de represália. Aparece</p> | <p><u>Dia 17 de janeiro de 2021:</u></p> <p>A criança ST encontra-se na sala de atividades a brincar com plasticina. A investigadora pergunta:</p> <p>- Em que situações é que ficas zangado?</p> <p>A criança responde:</p> | <p>A criança menciona que uma das razões que a faz ficar zangada é quando algum amigo lhe tira um brinquedo. Na perspetiva de Queirós (2014), uma das causas comuns à raiva é a decepção com o comportamento de uma pessoa querida.</p> |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | quando temos a sensação de termos desrespeitados, ofendidos ou prejudicados de forma intencional. | - Fico zangado quando algum amigo me tira algum brinquedo e em casa sento-me zangado quando não jogo à bola com o meu irmão, enquanto a minha mãe faz o jantar. | Outras das situações onde a criança se sente zangada é quando não pode jogar à bola com o irmão enquanto a mãe faz o jantar. De acordo com Queirós (2014), uma das causas mais comuns da raiva é o confronto com um obstáculo que nos impede de alcançar um certo objetivo, deixando-nos frustrados. A raiva é considerada por Goleman (1995) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir, estando relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa ou a uma falta. |
| Medo | Como refere Queirós (2014), o medo é uma reação que surge ao perigo e quando alguém se sente ameaçada. A preocupação sentida pode indicar que estamos a negligenciar algo e isso motiva-nos a termos cuidado para certificarmos se está tudo bem. | <u>Dia 17 de janeiro de 2022:</u> A criança ST encontra-se na sala de atividades a brincar com plasticina. A investigadora pergunta: - Também tens medo do escuro? A criança responde: - Sim, porque tenho medo do malvado e porque ouço barulhos. | Papalia, Olds e Feldman (2001) citados por Ferreira, Borges e Seixas (2010) defendem que as crianças com cinco anos podem ter, entre outros medo do escuro. Tal como se pode verificar através da evidência, a criança diz ter medo do escuro, porque tem medo do “malvado” e porque ouve barulhos. Na perspetiva de Papalia e Feldman (2013), é adequado que as crianças tenham medos. Porém, esses medo desaparecem com o passar dos anos, uma vez que, as crianças conseguem distinguir |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | melhor aquilo que é real daquilo que é imaginário. |
|--|--|--|--|