



**Poltécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

IPV - ESEV 2023

# O desenvolvimento da inteligência emocional de crianças em idade Pré-Escolar

Micaela Roque Fernandes

Desenvolvimento da inteligência emocional de crianças em idade Pré-Escolar

Micaela Roque Fernandes

Março de 2023



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## O desenvolvimento da inteligência emocional de crianças em idade Pré-Escolar

Micaela Roque Fernandes

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor João Rocha

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Março de 2023

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Micaela Roque Fernandes, n.º 12936 do curso de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 14 de fevereiro de 2023

A aluna, Micaela Roque Fernandes

## **Agradecimentos**

Com o término deste capítulo e início de um novo, não posso deixar de agradecer àqueles que estiveram envolvidos e que, contribuíram, de alguma forma, para a concretização de um sonho. Assim, começo por agradecer àqueles que mais em mim confiaram e me apoiaram, os meus pais e o meu irmão, pelo seu acompanhamento nesta longa caminhada. Caminhada esta, com altos e baixos, mas que me possibilitaram todas as minhas vitórias. Um obrigada não chega. Não posso deixar de agradecer, também, aos restantes familiares que tiveram sempre uma palavra de conforto e apoio.

Agradeço também, incondicionalmente, à minha parceira, confidente e amiga, Diana, e à Márcia M., que me acompanharam neste percurso e estiveram sempre disponíveis para me apoiar, não existindo palavras para descrever o apoio mútuo e as memórias destes 5 anos. Tornaram-se família. Uma obrigada às minhas amigas desde sempre, Bruna, Márcia e Nádia, que sempre acreditaram em mim e me fizeram acreditar que tudo é possível quando confiamos em nós próprios, e às restantes amigadas em contexto académico que levo no coração.

Passo agora agradecer ao meu orientador, Doutor João Rocha que esteve sempre disponível para me apoiar, com bastante paciência e amabilidade, incentivando-me a ser sempre melhor e a ter resiliência e determinação. Um muito obrigada. Levo para a vida todos os ensinamentos.

Não posso deixar de agradecer às Orientadoras Cooperantes que fizeram parte do processo e às protagonistas, as crianças que me acompanharam ao longo deste percurso e que tanto aprenderam comigo, como eu aprendi com elas. Levo no coração cada uma de vós, tal como as experiências vividas.

Por fim, não podia deixar de agradecer e dedicar estes anos de aprendizagem àqueles que já não se encontram cá e que acredito que me acompanham em cada momento, enviando forças para continuar e demonstrar aquilo que sou.

**Pelo amor, carinho, apoio, e por tudo, um grande obrigada.  
A todos os que fizeram parte deste processo, estou eternamente grata.**

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico compreende duas partes. Uma primeira parte que incide na reflexão crítico-reflexiva sobre as aprendizagens de desempenho potenciadas em contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e uma segunda parte que remete para o estudo desenvolvido num jardim de infância na periferia da cidade de Viseu, com o intuito de compreender a inteligência emocional e que estratégias potenciam o desenvolvimento de competências emocionais de crianças em idade pré-escolar. A reflexão crítico-reflexiva sustentada nas orientações dos *Padrões de Desempenho Docente*, debruça-se sobre as práticas educativas implementadas e os materiais desenvolvidos e utilizados durante a prática. A segunda parte reporta-se à investigação realizada, é um estudo de cariz qualitativo, com características de investigação-ação, recorrendo à observação participante em contexto de estágio, a gravações áudio e ao registo fotográfico. A investigação realizada tem como principais objetivos: identificar as estratégias adequadas para a abordagem da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar; compreender de que forma as atividades desenvolvidas num jardim de infância influenciam as competências emocionais das crianças; compreender a importância da inteligência emocional no desenvolvimento de competências emocionais da criança; e construir conhecimento no âmbito da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar. Com os dados obtidos conseguimos tirar algumas conclusões, coincidentes com alguns estudos divulgados, dando resposta à questão-problema. Os resultados permitem-nos concluir que efetivamente existem estratégias que promovem as habilidades da inteligência emocional, o que possibilita competências emocionais. Assim, é necessário criar uma prática consciente e assente nas emoções, sabendo escutar e acolher a criança naquilo que a rodeia e desperta emoções.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Emoções; Inteligência Emocional; Competências Emocionais.

## **Abstract**

This Final Internship Report prepared within the framework of the master's degree in Early Childhood Education in the 1st Cycle of Basic Education comprises two parts. A first part that focuses on critical-reflexive reflection on performance learning enhanced in the context of Early childhood and the 1st Cycle of Basic Education and a second part that refers to the study developed in a kindergarten on the outskirts of the city of Viseu, with the aim of understanding emotional intelligence and which strategies enhance the development of emotional skills in preschool children. The critical-reflexive reflection supported by the guidelines of the Teaching Performance Standards, focuses on the educational practices implemented and the materials developed and used during practice. The second part refers to the research carried out, it is a qualitative study, with action-research characteristics, using participant observation in the context of an internship, audio recordings and photographic records. The main objectives of the investigation carried out are: to identify adequate strategies for approaching emotional intelligence with children of preschool age; understand how the activities developed in a kindergarten influence children's emotional skills; understand the importance of emotional intelligence in the development of children's emotional skills; and build knowledge in the field of emotional intelligence with children of preschool age. With the data obtained we were able to draw some conclusions, coinciding with some published studies, giving an answer to the question-problem. The results allow us to conclude that there are indeed strategies that promote emotional intelligence skills, which makes emotional skills possible. Thus, it is necessary to create a conscious practice based on emotions, knowing how to listen and accept the child in what surrounds him and arouses emotions.

**Keywords:** Early childhood; Emotions; Emotional intelligence; Emotional Skills.

## Índice

Introdução geral .....	12
Parte I .....	15
Nota introdutória.....	16
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	17
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
1.2. Educação Pré-Escolar.....	19
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	21
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	23
2.2. Educação Pré-Escolar.....	29
3. Síntese global da reflexão .....	35
Parte II .....	38
Nota introdutória.....	39
1. Revisão da literatura .....	41
1.1. A Educação Pré-Escolar no contexto educativo português .....	41
1.2. As Emoções.....	42
1.3. Inteligência Emocional .....	49
1.3.1. Modelos da Inteligência Emocional .....	52
1.3.1.1. Modelo de habilidades cognitivas da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey 53	
1.4. A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar .....	56
1.4.1. Competências emocionais .....	56
1.4.2. Desenvolvimento das competências emocionais .....	59
1.4.3. Papel do educador no desenvolvimento das competências emocionais .....	61
1.5. Bem-Estar Emocional.....	64
2. Metodologia de Investigação.....	69
2.1. Problema e objetivos de investigação .....	71

2.2.	Tipo de investigação .....	72
2.3.	Participantes e a sua caracterização .....	74
2.4.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	75
2.5.	Plano de atividades.....	77
2.6.	Técnicas de tratamento e análise de dados .....	79
3.	Apresentação, análise e discussão dos dados .....	80
3.1.	Fase 1: Avaliação diagnóstica das 4 emoções básicas.....	80
3.2.	Fase 2: Intervenção da emoção através da <i>Caixa das emoções</i> .....	86
3.2.1.	1. <sup>a</sup> Intervenção: as 4 emoções básicas .....	88
3.2.1.1.	2. <sup>a</sup> Intervenção: Alegria .....	91
3.2.1.2.	3. <sup>a</sup> Intervenção: Raiva .....	95
3.2.1.3.	4. <sup>a</sup> Intervenção: Tristeza .....	99
3.2.1.4.	5. <sup>a</sup> Intervenção: Medo .....	102
3.3.	Fase 3: Avaliação das 4 emoções básicas.....	106
4.	Conclusão do estudo.....	112
	Conclusão geral .....	117
	Referências bibliográficas .....	120
	Anexos .....	129
	Anexo 1- Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 7 a 9 de junho de 2021 .....	129
	Anexo 2- Reflexão da observação de uma aula em ERE.....	133
	Anexo 3- Planificação do dia 19 de abril de 2021 .....	137
	Anexo 4- Recursos didáticos .....	141
	Anexo 5- Planificação da Estratégia de Ensino do conceito “Tempo” .....	142
	Anexo 6- Diferentes organizações de grupo .....	143
	Anexo 7- Exemplo material extra .....	144
	Anexo 8- Cartazes .....	145
	Anexo 9- Diplomas dos Seminários e Webinares .....	146

Anexo 10 – Metodologia Trabalho de Projeto “Bombeiros” .....	147
Anexo 11 – Planificação do dia 2 de maio de 2022.....	149
Anexo 12 – Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 7 a 9 de junho de 2021 .....	164
Anexo 13- Utilização de árvores para contagens .....	168
Anexo14- Utilização do espaço exterior .....	169
Anexo 15 – Visita a Cava de Viriato e conto da Lenda.....	170
Anexo 16 – Alguns dos <i>PowerPoint</i> criados para as práticas.....	171
Anexo 17 – Planificação focada numa criança dia 2 de maio de 2022 .....	172
Anexo 18 – Registo do Bem-Estar e Implicação dia 4 de maio .....	174
Anexo 19 – Projetos de Envolvimento da Família .....	176
Anexo 20 – Visita ao quartel dos bombeiros .....	177
Anexo 21 – Visita aos Museus e parques .....	178
Anexo 22 – Diplomas.....	179
Anexo 23- Calendarização das intervenções .....	180
Anexo 24- Planificação do estudo: As Emoções .....	182
Anexo 25- Tabela da avaliação diagnóstica.....	188
Anexo 26- Tabela com transcrições da avaliação diagnóstica .....	190
Anexo 27- Respostas dos desenhos “Sinto-me...” .....	195
Anexo 28- Tabela da avaliação.....	197
Anexo 29- Tabela com transcrições da avaliação .....	199

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Classificação das emoções de acordo com Damásio (2003) .....	45
<b>Figura 2</b> Diagrama conceptual do modelo dos quatro ramos da inteligência emocional (adaptação e tradução de Mayer & Salovey, 1997, citado por Queirós, 2021) .....	54
<b>Figura 3</b> Cartões utilizados na avaliação diagnóstica .....	81
<b>Figura 4</b> Representação circular das habilidades do modelo da IE de Mayer e Salovey(1997,citados por Queirós, 2021, p.21).....	87
<b>Figura 5</b> Colagem da C7.....	90
<b>Figura 6</b> Cartões da emoção alegria.....	91
<b>Figura 7</b> Desenhos “Eu sinto-me alegre quando...” .....	94
<b>Figura 8</b> Cartões da emoção raiva.....	96
<b>Figura 9</b> Desenhos “Sinto-me zangado quando ...” .....	98
<b>Figura 10</b> Cartões da emoção tristeza .....	99
<b>Figura 11</b> Desenhos “Sinto-me triste quando ...” .....	101
<b>Figura 12</b> Cartões da emoção medo.....	103
<b>Figura 13</b> Desenhos “Sinto-me com medo quando ...” .....	105
<b>Figura 14</b> Cartões da identificação das emoções .....	106

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Discriminação das crianças por idade e sexo .....	74
<b>Tabela 2</b> Resultados da avaliação diagnóstica .....	82
<b>Tabela 3</b> Resultados da avaliação sumativa .....	107

## **Índice de Abreviaturas**

RFE – Relatório Final de Estágio

UC – Unidades Curriculares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IE- Inteligência Emocional

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

ERE – Ensino Remoto de Emergência

## **Introdução geral**

O presente RFE desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) pretende dar a conhecer quer o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, quer a investigação realizada em contexto de EPE, tendo como foco o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças. Intentamos assim dar a conhecer o trabalho desenvolvido e os saberes e competências potenciadas ao longo dos dois anos de contacto com a prática em contextos formativos de EPE e 1.º CEB, salientando que estes são essenciais para a formação enquanto futuros profissionais de educação.

O presente documento encontra-se dividido em duas partes distintas. Uma primeira que se reporta à apresentação das reflexões críticas acerca das práticas em contexto de EPE e em contexto 1.º CEB e uma segunda assente na investigação realizada em contexto de EPE.

Na primeira parte é apresentada a caracterização dos contextos (1.º CEB e EPE), focalizada na caracterização do grupo/alunos e, posteriormente, uma reflexão da prática desenvolvida, tendo como sustentação as quatro dimensões patenteadas nos *Padrões de Desempenho Docente* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro), concluindo com uma síntese reflexiva global.

A segunda parte evidencia o trabalho investigativo desenvolvido no contexto da EPE num jardim de infância da periferia da cidade de Viseu. A investigação científica “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explorar e compreender os fenómenos educativos (Coutinho, 2005, p. 68) e é neste contexto que se inicia com a identificação de um problema, que de acordo com Tuckman (2020) é “a fase mais difícil de um processo de investigação” (p. 22). Ao longo da prática no contexto EPE foi possível observar que existiam algumas crianças que apresentavam dificuldades em se expressar e em identificar aquilo que estavam a sentir. Diversos estudos comprovam que as competências sociais e emocionais são elementos essenciais para um maior sucesso de aprendizagens por parte das crianças, e a maior parte da formação académica das crianças não se focaliza em metas de aprendizagem que permitam este desenvolvimento (Vale, 2012). Neste sentido, surge a temática do estudo, que permite compreender que estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais, que por sua vez, potenciam as habilidades referentes à inteligência emocional.

De modo a dar resposta à questão são corporizados vários momentos que são apresentados em quatro secções, subdivididas em subsecções.

A primeira secção, “Revisão da literatura”, refere-se às temáticas que sustentam a problemática do estudo, debruçando-se acerca de conceitos que achamos pertinentes para um enquadramento, nomeadamente, a Educação Pré-Escolar no contexto educativo português, as emoções, a inteligência emocional e as competências emocionais, clarificando a forma como se desenvolve em contexto EPE e o papel do educador nesse processo. O construto da inteligência emocional surge por volta dos anos 1990 introduzido por Salovey e Mayer (1990) classificando-a como uma inteligência ligada a capacidade de compreender, reconhecer e discriminar as emoções. Por sua vez, as emoções são encaradas como impulsos e estados de curta ou longa duração, expressas por sentimentos como alegria, raiva ou medo (Goleman, 2006). O desenvolvimento das emoções pressupõe a promoção de competências que se desenvolvem através do cognitivo, do reconhecimento e da avaliação (Vale, 2012), e é neste sentido que importa debruçarmo-nos acerca do desenvolvimento emocional salientando as habilidades da inteligência emocional.

A segunda secção, “Metodologia”, incide na metodologia priorizada no estudo, encontrando-se subdividida em seis subsecções. Na primeira é evidenciada a problemática da investigação “*Que estratégias poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional de crianças em idade pré-escolar?*” e os respetivos objetivos, sendo estes: identificar as estratégias adequadas para a abordagem da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar; compreender de que forma as atividades desenvolvidas num jardim de infância influenciam as competências emocionais das crianças; compreender a importância da inteligência emocional no desenvolvimento de competências emocionais da criança. A seguinte subsecção enquadra o tipo de investigação, sendo esta uma investigação de cariz qualitativo, com características de investigação-ação. A investigação-ação pressupõe “uma mudança”, assim, Somokh (1996, citado por Santos, 2017) refere que esta metodologia tem como finalidade auxiliar os profissionais de educação a resolverem possíveis problemas que surjam na prática através de procedimentos refletivos e inovadores. Por outras palavras, Kemmis e McTaggart (1988, citados por Santos, 2017) destacam que a investigação-ação tem como objetivo melhorar as práticas, bem como aprendizagens dos alunos/crianças.

A terceira subsecção apresenta uma breve caracterização dos participantes e do contexto onde ocorreu o estudo, isto é, um grupo de 25 crianças em idade pré-escolar num jardim de infância da cidade de Viseu. A quarta subsecção releva as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo das fases desenvolvidas para as conclusões do estudo, tais como a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais e a análise documental. A quinta subsecção procede-se à descrição do plano de investigação das atividades, bem como aos procedimentos mobilizados nas três fases desenvolvidas, fase 1- teste diagnóstico das habilidades emocionais; fase 2- intervenção educativa para exploração de cada emoção através da *A caixa das emoções*; e fase 3- avaliação das habilidades emocionais. A última subsecção refere as técnicas de tratamento e análise dos dados, ou seja, a técnica de análise de conteúdo dos dados que serão apresentados e discutidos na terceira secção.

A terceira secção incide na apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, onde será apresentada cada fase da investigação expondo os resultados.

Na quarta secção, “conclusão do estudo”, são confrontados os resultados alcançados com os objetivos delineados, fundamentando-os com ideais essenciais da revisão da literatura, concluindo-se se foram alcançados. Neste sentido, foi possível compreender que as estratégias potenciam o desenvolvimento de competências emocionais e a importância de ter uma abordagem ao nível emocional ao longo da prática. De acordo com Vale (2012), as crianças reagem emocionalmente primeiro antes de saberem verbalizar o que sentem, e é neste sentido que o educador deve intervir para apoiar a criança na verbalização e linguagem emocional, bem como na forma como deve lidar com aquilo que sente.

O relatório finaliza com uma conclusão geral, refletindo acerca do percurso realizado, procurando também analisar as conclusões do estudo.

# **Parte I**

Reflexão crítica sobre as práticas em  
contexto

## **Nota introdutória**

A primeira parte do presente Relatório Final de Estágio remete para reflexão das práticas em contexto desenvolvidas no decorrer dos quatro semestres da Práticas de Ensino Supervisionadas I e II (PES) realizadas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), ressaltando a importância para a formação profissional.

Neste sentido, surge o propósito de analisar a prática pedagógica desenvolvida, refletindo acerca das decisões, competências e experiências adquiridas face à profissionalidade docente. Assim, ao longo dos quatro semestres foi dada a oportunidade de contactar com as realidades dos contextos, nomeadamente, as suas especificidades e singularidades, criando oportunidade de experiência e aprendizagem, salientando a particularidade da PES I no 1.º CEB que ocorreu, parcialmente, em Ensino Remoto de Emergência (ERE).

Deste modo, em concordância com práticas desenvolvidas, primeiramente será apresentado uma contextualização da caracterização dos contextos e do grupo de crianças e, seguidamente, uma reflexão das apreciações críticas das competências desenvolvidas ao longo das PES, tendo em consideração o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro que estabelece os Padrões de Desempenho Docente. Assim, será promovida uma autorreflexão, evidenciado ao longo do corpo do texto exemplos da prática referentes as dimensões dos Padrões de Desempenho Docente. Por fim, a última secção evidencia uma síntese global das competências desenvolvidas no 1.º CEB e na EPE.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

### **1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo do 1.º ano do Mestrado, as práticas desenvolvidas no contexto de ensino do 1.º CEB possibilitaram o contacto com a realidade escolar da monodocência, sendo um contexto propício a aprofundar conhecimentos, habilidades e competências da prática docente.

A prática foi desenvolvida numa Escola Básica pública na periferia da cidade de Viseu, numa zona florestada e calma, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Viseu.

Face à situação epidemiológica do país, a PES sofreu algumas adaptações relativamente ao seu funcionamento, empregando ERE no 1.º semestre e ensino presencial ao longo do segundo semestre, permanecendo com a mesma turma durante os dois semestres. A PES no 1.º CEB II decorreu durante três dias (segunda, terça e quarta-feira).

Relativamente ao regime de ERE, este consistiu em observações de aulas e 30 minutos de leção, num total de 2h, sendo esta restrição imposta pela orientadora cooperante. De acordo com Rurato, Gouveira e Gouveia (2004), ERE caracteriza-se pela substituição da interação professor-sala de aula-aluno, pela ação virtual, ou seja, a utilização de recursos tecnológicos, didáticos e uma organização digital, com aprendizagens independentes e flexíveis.

Assim, este ensino, ao contrário do ensino presencial, decorre num ambiente virtual, em que poderá existir a presença ou não do professor, tendo o aluno, por vezes, um papel autónomo, sendo o construtor das suas aprendizagens. Podemos destacar dois conceitos associados, as aulas síncronas e assíncronas. A aula síncrona remete para as interações professor-aluno e aluno-aluno em tempo real com ritmo de trabalho definido pelo professor, e a aula assíncrona é quando estas interações são feitas sem existir a presença do professor, sendo o aluno responsável por definir o seu ritmo de trabalho (Almeida, 2010).

Contrariamente ao ERE, o ensino presencial as interações entre professor/aluno(s) são feitas num ambiente físico, ou seja, a sala de aula. Neste ensino, o professor e os alunos são participantes ativos, sendo que o professor tem uma maior perceção do envolvimento e aproveitamento dos seus alunos (Almeida, 2010).

Deste modo, foi possível lecionar numa turma do 1.º ano de escolaridade, possibilitando o desenvolvimento de competências de planificação de atividades, gestão de organização, criação de material didático e a reflexão dos aspetos mencionados anteriormente.

A turma era constituída por vinte alunos, onze deles eram rapazes e os restantes nove eram raparigas, não existindo alunos a repetir o ano de escolaridade. Na turma existiam quatro alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; isto é, um aluno com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e com medidas seletivas e três com medidas universais. O aluno notificado com medidas seletivas tinha todas as terças-feiras o acompanhamento da professora de ensino especial.

Neste sentido, de acordo com Correia (1999, citado por Cardoso, 2011), quando existe um aluno com NSE e estas afetam a sua aprendizagem, aquele necessita de um apoio, “para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (p.20). Assim, foi necessário uma adaptação pessoal e dos materiais, tendo em consideração cada criança e as suas especificidades.

A prática pedagógica do 1.º CEB assume algumas características distintas de outros níveis de ensino, devido à existência da monodocência, tendo o docente uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento de competências e aprendizagens sociais, afetivas, morais e emocionais da criança. Desse modo, de acordo com Silva (2005), o professor tem um contacto permanente com o grupo, existindo um maior conhecimento deste, o que permite refletir, coordenar e adequar o ensino de acordo com as funções e necessidades do grupo.

A turma apresentava um comportamento positivo, era assídua, muito faladora e tinha ritmos de aprendizagem e níveis de concentração distintos, pelo que era necessário um maior apoio individualizado. Demonstravam curiosidade e vontade de aprender, estando sempre a questionar acerca dos diversos temas, conceitos e conteúdos. Deste modo, existia heterogeneidade na turma, cumprindo as normas estabelecidas pelo Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 junho de 2018.

Relativamente ao espaço da sala de aula, este estava localizado no 1.º andar, não sendo um andar de fácil acesso a alunos com dificuldades de mobilidade, pois não possuía elevador. A sala encontrava-se estruturada em forma de “U”, o que permitia a interação direta entre professor-aluno e quadro. Segundo Teixeira e Reis (2012), a disposição em “U” permite

uma maior liberdade de circulação do professor, possibilitando melhor acesso ao quadro e às mesas dos alunos.

A sala dispunha de mesas de trabalho e cadeiras, secretária para a docente, quadro interativo, quadro de giz, computador, projetor, colunas e armários com diversos materiais com potencialidade didática e lúdica (esqueleto, ábacos, tablets, sólidos geométricos, barras de cálculo como a base 10 e *Cuisenaire*, entre outros). Neste seguimento, a disposição das mesas, materiais e alunos era gerida e planificada pelos professores, sendo uma forma de organizar o espaço, o que irá influenciar o desenvolvimento dos alunos, tal como defendido por Arends (2008, citado por Teixeira & Reis, 2012)

A escola possuía um espaço exterior, que era maioritariamente aproveitado para a aulas de Educação Física e como espaço de recreio dos alunos, apesar de não apresentar condições para quando há alterações climatéricas.

## **1.2. Educação Pré-Escolar**

No âmbito das práticas, o contacto com o contexto escolar ao nível da Educação Pré-Escolar possibilitou compreender a realidade deste nível de ensino, bem como as suas especificidades e particularidades. Neste sentido, a PES na EPE decorreu no primeiro semestre ao longo de dois dias da semana (segunda e terça-feira) e no segundo semestre ao longo de três dias (segunda, terça e quarta-feira).

O estabelecimento educativo tem a responsabilidade de promover interações e dispor de materiais a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, oferecendo um vasto leque de experiências e oportunidades em que a criança se sinta livre, tornando-se autónoma e autoconfiante (Ministério da Educação, 2016).

Neste seguimento, a prática foi desenvolvida numa instituição educativa localizada na periferia da cidade de Viseu, numa zona calma e de fácil acesso, sendo um jardim de infância público, de um agrupamento urbano. Este estabelecimento dispunha dos espaços estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, uma vez que “as diferentes actividades que se desenvolvem nas instalações dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interacção com a comunidade implicam a existência de ambientes diversificados, quer interiores quer exteriores”.

Deste modo, era composto por um único piso com 4 salas de atividades, uma sala polivalente, uma sala de componente de apoio à família, um refeitório, uma cozinha, uma secretaria que também funciona como papelaria, uma casa de banho para crianças, 2 casas de banho para os adultos e 2 espaços exteriores. Focando nestes espaços exteriores, um encontrava-se na lateral das salas de atividades, o que permite um fácil acesso e um contacto com a natureza, existindo erva e árvores, o outro espaço tinha materiais e equipamentos lúdicos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (Ministério da Educação, 2016, p.27).

Assim, de acordo com Caetano (2004), este espaço deverá ser uma “zona delimitada, com pavimento macio, equipada com elementos próprios para trepar, pendurar e equilibrar, habitualmente destinada às crianças dos 3 aos 9 anos de idade” (p.15).

No que concerne à sala de atividades, o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto preconiza que esta é um espaço que deve possuir uma diversidade de equipamentos adequados e pertinentes para uma rotina de cuidados, acessíveis às crianças, com iluminação artificial e privilegiada com luz natural e proteção solar, estando em bom estado de conservação e apresentando-se organizado. Esta tinha quatro áreas de interesse, a área da Biblioteca, a área dos Jogos e Puzzles, a área das Construções e a área da Casinha, com diversos materiais lúdicos e didáticos, bem como diferentes instrumentos de regulação. Este tipo de organização enriquece o “[...] meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas” (Ministério da Educação, 2016, p.12). De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), as salas de EPE seguem uma organização definida por áreas de interesse, o que possibilita o desenvolvimento e estimulação de iniciativas, autonomia e interações entre criança/criança e criança/adulto. Assim, deverá existir a utilização de diferentes materiais, possibilitando a opção de escolha e a tomada de decisão, potenciando diversas mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Uma criança encontrava-se abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho diagnosticada com Perturbação de Oposição e Desafio,

bem como com uma doença visual, glaucoma congénito bilateral, recebendo apoio da intervenção precoce na infância.

De forma geral, o grupo era pontual, assíduo, enérgico, curioso e participativo, beneficiando de uma boa relação com a equipa educativa. Como existiam algumas discrepâncias a nível de aprendizagem, foi um desafio ao longo das práticas pensar em atividades, uma vez que existia a necessidade de algumas terem um maior apoio individualizado. Estes demonstravam um grande interesse por atividades mais lúdicas e desafiadoras, sendo notório um maior interesse na Área do Conhecimento do Mundo, concretamente nas atividades experimentais e nos animais, e no domínio da Educação Física.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

Os contributos das teorias de Dewey e Schön influenciaram a formação de docentes que se alicerça à prática, onde a reflexão se torna indispensável à formação (Franco, 2007). Pressupõe-se que nesta exista uma atitude de questionador e espírito de abertura, por outras palavras, que seja “alguém que questiona não só a sua prática letiva, mas também a si próprio e ao que o rodeia” (Franco, 2007, p. 221).

Em concordância com a ideia anterior, as práticas em contexto são cruciais para a formação de futuros docentes, uma vez que consistem no primeiro contacto com os contextos, potenciando o enriquecimento dos conhecimentos e competências necessários para ação de ensinar e essenciais à prática docente. Foi necessário refletir acerca do percurso, podendo, assim, revermos e avaliarmos a ação dos quatro semestres, dois com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB e outros dois com uma grupo de Educação Pré-Escolar.

Nesse sentido, assumindo que a “reflection is the key to teacher learning and development” (Shulman & Shulman, 2004, p.264), para avaliarmos a nossa prática, teremos como base uma retrospectiva das aprendizagens realizadas na prática em contexto e das competências adquiridas, através de uma reflexão sustentada no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que define os Padrões de Desempenho Docente. Estes compreendem 4 dimensões: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa e; o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Seguindo esta linha de pensamento, realçamos em cada dimensão, acontecimentos e experiências que revelem aprendizagens realizadas ao longo da prática.

Deste modo, os padrões de desempenho delineados pelo Ministério da Educação, em 2010, apresentam-se como referências de avaliação, sendo um guia de apoio à prática dos profissionais de educação. Podemos defini-los como orientações/referências do processo de avaliação que apresentam características essenciais à profissão docente, em diversas dimensões, reconhecendo, assim, a natureza dos saberes da profissão (cf. Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro).

No que diz respeito à primeira dimensão *Vertente profissional, social e ética*, esta reporta-se à forma como o docente profissional constrói e usa o conhecimento profissional para a promoção e desenvolvimento de aprendizagens. Assim, torna-se importante melhorar o ensino e aprendizagem, com a finalidade de uma construção contínua de conhecimentos, que assegurem o sucesso das crianças, bem como a qualidade da escola (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro).

No que diz respeito à segunda dimensão, *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, esta reporta-se à organização e preparação do profissional docente, face à sua prática, ou seja, regulação do ensino para as aprendizagens das crianças. Estes aspetos são o “eixo central da profissão docente”, e não deveremos apenas preparar, organizar e executar, mas sim, reconhecer o conhecimento curricular, científico, pedagógico e didático, permitindo uma articulação do currículo com os interesses do grupo, contribuindo para uma prática pedagógica diversificada, como preconizado pelo Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.52300).

A terceira dimensão, *Participação na escola e relação com a comunidade educativa*, releva o trabalho cooperativo que o docente estabelece com a comunidade educativa em prol do processo de ensino-aprendizagem harmonioso da criança. Deste modo, nós, enquanto docentes devemos criar estratégias que fortaleçam a relação com os diferentes agentes/atores educativos.

Por fim, a dimensão, *Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida*, (Despacho 16034/2010, 22 de outubro, p.52302), traduz-se na importância da constante formação e reconstrução do conhecimento profissional docente, com o intuito de promover e desenvolver novas competências do conhecimento específico, assim como a reflexão. O investimento na própria formação contribui para uma prática mais adequada, uma vez que são adquiridos novos métodos de ensino, que permitem agir em função dos interesses e necessidades das crianças.

Nesse sentido, como explica Oliveira (1997, citado por Franco, 2007), a formação contribui para um desenvolvimento profissional docente, referindo-se a como todos os “conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo sobre as práticas do professor” (p.223).

## **2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo da componente letiva realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico prende-se com uma retrospectiva das aprendizagens deste percurso formativo. Assim, voltamos a referir que a reflexão das práticas desenvolvidas e das competências adquiridas é sustentada num documento orientador, Padrões de Desempenho Docente, preconizados no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que define as características fundamentais da profissão docente.

No que concerne à primeira dimensão, *Vertente profissional, social e ética*, é necessário que o docente esteja sempre atualizado, e quando planeia a sua prática deverá investigar acerca de métodos e estratégias. Neste sentido, torna-se fundamental existir conhecimento científico e conhecimento pedagógico dos conhecimentos e conteúdos que são necessários na prática docente, nomeadamente, as metodologias, as ações do docente, conteúdos didáticos e características da turma.

Assim, para lecionar os conteúdos foi necessário investigar atividades e métodos destinados ao nível a ser lecionada, bem como para as reflexões feitas acerca das práticas, como é visível nas reflexões semanais realizadas (Anexo 1). Estas reflexões eram, por vezes, orais após a leção com a orientadora cooperante, e depois escritas semanalmente. Na PES no 1.º CEB I, é de salientar, que algumas destas reflexões foram feitas com base na observação da leção da orientadora cooperante em regime ERE (Anexo 2).

Desta forma, a reflexão foi uma ação que tivemos em conta na nossa prática, uma vez que esta permitiu-nos refletir acerca das nossas ações, construindo o nosso conhecimento profissional. A reflexão através dos relatórios crítico-reflexivos semanais, em concordância com Reis (2008), apresentam-se como uma mais-valia, pois quando foram feitos os relatos das experiências pedagógicas, estas levaram à reflexão de vários aspetos, nomeadamente, à tomada de decisões de novas competências, questionamentos das ações realizadas, desejo de inovar ou modificar. É neste sentido que os relatórios semanais foram cruciais para a

melhoria da prática todas as semanas, podendo refletir acerca dos momentos, repensando nas estratégias adotadas.

Schön (2000) perspectiva, indo ao encontro da ideia apresentada anteriormente, que o processo de ensino-aprendizagens dos profissionais tem como foco a capacidade de estes refletirem acerca das suas ações, metodologias, de forma a inovar e a melhorar a prática.

Ao longo da prática foram tidos em consideração os documentos orientadores, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais, plasmadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, acerca da Educação Inclusiva, sendo importante reconhecer o ritmo de aprendizagem dos alunos com NSE. As Aprendizagens Essenciais foram um aliado na planificação de aulas, uma vez que estas apresentam domínios, objetivos e estratégias em função das aprendizagens dos alunos, em relação aos conteúdos (Anexo 3).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 3, alínea b), as Aprendizagens Essenciais, são

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.

Deste modo, é bastante importante o professor possuir conhecimento, acerca das políticas educativas e do currículo, consultando-as para se atualizar e melhorar a sua prática. Para Roldão (1999), “o currículo deve ser entendido como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p.32).

Na preparação da prática, as metodologias, as estratégias, as atividades, as motivações e o ritmo de aprendizagem dos alunos foram aspetos importantes tomados em consideração, sendo selecionadas atividades enriquecedoras e didáticas, uma vez que foi notório que estes se envolviam mais com os conhecimentos através de motivações mais didáticas ou com exemplos próximos ao seu quotidiano.

Conforme Olival (2017), o professor deve considerar a motivação como um aliado ao sucesso do processo ensino-aprendizagem, pensado em formas e recursos que possibilitem este processo. Isto é, as implicações da motivação “agem de forma direta na qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Com motivação, o aluno mostra entusiasmo e disposição para novos desafios, procurando novos conhecimentos e oportunidades” (p.2). Ao longo das aulas tomámos estes pressupostos em consideração e, nesse sentido, foram vários os recursos utilizados como motivação, nomeadamente, os *tabets*, *PowerPoint*, vídeos, músicas, materiais manipuláveis (ábaco e barras base 10), Recursos Educativos Digitais (*Kahoot*, *wordwall*), entre outros (Anexo 4).

Por fim, em relação ao trabalho desenvolvido com o par de estágio, as planificações e alguns materiais foram realizados em conjunto, havendo debate acerca de ideias para atividades, do desempenho nas práticas, reflexões acerca da prática e apoio constante. Houve apenas um momento de lecionação em grupo, na PES I e na PES II, ocorrendo aliada a uma implementação de alguns momentos da Estratégia de Ensino, relacionada com o conceito “Tempo” da unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico II (Anexo 5).

Assim, foi possível partilhar ideias e conhecimentos que potenciaram a inovação das estratégias de lecionação, e assumir na perspetiva de Perrenoud (2002) que quando há “relação com o saber, principalmente com o saber dos outros, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao sabor de iniciativas de projeto e de trabalhos de equipa, portanto de diversas formas de cooperação profissional” (p.97).

Nas aulas lecionadas, incidindo no trabalho colaborativo entre os alunos, salientamos que o trabalho de grupo ou pares foi bastante reduzido devido às medidas estabelecidas quanto ao distanciamento social exigido pelas normas da DGS. Quando foi possível realizar trabalhos colaborativos, foi visível o envolvimento dos alunos, bem como a produtividade e felicidade, existindo momentos de debate de ideias/conteúdos, dramatização, reconto de um teatro com fantoches e construção de um calendário, não existindo conflitos entre os grupos (Anexo 6). Os trabalhos de grupo no ensino assumem-se como uma “metodologia de trabalho que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e entreajuda para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos” (Gomes, 2013, p.27).

A segunda dimensão, *Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem*, ao longo da prática foi necessário relacionar o ensino e as aprendizagens, sendo um papel desafiador e exigente, através da elaboração de planificações, definição de objetivos, seleção de recursos e estratégias de acordo com as aprendizagens dos alunos.

O primeiro aspeto a salientar são as planificações, sendo estas estruturadas em função da turma, das suas competências e do processo de ensino-aprendizagem, tendo como base os documentos orientadores já mencionados. As atividades selecionadas eram enriquecedoras e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das aprendizagens visadas dos conceitos que se pretendiam abordar. Para além das atividades, eram pensados os objetivos relativos a essas, tendo sempre em consideração o que se pretendia que o aluno aprendesse, a avaliação, os materiais/recursos e a duração de cada (Cf Anexo 3).

O ato de planificar é por vezes um processo complexo, mas destacamos que, uma vez que deve envolver diversas competências, como: as aprendizagens, os conceitos, o contexto, a organização, a avaliação de conceitos, os instrumentos a ser utilizados, entre outros, tivemos estes aspetos em atenção. Assim, na perspetiva de Zabalza (2001) a planificação apresenta-se como uma criação de contextos estimulantes que potenciam atividades diversificadas e pensadas nos interesses dos alunos. Estas pressupõem pensar em atividades que vão ao encontro dos conteúdos, tornando-os significativos e funcionais, sendo desafiantes e estimulantes, desenvolvendo competências cognitivas.

Assim, foi importante estabelecer as estratégias mais adequadas para a turma e, como existiam diferentes ritmos de trabalho, por vezes, era necessário repensar e ajustar a planificação, de forma a alcançar todos os alunos. Um estratégia que foi bastante evidente ao longo das práticas, foi a realização de materiais extra, devido a existências de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, isto é, os alunos que terminassem mais cedo, teriam sempre algum material mais lúdico para realizar, mas que abrangia as competências a serem trabalhadas (Anexo 8).

Shulman e Shulman (2004) referem que o professor precisa de estar sempre preparado para gerir o processo de ensino-aprendizagem, estando

ready, willing, and able to teach and to learn from his or her teaching experiences.

Thus, the elements of the theory are: Ready (possessing vision), Willing (having

motivation), Able (both knowing and being able 'to do'), Reflective (learning from experience), and Communal (acting as a member of a professional community).(p. 259)

Relativamente às atividades selecionadas para a prática, uma das opções pedidas pela orientadora cooperante era a realização de fichas, sendo bastante notória a presença destas ao longo da prática. Neste sentido, quando eram criadas fichas, tínhamos em atenção a organização dos exercícios, selecionando os mais motivadores, existindo diferentes graus de dificuldade. Assim, de forma a não ser demasiado simples ou pouco desafiante, a estratégia utilizada era o primeiro exercício ter uma exigência menor e ir diversificado depois ao longo da ficha. Desta forma, era possível chegar a todos os alunos e permitia que não houvesse desinteresse ou desmotivação. Os exercícios selecionados requeriam alguma pesquisa, e em muitos dos casos era recorrente utilizar contextos do quotidiano, de forma a conseguir aproximar os alunos às suas realidades e tornar a aprendizagem significativa. De forma geral, pretendíamos avaliar o aluno, sendo este um aspeto bastante importante e que o professor deve ter em atenção.

Outro aspeto importante na conceção de uma planificação foi a articulação com outras áreas curriculares, ou seja, a integração curricular, de forma a não existir isolamento entre as diversas áreas. Apesar de existir um horário destinado às áreas disciplinares, por vezes, surgia a necessidade de alterar essa ordem de uma forma mais conveniente (Cf Anexo 3). Esta articulação era concretizada nas aulas planificadas, pois era notório que esta estratégia permitia aos alunos terem as suas ideias interligadas havendo um fio condutor entre os conceitos, conseguindo, assim, construir, formular e conectar os conhecimentos.

Para Pombo, Guimarães e Levy (1993), na prática deve existir a presença da integração de saberes, pois esta contribui para um aprofundamento dos conceitos. Assim, o docente deve pensar num tema, conteúdo e definir a melhor forma, tendo uma vertente mais didática, permitindo assim, criar uma atividade que seja dinamizada em várias áreas disciplinares. Salientamos que esta conceção foi norteando a nossa prestação.

Dando seguimento à ideia apresentada anteriormente, para que se consiga ter sucesso na articulação de saberes, os professores devem pensar em formas didáticas de abordar e trabalhar os conteúdos. Este foi um aspeto recorrente nas nossas práticas, a utilização de formas mais didáticas e lúdicas para introduzir um novo conteúdo, que permitisse

depois a articulação com as diversas áreas, como por exemplo, cartazes, recursos educativos e atividades em grupo (Anexo 8).

Pinto e Tavares (2010) referem que quando o professor pensa em atividades mais lúdicas e didáticas, pode ser benéfico para o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, na introdução de conteúdos. Através destas atividades, o aluno é capaz de construir o seu conhecimento e fazer interligações de conhecimento, envolvendo-se nas aprendizagens, o que irá resultar em aprendizagens significativas.

A nível da pedagogia, como se tratava de uma turma de 1.º ano, foi necessário adequar o vocabulário mais científico, de forma que os alunos conseguissem compreender. Assim, muitas das vezes, recorremos a exemplos mais próximos das suas realidades, o que permitia o envolvimento do aluno nas discussões coletivas, que era favorecida na prática e na interação professor-aluno-alunos. Para isto, foi essencial saber colocar a voz, ter um timbre cuidadoso e falar calmamente para ser perceptível para todos os alunos.

No que diz respeito à terceira dimensão *Participação na escola e relação com a comunidade educativa*, esta reforça o papel do envolvimento da comunidade e a relação com a família, aspeto que não esteve muito presente na nossa prática, devido ao período de contingência. Neste sentido, não podemos deixar de salientar que se torna relevante referenciar a importância da relação escola-família-comunidade, uma vez que esta apresenta bastantes vantagens, não só para a escola, como para as aprendizagens e sucesso dos alunos. De acordo com Picanço (2012),

a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola.

Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade (p.14).

Ainda no que concerne a esta dimensão, apesar de não participarmos na elaboração dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, este foi consultado e tomado em consideração na elaboração dos planos de aula.

Para concluir, a quarta dimensão, *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, esta reporta-se ao conhecimento profissional, ou seja, competências e saberes necessários para ação de ensinar. Um docente profissional deverá investir na sua formação

contínua, estando em constante atualização, podendo assim, promover as aprendizagens dos seus alunos. Destacamos que esta formação deve ser atualizada e inovadora, isto é, que não seja,

uma continuidade de modelos tradicionais, não reproduza velhas práticas de ensinar e aprender, nem se baseie em conhecimentos fundamentais teóricos que acabam reduzindo a formação do professor em um conjunto de métodos e conhecimentos repetitivos e ultrapassados, que nada têm a acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem hoje tão discutido e esperado por todos (Costa, 2016, p.20).

Indo ao encontro da ideia apresentada, ao longo da prática foi possível enriquecer os nossos conhecimentos, assistindo a conferências e seminários, que contribuíram para o aprofundamento de competências (cf. Anexo 9). Deste modo, o desenvolvimento profissional do docente remete a todo o percurso que desenvolve, tendo como suporte a teoria e a prática.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

Tal como se encontra espelhado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), a Educação Pré-Escolar é um

nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (p.4).

Em conformidade com a ideia anterior, debruçando-nos sobre a primeira dimensão, *Vertente profissional, social e ética*, a construção e o uso do conhecimento para a promoção de aprendizagens deve ser alvo de atenção por parte do docente. Assim, este conhecimento pressupõe o ato de ensinar, que implica que o educador/professor deve possuir uma panóplia de saberes, que sejam passíveis de diversas formas: “teóricas– científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que

finalidade, condições e recursos)” integrando-se num saber situado e contextual (Roldão, 2008, p.176). As OCEPE sustentaram a prática, mantendo-nos atualizados em relação às competências e conhecimentos necessários para uma prática com sucesso.

Ao longo da prática, procurámos aprofundar os conhecimentos relativos às temáticas, a nível científico, pedagógico e didático, de forma a ser uma prática sustentada e atualizada, potenciando o interesse e envolvimento das crianças. Assim, existia segurança e assertividade na exploração das temáticas, sendo os conhecimentos articulados com os conhecimentos prévios das crianças.

Para além das OCEPE, as unidades curriculares frequentadas ao longo do percurso da prática também potenciaram a integração de novas metodologias na prática, promovendo o desenvolvimento e atualização do nosso conhecimento e competências, que por sua vez, beneficiou o grupo de crianças, e a delineação de planificações e propostas adequadas, significativas e do interesse das crianças. Assim, destacamos a metodologia de Trabalho de Projeto, que potenciou a autonomia, a cooperação e as competências das crianças, contribuindo para reconhecimento das vantagens desta metodologia, baseando-nos na perspetiva de Teresa Vasconcelos (Anexo 10). De acordo com Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto é uma metodologia centrada na criança, onde esta é livre, autónoma e construtora dos seus próprios saberes, tendo o papel de investigadora e o/a educador/a papel de companheiro e orientador, desenvolvendo competências e aprendizagens.

Aquando das planificações, era tido em consideração o grupo e os seus interesses, sendo importante a observação e a interação, compreendendo as suas relações com pares e conhecimentos prévios. Assim, as planificações eram organizadas de forma a promover propostas pedagógicas e didáticas que potenciassessem a oferta de aprendizagens significativas para o desenvolvimento de competências e construção de conhecimentos (Anexo 11). As competências das crianças eram valorizadas e, estas, eram encaradas como “sujeitos e agentes do processo educativo”, sendo importante valorizar as “suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possam desenvolver todas as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2016, p.9).

Um aspeto que complementa as planificações são as reflexões semanais que eram elaboradas, que contribuíram para refletir a prática e enriquecer o meu conhecimento face ao grupo e ação docente (Anexo 12). Estas permitiam compreender que estratégia melhorar, o

que devia ser repensado e o que resultava e que devia continuar a ser tido em consideração, contribuindo assim para a minha formação.

O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução de cada criança, sendo assim, é importante que exista uma intervenção pedagógica para a promoção do sucesso educativo das crianças, valorizando as vivências e características das crianças (Ministério da Educação, 2016). Desta forma, para concretizar aprendizagens significativas, o ambiente educativo deve ser promotor de propostas diversificadas e estimulantes, sendo necessário organizá-lo em função das finalidades das propostas, em prol do desenvolvimento de competências e conhecimentos.

Neste sentido, ao longo das práticas, foram utilizados diferentes espaços e materiais de forma à criança sentir-se desafiada e curiosa, explorando as suas potencialidades e articulando os saberes, como por exemplo, utilizar uma árvore criada para as crianças desenvolverem estratégias de cálculo matemático (Anexo 13) e a utilização do espaço exterior na dinamização de atividades do domínio da Educação Física (Anexo 14).

É importante ressaltar que estivemos disponíveis e recetíveis às propostas e *feedbacks* da orientadora cooperante, que contribuíram para melhorar competências, aceitando os desafios que surgiam, superando-os.

No que concerne à segunda dimensão, *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, esta é referente à organização e preparação do profissional docente e aos seus saberes/conhecimentos. Neste sentido, no decorrer da prática educativa, as planificações foram concretizadas em concordância com as OCEPE e com as aprendizagens a promover homologados e decretados pelo Ministério da Educação em 2016, e as temáticas eram articuladas com as unidades temáticas do agrupamento.

Por conseguinte, foi necessário sermos detentores de conhecimento, recolhendo informação acerca de estratégias de ação (conhecimento pedagógico do conteúdo) e recolher informações relativos à temática; isto é, conhecimento do conteúdo, conhecer a rotina, de forma a articular os momentos ao longo do dia, assim como verificar os recursos e materiais disponíveis. Assim, quando era abordada uma temática, realizávamos pesquisas dos conteúdos de forma a partilhar com as crianças, e permitir que estas os articulassem com os conhecimentos prévios, construindo novos saberes, como por exemplo, quando as crianças ficaram a conhecer a história de Viriato e tiveram a oportunidade de visitar a Cava de Viriato (Anexo 15).

Em concordância com esta ideia, Shulman (2013, p. 6) refere que o conhecimento do conteúdo não se limita apenas aos conhecimento científico, mas sim, “to the amount and organization of knowledge per se in the mind of the teacher”; ou seja, saber didático, estratégias, conceitos, interesse dos alunos, aspetos que devem ser tidos em consideração na ação de ensinar, bem como nas planificações. Salientamos que estes aspetos foram sempre tidos em consideração.

Um grande desafio ao longo das práticas foi diversificar as atividades, tentando quebrar uma certa rotina de atividades que podia surgir. Assim, o conhecimento pedagógico de conteúdo foi imprescindível na prática, uma vez que permitia reorganizar e representar os saberes, não existindo assim, uma forma única de representar os mesmos. Neste âmbito, Shulman (2013) menciona que este

goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge for teaching. I still speak of content knowledge here, but of the particular form of content knowledge that embodies the aspects of content most germane to its teachability. (p.6)

Neste sentido, foi importante utilizar diferentes materiais e recursos, sendo primeiramente verificados os materiais que a instituição possuía. Na maior parte das vezes, o recurso didático recorrente era o *PowerPoint* e para representar os saberes procurámos meios credíveis e fidedignos, que fossem coerentes e não complexos, privilegiando os recursos em português europeu (Anexo 16). No entanto, é importante referir que dado a diversidade de recursos em inglês e português do Brasil, sempre que eram selecionados, era gravado *voice-over* no áudio original, uma vez que estes possuíam imagens que complementavam os conteúdos.

Em concordância com esta ideia, Brito (2021) salienta que a escolha dos recursos ou materiais didáticos assume uma grande relevância no processo ensino-aprendizagem, uma vez que estes instrumentos potenciam as aprendizagens das crianças, enriquecendo as suas vivências diárias, bem como facilitam a compreensão de conceitos, habilidades e destrezas. Assim, estes materiais são vistos como ferramentas que o educador/professor deve ter em consideração na sua prática, definindo a suas intencionalidades.

Procurámos, assim, promover propostas de aprendizagem que potenciassem o envolvimento das crianças na construção das suas próprias aprendizagens, reconhecendo cada criança e as suas individualidades para o processo educativo. É de destacar que todas as semanas era planificada uma atividade focada numa criança, de modo a dar apoio individual em alguma competência que merecesse uma maior atenção e apoio, auxiliando-a a superar as suas dificuldades e adversidades (Cf. Anexo 17).

Avaliar a criança torna-se essencial, uma vez que permite recolher informações que contribuem para melhorar o processo de aprendizagem das crianças. Esta avaliação era baseada nas observações diárias e nos diálogos com estabelecidos com a minha colega de estágio e com a orientadora cooperante. Ressalvando a importância da avaliação, está é “na ação educativa, (...) uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016, p. 16), o que proporciona adequar estratégias que deem resposta às necessidades e interesses das crianças, baseada num processo contínuo e coeso.

Para além destes momentos, ao longo da prática, era realizada avaliação individual dos níveis de bem-estar emocional e de implicação da criança, através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) da escala de Ferre Laevers. Segundo Laevers (2003, citado por Portugal, 2012, p.601),

Quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. (...) O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação.

Deste modo, para avaliar a prática, todas as semanas era preenchida uma grelha de observação diária, refletindo acerca do bem-estar emocional e implicação do grupo, salientado aspetos que mereciam um maior destaque, para averiguar o desenvolvimento das crianças, bem como, a melhoria da minha intervenção/ação (Cf. Anexo 18).

Tendo em consideração todos os aspetos referentes a esta dimensão, é de ressaltar que aprendizagem não resulta da mera transmissão de saberes construídos, é necessário existir uma mediação, respeito, comunicação clara, simples e coesa, recorrendo a representações e valorizando os interesses, necessidades e experiências/vivências das

crianças. Em concordância com esta ideia, Moreira (2001, citado por Marques, 2017) menciona que “as aprendizagens significativas resultam da interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, existindo interações, uma vez que, “os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (p. 8).

Relativamente à terceira dimensão, *Participação na escola e relação com a comunidade educativa*, esta reporta-se aos trabalhos que se estabelecem com a comunidade educativa em prol do processo de ensino-aprendizagem harmonioso da criança. É de destacar que devido às normas da instituição e à situação epidemiológica existiram algumas limitações; no entanto, existiram propostas que visavam a participação da família. Desta forma, foram dinamizados, com sucesso, dois projetos de envolvimento das famílias e a participação em algumas atividades ao longo das práticas (Anexo 19).

Foi ainda possível envolver a comunidade, nomeadamente os bombeiros, apesar de não ter sido possível a visita de um bombeiro à sala de atividades, como planeado foi possível às crianças visitarem o quartel e dialogarem com um bombeiro, no âmbito do trabalho de projeto (Anexo 20). Assim, as crianças também tiveram a oportunidade de se envolver na sua comunidade. Nesta ordem de ideias, ainda tiveram a oportunidade de visitar diversos museus, promovendo, assim, o reconhecimento das características da sua comunidade, bem como do conhecimento do mundo (Anexo 21).

Em concordância com a ideia anterior, ao existirem projetos ou atividades que permitam a participação tanto dos pais/familiares, como da comunidade, quem beneficia é a criança, existindo a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Ministério da Educação, 2016). Assim, é da responsabilidade do/a educador/a estabelecer uma relação com as famílias, de forma a estas participarem nas atividades e na gestão do currículo ou envolverem-se no contexto colaborando em diversas atividades (Costa, 2018).

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2003) referem quatro elementos centrais que o adulto deverá ter em consideração para facilitar o envolvimento das famílias: “conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes da sua família; descobrir, com as crianças e as famílias, os seus estilos e tradições próprios; criar relações positivas com os outros e antecipar o que há de melhor em cada criança” (p. 110).

Por fim, última dimensão, *Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida*, reconhecemos a importância da constante formação e a contribuição desta para a nossa

*praxis*. Assim, as unidades curriculares, as reflexões e as participação em seminários e *webinares* contribuíram para melhorar e enriquecer a nossa prática pedagógica (Anexo 22).

Silva (2011, citado por Costa, 2016) destaca que os docentes não se devem ficar pela formação inicial, devendo existir uma formação contínua que possibilite criar novas realidades, repensar a prática e utilizar novos recursos pedagógicos, de forma a potenciar a sua prática e as aprendizagens das crianças; ou seja, “os educadores devem encontrar na formação contínua uma forma de analisar, interagir, contextualizar, estabelecer relações entre um e outro, sobre os objetivos que se deseja aprender, por necessidade e não por simples interesse” (p.20).

Deste modo, o desenvolvimento da formação continua também poderá assentar na reflexão sobre os saberes e experienciais adquiridas na prática, o que permite uma melhoria do ensino (Costa, 2016). Assim, reforçamos o apoio incondicional da educadora cooperante, os seus *feedbacks* e partilhas da prática, para a formação, uma vez que permitiu-nos evoluir ao nível das estratégias mobilizadas. Por sua vez, as reflexões entre colegas de grupo e com os professores supervisores permitiram diálogos construtivos, contribuindo para uma visão ampliada e para a melhoria da prática.

### **3. Síntese global da reflexão**

A reflexão é imprescindível na prática docente, uma vez que é através desta que o professor poderá repensar sobre a sua ação e reorganizar a prática. Dewey (1989, citado por Zeichner, 1993) defende a ação reflexiva na prática docente, referindo que esta é uma ação ativa, persistente e cuidada, que deve ser tida em conta.

É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor.

É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (Dewey, 1989, citado por Zeichner, 1993, p.18)

Tendo em consideração as apreciações críticas e a reflexão acerca das competências desenvolvidas no 1.º CEB e na EPE, este percurso pode ser caracterizado como enriquecedor e gratificante, dado que proporcionou uma panóplia de competências e conhecimentos que

contribuíram para a nossa profissionalidade docente, dando destaque às próprias crianças, que aprenderam connosco, como nós aprendemos com elas.

Conforme Batista e Sanches (2003), a formação profissional de educadores/professores pressupõe a construção e desenvolvimento de competências através da capacidade de analisar, criticar e refletir situações educativas, tendo a capacidade para agir em função destas.

No que concerne à prática em contexto do 1.º CEB, o contacto com o ensino remoto de emergência potenciou a aquisição de estratégias e métodos diversificados para práticas futuras. Crescemos a nível pessoal e profissional, estabelecendo boas relações com a turma e com a orientadora cooperante, que esteve disponível para nos auxiliar e ultrapassar obstáculos que iam surgindo. Um dos maiores desafios foi diversificar as atividades e alcançar todos os alunos, uma vez que cada criança apresenta as suas especificidades e interesses; no entanto, aula após aula fomos superando e diversificando as atividades, sendo visível na alegria dos alunos ao participarem e partilharem *feedbacks* positivos.

Relativamente à prática em contexto da EPE, tentámos proporcionar às crianças um ambiente que beneficiasse de experiências enriquecedoras que pretendiam que a criança fosse livre, experimentasse, criasse e construísse conhecimentos, criando uma ligação entre o que aprendiam e as suas vivências. Os conhecimentos das crianças aliado ao conhecimento científico, didático e pedagógico que fomos desenvolvendo permitia que a sala de atividades fosse um espaço propício a oportunidades educativas, potenciando o desenvolvimento positivo, global e gradual da criança. Neste contexto, foi necessário ajustar a postura que trazíamos do 1.º CEB, e adaptar as competências já adquiridas ao contexto, nomeadamente, ao grupo de crianças. Assim, foi necessário ultrapassar obstáculos e construir novos conhecimentos pedagógicos e valorizar “o brincar”, como principal potenciador de aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Neste seguimento, foi possível contactar com experiências determinantes e únicas, que potenciaram alicerces para uma prática construtiva e resiliente. Assim, para formar profissionais é necessário pôr em “prática uma formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas e, também, facilitadora da construção das competências necessárias a um desempenho profissional positivo” (Batista & Sanches, 2003, p.3).

É de ressaltar a diversidade dos dois níveis de ensino, em que o 1.º CEB se encontra mais organizado e formal, regido por um currículo de metas de aprendizagem e manuais. Contrariamente, na EPE existem momentos de atividades autodirigidas onde as crianças são livres de explorar as potencialidades das áreas de interesse e atividades dirigidas ligadas à exploração de novos conteúdos e conceitos, estimulando uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento global.

Apesar das competências e saberes construídos ao longo das PES, não se aprende tudo de uma vez, nem ao mesmo tempo, sendo a prática e os anos de profissionalidade promotores do desenvolvimento e da inovação, uma vez que ninguém é possuidor de todo o conhecimento, devendo o docente permanecer em constante formação e acompanhar os avanços, sendo agente de aprendizagem. Estes princípios irão nortear a nossa prática educativa futura.

Reforçando o papel do professor na educação das crianças, e naquilo que estas representam, um futuro para uma melhor sociedade, que citamos António Sampaio da Nóvoa,

quero professores que não se limitem a imitar os outros professores, mas que se comprometam na educação de crianças numa nova sociedade; professores que participem de um sistema que os valoriza, e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não sejam apenas técnicos, mas também, criadores... (Nóvoa, 1992, p. 29)

Concluída a primeira parte do Relatório, segue-se o trabalho de investigação que surge de uma problemática observada ao longo da prática no contexto da Educação Pré-Escolar.

# **Parte II**

## **Desenvolvimento Emocional na Educação Pré-Escolar**

## Nota introdutória

De acordo com as investigações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Programa Nacional para a Saúde Mental (PNSM), uma grande incidência dos problemas de saúde mental entre os jovens, é proveniente da incapacidade de gerir e regular as suas emoções. Durante o percurso da EPE, fomos confrontados com crianças que tinham dificuldades na consciência e regulação emocional, não sendo capazes de controlar o que sentem, reagindo por impulso, não tendo conhecimento emocional. Foi perceptível que eram capazes de identificar as emoções, mas não eram inteligentes emocionalmente para resolver os problemas e ter relações positivas com os pares.

Ao desenvolver habilidade referentes à inteligência emocional é necessário criar um ambiente onde a criança seja capaz de lidar com as situações, compreender-se e ao outro, expressar-se e regular as emoções e, é nesse sentido, que surge o interesse por esta problemática e o seguinte trabalho de investigação. Deste modo, esta parte encontra-se organizada em quatro secções subdivididas por subsecções.

A primeira secção, “Revisão da literatura”, apresenta uma sustentação teórica da temática que apoia a contextualização, as perspetivas e pressupostos do desenvolvimento do estudo, dividindo-se em três subsecções, as emoções, a inteligência emocional e a inteligência emocional na Educação Pré-Escolar.

A segunda secção, “Metodologia”, remete para definição do problema e os objetivos do estudo, o tipo de investigação, uma apresentação dos participantes e respetiva caracterização, a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos e, por fim, as técnicas de análise dos dados. Assim, são apresentadas as fases desenvolvidas e as situações vivenciadas ao longo do trabalho investigativo, com o intuito de alcançar os objetivos e dar resposta à questão-problema.

A terceira, intitulada “Apresentação, análise e discussão dos dados”, refere-se à exposição dos dados obtidos com a implementação da *Caixa das Emoções*, e por fim, na quarta secção são apresentadas as conclusões do estudo, dando resposta aos objetivos e a questão de partida.

Terminado este tópico introdutório importa relevar que com este trabalho esperamos compreender que estratégias adotar para desenvolver habilidades relacionadas com a

inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar. Esperemos também, refletir acerca das emoções nas crianças e de que forma estas beneficiam a sua educação e o seu futuro.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. A Educação Pré-Escolar no contexto educativo português**

A Educação Pré-Escolar em Portugal, conforme o estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) destina-se a crianças entre os três anos e a idade de entrada obrigatória no ensino básico (6 anos). Ao longo dos tempos esta etapa tem vindo a ser mais reconhecida pela sociedade devido aos benefícios no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, apesar de não ser obrigatória (Marchão, 2021).

De acordo com o artigo n.º 2 da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica complementando a ação educativa da família e cooperativamente, garantir a formação e desenvolvimento das crianças.

É neste contexto que a criança se desenvolve a nível psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, assim, Marchão (2012) defende que este deve proporcionar “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.32). Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2013) corrobora esta ideia complementando que este contexto e o educador devem criar condições necessárias para uma aprendizagem contínua, disponibilizando um espaço potenciador de novas competências, normas e valores, integrando todas as crianças para o sucesso escolar.

Com a publicação da Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro e o Despacho n.º 5520/97 são homologadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, ajustadas em 2016 com o Despacho 9180/2016, de 19 de Julho. Este documento revigora a vertente educativa e a pedagogia da EPE, sendo uma referência para a prática do educador, não se tratando de um programa, uma vez que abrange a hipótese de diversificar as opções educativas, “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, (...) (Ministério da Educação, 2016, p.13). Propõe ainda, 3 áreas de conteúdo, sendo duas delas subdividida em quatro domínios: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática) e Área de Conhecimento do Mundo.

Assim, a gestão do currículo é responsabilidade do educador, tendo de definir estratégias e operacionalizar as orientações curriculares, considerando as necessidades das crianças e os seus interesses.

Traçado esta breve contextualização, é importante referir que a EPE estabelece alicerces fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo responsabilidade do educador proporcionar um contexto rico de oportunidades, experiências e desafios, onde a criança se sinta acolhida, estimulada, garantindo o seu desenvolvimento global (Ministério da Educação, 2016). Muitos dos elementos das aprendizagens estão relacionados com as competências sociais e emocionais, e é neste sentido que discorreremos nas seguintes subsecções acerca das emoções, da inteligência emocional e das competências emocionais, elementos cruciais para o desenvolvimento da criança e resolução de problemas.

## **1.2. As Emoções**

Ao falarmos de emoções, não podemos deixar de o fazer, salientando o papel da neuroeducação. A *neuroeducação* é uma ciência, mas ciência esta que está ainda em desenvolvimento e que se dedica às emoções no campo da educação, nomeadamente, no estudo do cérebro com as aprendizagens. A neurologia e a educação enquanto áreas do conhecimento acabaram por se unir, sustentadas no facto de que o conhecimento do cérebro humano pode ser muito útil para a criação de novas estratégias pedagógicas. A base transdisciplinar e complexa da neuroeducação “realiza a junção de várias áreas distintas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia, a sociologia, as neurociências, dentre outras.” (Barbosa, Sbruzzi & Ferreira, 2020, p. 46). Assumindo que a nossa mente é protagonista de todo o processo de aprendizagem, é pressuposto que todo o processo de ensino-aprendizagem tenha em consideração, o cérebro, o órgão que serve de base para os processos mentais. Muitos dos professores ainda se sustentam de um modo muito frequente nos esquemas tradicionais de aprendizagem, potencializando a aprendizagem da memória, onde o professor ensina e o aluno aprende. Onde o aluno assimila conhecimentos “sem saber de onde vêm e para que servem”. A neuroeducação representa uma mudança de paradigma nas salas de aula de hoje. O professor não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, mas deve tornar-se um investigador que analisa as experiências educacionais dos seus alunos, das suas crianças. Durante largos séculos, o sistema educativo português tem dado grande relevo a tudo o que está relacionado com a racionalidade e o intelecto. Porém, vários estudos efetuados sobre o cérebro enfatizam que as emoções localizadas no sistema límbico são

muito importantes quando se trata de estimular a aprendizagem. Segundo Mora (2013, p. 65), as emoções despertam e mantêm a curiosidade e a atenção e, com isso, o interesse em descobrir tudo o que há de novo, desde a comida a um inimigo. Despertam a aprendizagem na sala de aula. Emoções, em síntese, são a base mais importante na qual todos os processos de aprendizagem e memória são baseados.

Como pudemos constatar, atualmente as emoções assumem uma referência bastante importante nos estudos, apesar da sua teoria remeter para a antiguidade clássica, sendo uma preocupação dos filósofos dessa época, que discriminavam e desvalorizavam as emoções (Vale, 2012).

Embora não haja uma definição unânime, devido à diversidade das teorias, apresentamos algumas definições mais pertinentes e relevantes sobre a temática sustentadas na literatura da área de estudo. Gracioso (2011) salienta o papel das emoções no desenvolvimento, contribuindo para aprendizagens emocionais futuras

recentes avanços da neurociência e da psicologia da educação têm demonstrado que o aprendizado é mediado pelas emoções do estudante, ou do aprendiz, sendo que estas podem tanto potencializar o aprendizado, quanto prejudicá-lo, ou atrasá-lo; (...) isso ocorre porque os estímulos emocionais são mais poderosos que os racionais e, quando os primeiros ocorrem, tendem a dominar o processamento cerebral. (p. 33)

Em concordância com a ideia anterior, ao longo dos anos diversos investigadores ao nível da psicologia, sociologia, filosofia e antropologia, dedicaram-se à conceptualização do construto das emoções, e com o crescimento das novas tecnologias e da neurociência, foram capazes de compreender e observar os sistemas emocionais e a sua caracterização do funcionamento humano (Medeiro, 2017; Vale, 2012).

Neste sentido, perspetivou-se que o cérebro é o centro dos comandos das emoções, aliado à base fisiológica, sendo consensual que ao longo do desenvolvimento dos indivíduos pode sofrer influências devido às experiências emocionais e a acontecimentos ao longo da vida (Shore, 1994, citado por Vale, 2012). Defensor desta ideia, é o neurocientista LeDoux (2000, citado por Medeiro, 2017) que apresentou convictamente o seu estudo acerca dos processos cerebrais para a compreensão das emoções, estabelecendo uma ligação entre a cognição e a emoção.

De acordo com Salovey (1999, citado por Vale, 2012), as *emoções* são estados que manifestam-se por sentimentos, como a alegria, raiva ou medo, podendo ter diferentes intensidades e variações. Estas são uma resposta a um acontecimento ou a comportamento, onde a informação recebida auxilia o indivíduos no desenvolvimento e no sucesso.

Moreira (2008) designa as *emoções* como uma resposta a um acontecimento, “reações automáticas do organismo e faz parte do sistema de adaptação inato do indivíduo; a emoção é intensa e a sua duração é pequena. É uma resposta do organismo a determinado estímulo/acontecimento/situação” (p. 35).

António Damásio, médico neurologista e neurocientista, dedica-se aos estudo do cérebro e da influência das emoções humanas. Este define as *emoções* como “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, voz, em comportamentos específicos” (Damásio, 2003, p. 28).

Do ponto de vista do mesmo autor, uma das componentes das emoções é a sua expressividade, ou seja, a forma como transmitem algo, enquanto algumas são visíveis facilmente, outras poderá ser mais difíceis de detetar. Este perspectiva ainda, que as emoções não existem sem raciocínio, ou seja, surgem na mente, através de conceitos e conhecimentos, mas também no corpo, isto é, pelas expressões faciais e posições corporais (Damásio, 2003).

Saarni (1999, citado por Vale, 2012) reforça a ideia de Damásio, referindo que é através das expressões faciais, da voz e da postura corporal que somos capaz de reconhecer as emoções nos outros, capacidade essa que se desenvolve durante a primeira infância (Greenberg & Snell, 1999; Saarni 1999, citados por Vale, 2012). Esta ideia é corroborada por Queirós (2021), uma vez que as emoções são reações automáticas do nosso corpo daquilo que nos rodeia, resultando num estímulo que desperta os nossos sentidos e pensamento, podendo ser positivas ou negativas.

Os estados emocionais desenvolvem-se ao longo da vida, e é nesta linha de pensamento que Sroufe (1995, citado por Vale, 2012) defende que cada emoção tem um significado único e uma função. Essas funções passam pela promoção de competências, preparação do indivíduo para determinadas situações e comunicação com intencionalidade, sendo a cognição o fundamento do desenvolvimento emocional.

É através do reconhecimento e da avaliação que os indivíduos se desenvolvem emocionalmente e estabelecem relações (Vale, 2012). Por outras palavras, Queirós (2021)

salienta que cada indivíduo interpreta uma situação em função do que valoriza, consciente ou inconscientemente. Neste sentido, existem estímulos internos que são gerados por nós através do pensamento e estímulos externos, provocados pelos acontecimentos ou pelas relações (Queirós, 2021). Reforçando está ideia, para Freitas-Magalhães (2007), as emoções resultam de um acumular de experiências emocionais, tendo vantagens para a sobrevivência.

Diversos investigadores apresentam a sua classificação das emoções, agrupando em formas e combinações diferentes. De acordo com Damásio (2003), as emoções agrupam-se em três categorias: as emoções básicas/primárias, as emoções sociais/secundárias e as emoções de fundo (Figura 1).

### Figura 1

*Classificação das emoções de acordo com Damásio (2003)*

Emoções básicas	Emoções sociais	Emoções de fundo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alegria</li><li>• Raiva</li><li>• Medo</li><li>• Tristeza</li><li>• Aversão</li><li>• Surpresa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Simpatia</li><li>• Compaixão</li><li>• Embaraço</li><li>• Vergonha</li><li>• Culpa</li><li>• Orgulho</li><li>• Ciúme</li><li>• Inveja</li><li>• Gratidão</li><li>• Admiração</li><li>• Espanto</li><li>• Indignação</li><li>• Desprezo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lassidão</li><li>• Entusiasmo</li></ul>

Apesar das diferentes classificações integrarem mais de seis emoções primárias, atendendo aos objetivos que se pretendem alcançar com o estudo implementado, consideramos o desenvolvimento de quatro emoções básicas, a *alegria*, a *tristeza*, a *raiva* e o *medo* com as crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Consequentemente, Izard et al. (2004) reforçam que é nestas idades que as crianças começam a ser capazes de distinguir as emoções alegres, das representações negativas, “by preschool, most children first begin to differentiate happiness from negative emoticons, and they then learn to distinguish basic negative emoticons” (p.408).

De acordo com Queirós (2021), as *emoções básicas* são definidas como aquelas que mais facilmente são identificadas, devido aos acontecimentos associados, bem como aos comportamentos e estímulos dos indivíduos a essas. Estas são caracterizadas por uma expressão facial inerente, como por exemplo, a tristeza associada ao choro (Damásio, 2003; Queirós, 2021). Reforçando esta ideia, Ekman (1992, citado por Almeida, 2020) destaca critérios para esta classificação: curta duração; iniciam de forma súbita; surgem nos bebês; expressão facial universal; ocorre em acontecimentos/situações universais (tristeza associada a perda de um ente querido); estímulo automático com reações fisiológicas e distinção entre outras emoções.

Tendo em consideração a promoção de competências emocionais, torna-se importante apresentar as definições das quatro emoções básicas consideradas neste estudo: a alegria, a tristeza, o medo e a raiva.

A *alegria* é a emoção que se manifesta pelo êxito e intimidade, ativando-se por acontecimentos positivos, podendo ser de forma direta ou indireta (Queirós, 2021). De acordo com Ekman (2011), a alegria é associada à diversão, satisfação, êxtase e entusiasmo, e apoiando esta ideia, Barish (2019) refere que “a alegria difere do prazer e da excitação pela marca que deixa no tempo. O prazer e a excitação são momentos maravilhosos, agora. Mas a alegria mostra... como profundamente satisfatória pode ser a vida, agora e no futuro” (p.26).

Esta emoção incentiva o indivíduo a aproximar-se das experiências que vivencia, através das expressões faciais e corporais, as pessoas ficam mais recetivas a estabelecer relações positivas, facilitando a comunicação (Melo, 2005, citado por Arruda, 2015).

Dando seguimento a esta ideia, Freitas-Magalhães (2007) refere que esta emoção transmite tranquilidade e boas sensações, devido a libertação de dopamina e noradrenalina. O mesmo autor ainda refere que ao nível das expressão facial, caracteriza-se pelos cantos da boca alargados (sorriso), esticados para cada lado podendo abrir com maior ou menor amplitude, olhos dilatados e semicerrados e bochechas contraídas para cima (Freitas-Magalhães, 2007; Queirós, 2021).

Relativamente à *tristeza*, é uma emoção associada a perdas significativas para o indivíduo em causa, ou à decepção. É a emoção mais duradoura, necessitando da atenção do outro para consolo ou apoio, podendo ser provocada pela perda de um ente querido, objeto, por motivos de saúde, rejeição, entre outros. Apesar das causas que manifestam esta emoção, em alguns casos, de acordo com Barish (2019) contribui “a apreciar, a proteger e a

preservar o que estimamos” (p.40). Podemos associar a esta outras emoções, como decepção, desânimo, desamparo, desespero, perturbação e pessimismo (Ekman, 2011).

As expressões faciais da tristeza são observadas quando os cantos da boca estão descaídos, podendo estar trémulos ou a “fazer beicinho”, sobrancelhas baixas e unidas, o olhar é ausente, sem brilho, direcionando-se para baixo, podendo lacrimejar (Ekman, 2011; Queirós, 2021).

Apesar da melancolia associada a esta emoção, esta tem funções adaptativas, uma vez que poderá auxiliar na avaliação dos problemas e favorecer as relações. Assim, torna-se um alicerce à empatia, dando oportunidade de colocar-se na perspetiva do outro (Melo, 2005, citado por Arruda, 2015).

Um aspeto importante a referir acerca da tristeza é a regulação desta emoção, o indivíduo ao reconhecê-la, deverá ser capaz de encontrar estratégias para aliviar o que sente e superar o que lhe causou a tristeza, caso contrário poderá desencadear problemas futuros, como a depressão (Arruda, 2015).

No que diz respeito ao *medo*, é uma reação a um perigo ou a uma ameaça, sendo um apelo à proteção, por outro lado, poderá também manifestar-se pela preocupação. Freitas-Magalhães (2007) refere algumas características inerentes a esta emoção, como a ansiedade, pavor, preocupação, nervosismo, apreensão e perigo, evidenciando-se por breves ou longos períodos. Da mesma forma que esta emoção irá depender do comportamento humano, ou seja, algumas pessoas temem quase nada e outras, contrariamente, temem tudo, o nível da intensidade desta emoção também dependerá da avaliação que o indivíduo faça à situação que a despertou (Ekman, 2011; Freitas-Magalhães, 2007).

Esta emoção apresenta expressões faciais tensas, ou seja, o rosto pode ficar vermelho ou pálido, as sobrancelhas levantam, as pupilas dos olhos dilatam e o olhar fica arregalado e fixo, a boca fica seca, podendo abrir e fechar-se sucessivamente (Ekman, 2011). Para além das expressões faciais, as expressões corporais são bastante evidentes como suor e taquicardia (respostas neurovegetativas) e postura e gestos (resposta motora) (Arruda, 2015). De acordo com uma pesquisa apresentada por Ekman (2011), as reações ao medo podem manifestar-se em comportamentos distintos, como fuga, congelamento, tensão muscular, uma vez que a informação é processada e a mente focaliza a ameaça, analisando uma solução. Se a ameaça for antecipada, poderá haver bloqueios do medo, no entanto, este retorna quando “invade” o pensamento (Ekman, 2011).

É importante compreender que o medo é normal e encontra-se presente em algumas fases de desenvolvimento, assumindo um papel de proteção, uma vez que existem situações que poderão impedir a realização de atividades, sendo o indivíduo capaz de o superar. Por outro lado, os indivíduos, ao anteverem uma situação de medo, irão evitá-la, no entanto, se esta for ligada a uma perturbação emocional, como as fobias, irá desencadear as mesmas consequências cognitivas, não havendo uma resposta inata (Ekman, 2011).

Por fim, a *raiva*, relaciona-se com a ofensa, a injustiça ou a frustração de um acontecimento ou objetivo que era desejado pelo indivíduo, resultando numa reação impulsiva e agressiva. Durante estes acontecimentos, o corpo sofre uma descarga de hormonas (adrenalina), podendo resultar em ações violentas (Queirós, 2021). A nível da EPE, é importante auxiliar as crianças na regulação e controlo da raiva, desenvolvendo métodos e estratégias. Resulta numa resposta de revolta, sendo caracterizada como uma hostilidade, irritabilidade, violência, indignação, com expressões faciais evidentes, tais como: maxilar rígido, olhos abertos injetados de sangue, pupilas contraídas, olhar feroz, rosto vermelho, lábios tensos abertos prontos para gritar, narinas dilatadas e sobrancelhas baixas e juntas (Ekman, 2011; Freitas-Magalhães, 2007).

Ao nível do comportamento, poderá resultar em gritos, ameaças, afrontas, insultos (violência verbal) e/ou agressões, empurrões, lutas (violência física). No que diz respeito ao nível cognitivo, é evidente a falta de controlo ou dificuldade em manter a calma, podendo assistir-se a episódios persistentes de frustração, contribuindo para o desenvolvimento de obsessões (Silva, 2011).

Apesar da raiva poder ser considerada uma emoção negativa, Arruda (2015) ressalva a sua importância no domínio da defesa, uma vez que permite ao indivíduo criar mecanismos de defesa, organização e regulação desse processo, para os comportamentos sociais e interpessoais. Neste sentido, a raiva é vista como uma emoção que marca uma posição dominadora e poderosa, devendo o indivíduo ser capaz de a canalizar e ter autocontrolo, pensando no que motiva essa regulação. Ekman (2011) refere que ao motivarmos a nossa raiva, iremos ser capazes de a controlar, por exemplo, se estivermos com raiva de um amigo, devemos pensar que a forma como decidirmos agir poderá, ou não, prejudicar o relacionamento.

Podemos afirmar que a raiva é a emoção mais difícil de gerir/regular, uma vez que o foco passa a ser o que a originou, invadindo a mente com pensamentos negativos, o que

torna mais difícil de retomar a calma ou processar os pensamentos de forma a gerir uma solução. Neste sentido, é importante compreender que nem todos os indivíduos apresentam o mesmo nível emocional, uma vez que “as emoções são respostas inatas (que nascem com o indivíduo), determinadas biologicamente, embora a sua expressão e o seu significado possam ser modificadas culturalmente” (Queirós, 2021, p.33).

É nesta perspetiva que surge a necessidade de se relacionar o conceito das emoções com o de inteligência emocional, o que faremos na próxima secção. Não devemos olhar para as emoções como definições isoladas, uma vez que estas funcionam como um mapeamento das experiências de cada indivíduo. Assim, a inteligência emocional auxilia os indivíduos na identificação, compreensão e gestão emocional.

### **1.3. Inteligência Emocional**

Ao longo dos anos tem existindo um grande interesse na investigação acerca da importância das emoções e a forma como estas se relacionam com os contextos e as relações. Alguns investigadores neurocientistas defendem que as emoções são um elemento fulcral na aprendizagem, uma vez que permitem a curiosidade, a atenção, a aprendizagem e a memória (Mora, 2013, citado por Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Nesse sentido, esta secção inicia-se com um enquadramento teórico concetual relativo ao desenvolvimento das definições e teoria do conceito de “inteligência emocional”, perspetivando diferentes teorias acerca do conceito.

Desde a antiguidade até aos dias de hoje que os psicólogos se debruçam sobre os estudos das competências intelectuais humanas, dispersando nas teorias e perspetivas acerca das inteligências humanas (Franco, 2007; Gardner, 2011). O construto de inteligência é discutido ao longo dos anos por diversos autores, que tentam alargá-lo e construir novas ideias, sendo o psicólogo Howard Gardner, com a sua obra *Frames of Mind: the theory of Multiple Intelligence*, publicada em 1983, precursor do surgimento da teoria de inteligência emocional (Franco, 2007; Gardner, 2011). De acordo com Gardner (2011), a *inteligência* é a capacidade ou conjunto de habilidades para resolver problemas, através da criação de soluções ou outros problemas que promovam a construção de novos conhecimentos, “the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more culture settings” (p. 64).

Na sua obra inicial, Howard Gardner distingue sete tipos de inteligências, a inteligência linguística ou verbal, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência

musical, a inteligência cinestésica/corporal, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, e mais tarde acrescenta mais duas, a inteligência naturalista e a inteligência existencial (Costa, 2011).

A inteligência intrapessoal e a interpessoal apresentam uma visão ligada à compreensão dos sentimentos e a capacidade de gerir as emoções, inspirando outros autores nos estudos de uma nova inteligência, a inteligência emocional (Franco, 2007; Gardner, 2002; Goleman, 2006).

John Mayer e Peter Salovey, professores da Universidade de New Hampshire, estudaram a definição de inteligências pessoais de Gardner destacando a intencionalidade afetiva e emocional com a inteligência, reforçando a importância da compreensão e gestão das emoções (Almeida, 2020; Franco, 2007). Este é o marco que muda o paradigma do construto da inteligência emocional, inspirando outros autores no estudo desta inteligência, intensificando e gerando novas dimensões evoluindo para novos modelos e teorias de diversos investigadores.

Assim, surge no final da década de 80 a primeira definição: “emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Salovey & Mayer, 1990 p.189).

Por outras palavras, os autores destacam a habilidade de reconhecer e decifrar informação que auxilia os indivíduos na resolução de problema face às emoções, no entanto, possuem algumas lacunas. Mais tarde, estes expandem a definição para um conjunto de habilidades que apoiam na compreensão, perceção e conhecimento das emoções (Franco, 2007).

Embora Mayer e Salovey tenham impulsionado os estudos da inteligência emocional, Daniel Goleman foi quem popularizou o construto da inteligência emocional com a publicação da sua obra *Emotional Intelligence* em 1995, definindo-a como a

capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa: de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguue a faculdade de pensar: de sentir empatia e de ter esperança. (Goleman, 2006, p.54)

Na perspectiva de Märtin e Boeck (1998), a *inteligência emocional* é referente à compreensão das próprias emoções, possuindo capacidades para as controlar, de forma a promover a qualidade de vida e melhorar a visão do outro.

Salovey e Sluyter (1999, citados por Vale, 2012) na sua definição de inteligência emocional destacam algumas capacidades, referindo que envolve perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções, conciliar o pensamento com a gestão emocional, e compreender que ao controlar o seu estado emocional possui conhecimento emocional que contribui para um crescimento emocional e intelectual. O psicólogo Reuven Bar-On define inteligência emocional como a junção de competências emocionais com as sociais que influencia a forma como somos capazes de expressar e entender as nossas emoções e as dos outros, determinando a resolução de problemas e a forma como nos relacionamos com os outros (Bar-On, 2000, citado por Almeida, 2020). Para Moreira (2008), a inteligência emocional já envolve a compreensão e a gestão das emoções, como potenciador das aprendizagens dos indivíduos. Em concordância com esta ideia, a autora Queirós (2021), apoiada nos estudos de Mayer e Salovey, salienta as aptidões, habilidades e capacidades mentais da inteligência emocional necessárias para a gestão e resolução de problemas, ou seja, “habilidade que o indivíduo tem para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções em si próprio e nos outros” (p.14).

Como se pode constatar, Salovey e Mayer elaboraram o conceito ao longo dos anos, designando-o como uma habilidade que permite monitorizar, avaliar, expressar e regular as emoções e sentimentos, de forma a superar problemas. Neste sentido, Goleman (2006) e Märtin e Boeck (1998) referem cinco capacidades/habilidades da aptidão emocional identificadas por Salovey e Mayer:

1. *Conhecer as nossas próprias emoções* – O reconhecimento das nossas emoções é a base da inteligência emocional, sendo importante ter *autoconsciência*. Se conseguirmos identificar as nossas emoções (autoconhecimento), somos capazes de dominar, moderar e controlar (Goleman, 2006; Märtin & Boeck, 1998).
2. *Gerir as emoções* – Não sendo possível desligarmo-nos das nossas emoções, é necessário controlá-las e orientar as nossas reações a eventuais conflitos, sendo capazes de controlar o medo, a raiva ou a tristeza e ter estímulos adequados. Assim, esta capacidade é gerida pela nossa inteligência de autocontrolo e gestão emocional (Goleman, 2006; Märtin & Boeck, 1998).

3. *Motivarmo-nos a nós mesmos* – De forma a mobilizar as emoções é necessário perseverança, dominar a impulsividade e confiar em si mesmo. Para isto, os indivíduos devem ser capazes de automotivar, ultrapassando as adversidades e promovendo aptidões produtivas e eficazes (Goleman, 2006; Martín & Boeck, 1998).
4. *Reconhecer as emoções dos outros* – A autoconsciência gera a empatia, assim, para compreender os pensamentos e sentimentos dos outros, é necessário estar predisposto a ouvir e observar o outro (Goleman, 2006; Martín & Boeck, 1998).
5. *Gerir relacionamentos* – Lidar com o outro implica gerir e reconhecer as emoções, de forma a criar e manter uma relação positiva. Desta forma, as competências sociais em conjugação com as emocionais, contribuem para uma eficácia interpessoal. Assim, é se capaz de solucionar conflitos, compreender o estado espírito do outro e a forma de o abordar, bem como, auxiliar (Goleman, 2006; Martín & Boeck, 1998).

Estas capacidades/habilidades são qualidades emocionais que todos os indivíduos devem possuir, beneficiando em aspetos básicos da vida, sendo estes capazes de aprender e aperfeiçoá-las. A vida emocional exige um conjunto de competências específicas, competências essas cruciais para o desenvolvimento. Neste sentido, o conhecimento e a gestão das emoções, as relações e o reconhecimento das emoções nos outros, tornam-se aliados às aprendizagens.

### **1.3.1. Modelos da Inteligência Emocional**

Existem diferentes abordagens à inteligência emocional, nomeadamente modelos mistos e modelos de habilidades. Os modelos mistos consistem na inclusão dos construtos de Goleman e Bar-On das habilidades com os traços de personalidade, ou seja, a forma como a inteligência emocional contribui para o sucesso. Os modelos de habilidades advogam a inteligência emocional como conjunto de processos que envolve o pensamento e a resolução de problemas, beneficiando as emoções, ideia defendida por Mayer e Salovey (Franco, 2007). Seguindo esta linha de pensamento, os modelos proporcionam uma visão do funcionamento da inteligência, sendo os mais populares: o modelo de Inteligência Emocional de D. Goleman, o modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On e o modelo de habilidades de D. Mayer e P. Salovey, sendo este último o principal ponto de discussão deste relatório, inspirando a investigação do estudo.

### **1.3.1.1. Modelo de habilidades cognitivas da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey**

As premissas dos estudos da inteligência emocional resultam num crescimento da importância das emoções na vida quotidiana. A definição de Mayer e Salovey que foi evoluindo ao longo dos tempos apresenta duas ideias associadas, processamento da informação que cada emoção transmite e as habilidades envolvidas nesse processo (Franco, 2007). A primeira definição destes autores dá ênfase ao reconhecimento da informação contida em cada emoção. Uma posterior já refere a importância das emoções face ao desenvolvimento, sendo influenciadas pelo meio. Mais tarde, reformulam as ideias destacando que cada indivíduo passa por habilidades que auxiliam no processo da resolução de problemas, alcançando, em 1997, uma definição que expande o construto da inteligência emocional (Franco, 2007). Nesta definição, Mayer e Salovey corrigem as lacunas anteriores, tornando mais claro os processos que envolvem:

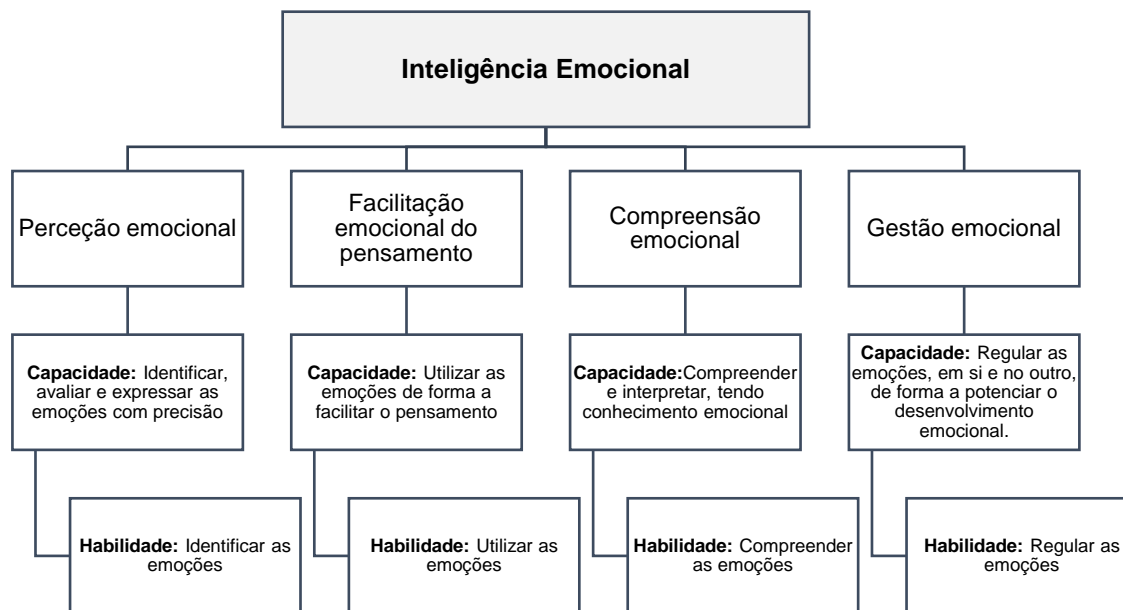
a Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, citado por Bueno, 2008, p.10).

Em concordância com a definição anterior, esta passa a definir um conjunto de habilidades que permitem perceber, compreender, controlar as emoções e resolver problemas. Neste sentido, surgem assim as quatro componentes, ou ramos como designam os autores, da inteligência emocional: 1. Percepção emocional; 2. Facilitação emocional do pensamento; 3. Compreensão emocional e; 4. Gestão emocional, esquematizadas na Figura 2 (Almeida, 2020; Franco, 2007; Queirós, 2021).

A conceptualização destas componentes permitiu compreender de que modo se desenvolve a inteligência emocional e em que consiste cada uma, ramificando para capacidades e habilidades. O diagrama (Figura 2) encontra-se organizado da componente mais elementar para a mais complexa dos processos psicológicos e da esquerda para a direita.

**Figura 2**

*Diagrama conceptual do modelo dos quatro ramos da inteligência emocional (adaptação e tradução de Mayer & Salovey, 1997, citado por Queirós, 2021)*



Como é observável na Figura 2, de cada ramo resulta uma capacidade, que por si resulta de uma habilidade. O ramo da *percepção emocional* envolve a capacidade de precisão que cada indivíduo tem de identificar as emoções e o que significam em si e nos outros e, posteriormente, em objetos, músicas. Este deve ainda conseguir expressar o que sente e que necessidades estão implícitas em cada emoção, sendo capaz de compreender o que provocou aquela emoção e distinguir a sua veracidade (Franco, 2007; Queirós, 2021).

Neste ramo, pressupõe-se que as emoções sejam um alicerce aos relacionamentos, assim, as primeiras aprendizagens iniciam-se nas pequenas interações dos bebés com os familiares. Ao longo do tempo, na primeira infância, somos capazes de identificar as quatro emoções básicas, alegria, medo, raiva e tristeza, podendo estas ser expressas por dramatizações, representações em desenho, facial, música, entre outras (Almeida, 2020; Franco, 2007).

O ramo da *facilitação emocional como pensamento* está direcionada para a integração das experiências emocionais, ou seja, a ligação do pensamento com as emoções. Ao usarmos as emoções, estamos a facilitar o processo cognitivo, um vez que as emoções filtram e auxiliam no pensamento. Deste modo, o indivíduo poderá ter capacidades de reter a informação mais importante, adequar o estado emocional em função da situação, resolver ou

apaziguar os problemas (Almeida, 2022; Franco, 2007). Ao ser capaz de organizar as informações recolhidas de certas situações, este reconhece as emoções associadas, e terá maior facilidade em compreender o que se passa e como agir. O estado emocional é influenciado pelo raciocínio e pela forma como se perspetiva e avalia as situações, podendo assim, ter diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, diferentes resoluções (Franco, 2007).

O ramo da *compreensão emocional* refere-se à forma como são interpretadas as emoções, isto é, o modo de agir perante cada emoção, como se denominam e identificam as suas causas e efeitos. Neste sentido, é feito uma análise da ligação das emoções com as relações que se estabelece com as pessoas, sendo capaz de reconhecer estados emocionais e discriminar emoções semelhantes, opostas e mais complexas (Franco, 2007; Queirós; 2021). Por outras palavras, os indivíduos possuem a capacidade de compreender a evolução das emoções, relacionado as situações, prevendo um padrão, como por exemplo, tristeza ser associada a uma situação de perda (Franco, 2007).

Por fim, o ramo mais complexo, a *gestão emocional* remete à reflexão e regulação das emoções em si próprio ou nos outros, tendo a capacidade de seleccionar as estratégias mais adequadas a cada situação. Este ramo é denominado pelos autores como a essência da inteligência emocional. Deste modo, o controlo das emoções perante cada situação é um processo que nem todos são capazes de empregar, sendo necessário conhecimento, aceitação e abertura emocional para resolver os problemas. A regulação emocional é um processo que se vai adquirindo gradualmente, assim, os indivíduos devem ser capazes de agir, refletindo acerca dos caminhos emocionais, ou seja, o que irá levar a uma solução satisfatória (Franco, 2007). Assim, este ramo pressupõe um elo de ligação com o ramo da compreensão emocional, promovendo nos indivíduos crescimento intelectual, emocional e pessoal.

Tendo em conta as ideias apresentadas, o contributo do modelo de habilidades de Mayer e Salovey evidenciam que cada habilidade é expressa por uma capacidade que os indivíduos têm de realizar para alcançar a solução de um problema. Desse modo, as competências adquiridas e desenvolvidas ressalvam a importância das emoções, uma vez que permite que os indivíduos sejam emocionalmente inteligentes, sendo capaz de gerir, compreender, identificar e utilizar as emoções em seu prol, bem como dos que o rodeiam.

#### **1.4. A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar**

Ao definir o construto da inteligência emocional emergem competências que auxiliam o indivíduo a lidar com as situações que surgem, tendo de adaptar-se e ajustar-se. Mayer e Salovey (1999, citado por Queirós, 2021) salientam que a inteligência emocional se desenvolve no contexto familiar e escolar através das aprendizagens e das experiências do dia a dia articuladas com as habilidades emocionais do seu modelo (percepção emocional; facilitação emocional do pensamento; compreensão emocional e gestão emocional).

Cada experiência vivenciada proporciona um desenvolvimento pessoal e emocional, “a inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais, que contribuem para um melhor bem-estar pessoal e social” e, é neste sentido que se torna importante clarificar os conceitos de competências emocionais e a sua importância no desenvolvimento das crianças (Queirós, 2021, p.26).

De acordo com o Ministério da Educação (2016), durante a Educação Pré-Escolar, a criança desenvolve-se ao nível motor, social, emocional, linguístico e cognitivo, conseqüente das interações com o meio. Desde o nascimento até à segunda infância, os bebés evidenciam sinais de emoções, expressos pelo choro e pelos sorrisos e, no início dos três anos, as crianças (segunda infância) começam a ser capazes de regular, controlar os próprios sentimentos (Dennis, 2006, citado por Papalia et al. 2013). Ao serem capazes de entender as suas emoções, conseguem controlá-las e expressá-las ao outro, assim, a autorregulação auxilia nestes processos (Papalia et al. 2013, p. 286). Lidar com as emoções de forma inteligente implica conhecê-las e, é nesse sentido, que é importante clarificar o conceito de competências emocionais, a forma como se desenvolve na Educação Pré-Escolar e os seus intervenientes.

##### **1.4.1. Competências emocionais**

A conceptualização do construto da inteligência emocional fez emergir outros conceitos, sendo um deles o de competência emocional. De acordo com a construtivista social Saarni (1999, citada por Vale, 2012), as *competências emocionais* são a capacidade de chegar a um resultado desejado, isto é, “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoções”. Assim, esta defende que apesar de o indivíduo apresentar comportamento emocional é capaz de usar o seu conhecimento dessa emoção para se autogerir e relacionar-se com os outros.

A mesma autora (1999, citado por Franco, 2007) define oito *skills* da competência emocional: 1. Consciência do nosso estado emocional; 2. Capacidade para distinguir as emoções dos outros; 3. Capacidade de adequar o vocabulário das emoções às situações; 4. Capacidade de ter empatia com os outros, envolvendo as experiências emocionais; 5. Capacidade para perceber que uma expressão facial ou corporal poderá não corresponder ao estado emocional interior; 6. Capacidade de autorregulação, controlando as emoções negativas; 7. Capacidade de estabelecer relações com comunicação emocional e; 8. Capacidade de autoeficácia emocional, ou seja, ver-se a si próprio e sentir.

Noutra perspetiva, Bisquerra e Pérez (2007) definem as competências emocionais como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Estes conhecimentos promovem o comportamento, favorecendo as aprendizagens, os relacionamentos interpessoais, a resolução de problemas, alcançando o sucesso (Bisquerra & Pérez, 2007). Estes autores apresentam um estudo elaborado pelo Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (1997, citado por Bisquerra & Pérez, 2007) que agrupa a competência emocional em cinco blocos: consciência emocional; regulação emocional; autonomia emocional; competências sociais, competências para a vida e bem-estar.

A *consciência emocional* é a capacidade de compreender as suas próprias emoções, tendo consciência do nome de cada emoção e de a compreender nos outros. A *regulação emocional* é a consciência das próprias emoções, interligado com a cognição e comportamentos, ou seja, as estratégias que o indivíduo utiliza para regular as emoções e enfrentá-las, gerando estado emocional positivo (Bisquerra & Pérez, 2007). A *autonomia emocional* é a forma como o indivíduo é capaz de se autogerir, desenvolvendo habilidades como autoestima, automotivação, autoeficácia e responsabilidade, tendo resiliência e comportamentos positivos (Bisquerra & Pérez, 2007). A *competência social* é ligada às interações e relações interpessoais que se estabelecem, que contribuem para a prevenção de problemas, assim é necessário atitudes de respeito, assertividade e capacidade de comunicar (Bisquerra & Pérez, 2007). Por fim, a *competência para a vida e bem-estar* refere-se à capacidade de adotar comportamentos responsáveis e adequados para superar os desafios diários, assim, os indivíduos são capazes de ter uma forma de vida saudável e equilibrada, promovendo experiências de satisfação ou bem-estar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Por sua vez, Swartz (2017) afirma que as competências emocionais consistem num processo facilitador de habilidades, atitudes e comportamentos para superar problemas diários, apresentando cinco competências que devem ser trabalhadas e aprendidas, semelhantes aos blocos de Bisquerra e Pérez: 1. Autoconsciência: reconhecer as próprias emoções e pensamentos, como influenciadores do comportamento; 2. Autorregulação: capacidade de regular as emoções e o comportamento face às situações; 3. Consciência emocional: compreender os outros e desenvolver o sentido de pertença, respeito e empatia. 4. Gestão de relacionamentos: capacidade de se relacionar positivamente, ouvindo, comunicando e cooperando com o outro e 5. Tomada de decisões: capacidade de conciliar o seu comportamento às interações e situações, avaliando as consequências em cada situação, em prol do seu bem-estar e do outro (Swartz, 2017).

Corroborando a ideia dos autores aludidos anteriormente, Jardim e Franco (2019) mencionam as competências emocionais no âmbito da educação, referindo que é “um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais” (p. 225). Assim, os indivíduos para serem emocionalmente competentes devem compreender e identificar as suas emoções, bem como as dos outros e controlar as suas próprias emoções de forma eficiente, contribuindo para o seu bem-estar. Este desenvolvimento é contínuo e as habilidades vão sendo desenvolvidas ao longo da vida, e apesar disto, inevitavelmente, o indivíduo passará por situações que serão mais difíceis de gerir ou controlar.

Sustentando esta ideia, Vaz (2009) e Moreira et al. (2012) referem que os conceitos de identificação, diferenciação, conhecimento e regulação estão interligados e influenciam-se, uma vez que fazem parte das competências emocionais.

À medida que as crianças começam a crescer, as suas ideias emocionais desenvolvem-se, derivando das situações que vivenciam e/ou observam, como por exemplo, cair = tristeza, receber um presente = alegria, discutir = raiva. Deste modo, a intensidade e os indícios destas situações irão possibilitar à criança um crescimento das competências emocionais, que irão promover a sua antecipação e reconhecimento das emoções em si, e nos outros (Thompson & Lagattuta, 2006; Vaz, 2019).

É ao longo da Educação Pré-Escolar que as crianças começam a desenvolver, identificar e compreender diferentes categorizações das emoções, nomeadamente, as emoções básicas, alegria, tristeza, medo e raiva (Vaz, 2019). Neste decorrer, as suas

habilidades vão-se intensificando e, assim, desenvolvendo competências emocionais, sendo da responsabilidade do educador potenciar o desenvolvimento destas competências, de outras e o apoio ao longo da Educação Pré-Escolar. Deste modo, torna-se importante compreender o desenvolvimento destas competências na Educação Pré-Escolar, enaltecendo a sua importância na formação da criança, como indivíduo holístico, bem como o papel do educador.

#### **1.4.2. Desenvolvimento das competências emocionais**

Tal como já mencionado em momento anterior, as competências emocionais apresentam um papel fundamental no desenvolvimento da criança, desenvolvendo-se nos contextos em que a criança está inserida. Este desenvolvimento permite à criança gerir emoções e adequar-se às interações sociais, mantendo relações positivas com os pares e adultos que a rodeiam. De acordo com Vale (2012), apesar das competências emocionais serem perspectivadas através das experiências pessoais, “aprendemos a atribuir um significado à nossa experiência emocional que está sempre dependente do contexto” (p. 32), ou seja, encontram-se ligadas com as interações com os outros. Assim, estas competências desenvolvem-se através da afetividade, da vinculação que a criança cria e das relações significativas que cria com os outros nos contextos, e Almeida (1999, citado por Alves, 2019) refere que esta afetividade é perceptível através dos gestos, manifestando-se na infância, prolongando-se ao longo da vida.

O desenvolvimento emocional inicia-se desde nascimento do bebé, mas é na idade pré-escolar, em que a criança começa a ser “autoconsciente”, identificando as emoções, maioritariamente as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo), associando-as a expressões ou acontecimentos, sendo este conhecimento uma competência emocional (Thompson & Lagattuta, 2006). É ainda neste contexto, que as crianças desenvolvem esta competência, discernindo as próprias emoções e as dos outros, decifrando-as através de expressões e da comunicação verbal (Vale, 2012).

A maioria das crianças inicia a sua consciência emocional com a distinção das emoções positivas, como alegria, das negativas e, posteriormente, as emoções negativas, como raiva, medo e tristeza (Machado et al., 2008). Entre os três e quatro anos, as crianças são capazes de reconhecer e nomear expressões e sinais emocionais em fotografias (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Aos quatro anos já compreendem que uma situação poderá desencadear diferentes emoções e utilizar os termos, feliz, triste, assustado e furioso. Aos

cinco anos, há uma maior facilidade de identificar as emoções do que as nomear, de compreender regras, de fingir emoções, de identificar as causas de cada emoção e as suas consequências (Machado et al. 2008).

Neste sentido, Denham (2007, citado por Machado et al. 2008) refere competências que o educador deve promover na Educação Pré-Escolar,

nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções; identificar situações típicas que desencadeiam emoções; conversar sobre causas e consequências das emoções; ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalente; conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais; utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais; compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade, e simultaneamente a sua ambivalência. (p.464)

Tendo em consideração as OCEPE, podemos constatar que o desenvolvimento emocional se encontra evidente numa das três áreas de conteúdo, a *Área de Formação Pessoal e Social*, que assenta no desenvolvimento da criança como ser único e individual, bem como na sua construção de identidade e autoestima. Nesta área, a criança é reconhecida como “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p.33). Neste sentido, cabe ao educador proporcionar um ambiente de respeito, aceitação e valorização de cada criança, estimulando a construção da sua identidade, atendendo às suas características e especificidades, criando oportunidades de expressar as emoções.

Com o desenvolvimento da linguagem, a criança é capaz de expressar as suas emoções, necessidades e intenções, o que permite adquirir consciência emocional e dar respostas emocionais mais eficazes aos problemas que surgem. Neste sentido, Gottman e Declair (2000) salientam que “a consciência emocional e a capacidade de lidar com os seus sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (p.16). Cada experiência que é proporcionada às crianças potencia o seu desenvolvimento, devendo esta ser vista como um ser holístico, em que cada vivência permite estabelecer uma relação, criando assim, a construção da sua identidade (Ministério da

Educação, 2016). Deste modo, Strongman (2004, p.280) afirma que “a emocionalidade constitui a base da interpretação e compreensão da vida”, assim, a prática do educador irá permitir que a criança vivencie situações de autodescoberta e resolução de problemas, desenvolvendo competências emocionais.

Importa destacar que “a Educação Pré-Escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 2016, p.33). É, assim, neste sentido, que durante o brincar são estabelecidos alicerces para as aprendizagens emocionais, uma vez que durante esta atividade, a criança explora, relaciona-se com os pares, vivencia situações e resolve problemas. Apesar deste aspeto, é durante o brincar que regularmente se desencadeiam emoções negativas, devido à idade propícia a egocentrismos e oposições (Papalia et al. 2013). No entanto, isto não é visto como um aspeto negativo, mas sim, um estímulo à criança para desenvolver as suas competências emocionais, uma vez que deverá autorregular-se e encontrar uma solução para a situação desencadeada.

Corroborando esta ideia, Moscovici (2000, citado por Roazzi et al., 2011) refere que “todas as nossas experiências afetivas expressas em condutas, respostas corporais e verbais são consequência não de uma excitação exterior, mas sim da representação que construímos dela” (p.53). Assim, cada situação vivenciada durante os contextos, aliada às interações sociais, irá potenciar novas experiências que, por sua vez, levarão ao reconhecimento de novas emoções.

Considerando as ideias apresentadas, é de salientar, sustentado na perspetiva de Moreira (2008), que todo o processo de desenvolvimento inerentes às competências emocionais é moroso e exigente, sendo os resultados verificados ao longo do tempo. Destaca-se assim o papel do educador no desenvolvimento das competências emocionais, papel este que apresentamos de seguida.

#### **1.4.3. Papel do educador no desenvolvimento das competências emocionais**

As relações que a criança estabelece com os adultos ou pares proporcionam experiências que constituem oportunidades de aprendizagem e, por sua vez, um desenvolvimento global da criança (Ministério da Educação, 2016). Por conseguinte, são essas relações positivas que a criança estabelece que irão favorecer o desenvolvimento emocional, uma vez que proporciona oportunidades de novas aprendizagens emocionais, bem como um sentido de proteção, segurança e conforto (Vale, 2012).

Um dos papéis do educador é o de observador que lhe permite avaliar e perceber os comportamentos das crianças, assim, este é capaz de apoiar cada criança quando necessita, estabelecendo uma relação de afetividade. Tal como descrito nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016),

na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige (...) prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico. (...) Este cuidar ético envolve assim uma criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada. (p. 24)

Nos primeiros anos, as crianças necessitam de apoio para identificar os seus sentimentos e para aprenderem a reagir de forma apropriada, gerindo as emoções. Deste modo, é importante estabelecer uma comunicação verbal que dá significado à situação, não existindo comportamentos descontrolados, nomeadamente, das emoções classificadas como negativas (Almeida, 2020; Saarni, 1987, citado por Vale, 2012).

Cabe ao educador sistematizar as emoções ao longo da Educação Pré-Escolar, sendo da sua responsabilidade ensinar como utilizar e expressar as emoções, “ensinando à criança que emoções são aceitáveis, aquelas que são apropriadas a situação específica e também os comportamentos comuns associados a essas emoções” (Vale, 2012, p. 81). É assim importante estimular um ambiente próprio à expressão emocional, ou seja, onde haja incentivo para as crianças falarem livremente das suas emoções, contribuindo para aprendizagem da utilização da linguagem emocional. Webster-Stratton (2018) afirma que “as crianças que aprendem a usar a linguagem emocional têm mais controlo sobre as suas expressões emocionais não verbais, o que, por sua vez, aumenta a regulação das emoções” (p.44). De acordo com a autora, o educador deverá ter três objetivos para desenvolver as emoções das crianças. O primeiro centra-se em auxiliar a criança a reconhecer e identificar as suas emoções, bem como as dos outros, o segundo é referente à consciência dos estados emocionais, auxiliando na regulação e gestão de forma adequada. E, por fim, o último e terceiro objetivo refere-se ao ambiente que este cria para que a criança se sinta confiante e segura em partilhar e expressar as suas emoções, existindo regras de respeito e valorização, para evitar humilhações. No entanto, este último objetivo só é concretizado se existir o hábito

do educador também expressar os seus estados emocionais, uma vez que a criança aprende observando (Webster-Stratton, 2018).

Assim, torna-se importante que haja um ambiente de segurança e que o educador adote um tom calmo e apreensível, não repreendendo a criança nos momentos de partilha, pois poderá ter resultados contrários aos objetivos que esperava alcançar. Apoiando esta ideia, Moreira (2008) afirma que “um professor que reaja em contra-ataque, quando uma criança expressa uma emoção negativa, está a fazer com que a criança perceba que não pode, que não lhe é permitido ter nem expressar emoções negativas” (p.59). Neste sentido, Machado et al. (2008) referem três componentes que o educador deve promover na Educação Pré-Escolar,

- (1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional;
- (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais;
- (3) o expressar a emoção em situações sociais (p.464).

Para a promoção destas componentes, o educador poderá ter em consideração a seleção dos materiais, selecionando aqueles que demonstram despertar interesse na criança, e respondam ao que se pretende desenvolver (Vale, 2012). Deste modo, devem ser materiais versáteis e lúdicos, de forma a promover a estimulação que se pretende (Ministério da Educação, 2016). Hyson (2004, citado por Vale, 2012, p.81), enfatiza um aliado ao desenvolvimento destas competências, a “oportunidade que os livros oferecem em termos de literacia emocional”. As histórias, jogos/dramatizações, canções e atividades lúdicas permitem auxiliar a criança na construção de significados emocionais, identificando e distinguindo emoções básicas, regular e utilizar as emoções em situações criadas (Izard, et al., 2004; Vale, 2012).

Partindo do pressuposto que o meio familiar também participa na promoção do desenvolvimento, cabe ao educador estimular esta participação, partilha de informações necessárias para a sua ação. Como na maior parte do tempo as famílias não observam interações em grande grupo, poderão não saber como apoiar e melhorar emocionalmente os

seus filhos, neste sentido assume particular importância o educador, estabelecendo uma dinâmica educacional (Webster-Stratton, 2018).

Para o sucesso da inteligência emocional e promoção de competências emocionais é necessário que haja prossecução destes objetivos, nomeadamente, no currículo de formação docente, de forma que sejam adequados métodos para se criarem crianças emocionalmente inteligentes (Vale, 2012). Assim, “são os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida” (Goleman, 2006, p.30) e, é nesse sentido que se deve educar e ensinar crianças emocionalmente formadas.

Passamos de seguida a dar seguimento ao anteriormente exposto com a explanação de algumas ideias relativas ao bem-estar emocional.

### **1.5. Bem-Estar Emocional**

Dada a importância das emoções e o papel do educador na gestão de competências emocionais, damos particular atenção a duas dimensões referentes às vivências e experiências das crianças: o bem-estar emocional e a implicação. O nível destas dimensões influencia o desenvolvimento da criança e cabe ao educador avaliá-las, de forma a também avaliar a sua prática pedagógica (Portugal & Laevers, 2018).

Ferre Laevers é um professor que desenvolve trabalhos no campo da educação relacionados com avaliação e promoção do contexto em EPE, face às dimensões do bem-estar emocional e da implicação das crianças. Este afirma que

quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação. (Laevers, 2003, citado por Portugal & Laevers, 2018, p.18)

As experiências que o educador proporciona às crianças influenciam o desenvolvimento de competências, e durante esses momentos em que é dada a oportunidade da criança refletir, sentir, pensar e experienciar, permite recolher informação acerca das suas palavras, gestos e expressões. É durante estes momentos que o educador deve agir, observando os comportamentos e avaliando, através de uma abordagem que atenda às dimensões do bem-estar emocional e da implicação. Para auxiliar esse processo, Laevers desenvolveu uma escala de avaliação do bem-estar emocional, e outra da implicação, baseada em indicadores e níveis.

Podemos definir *bem-estar* como um estado de sentimentos onde há prazer, relaxamento e satisfação, estando a pessoa aberta e acessível ao que a rodeia. Laevers (2005, p. 7) compara o bem-estar “like a fish in water, (...) They express their positive feelings in various ways”, ou seja, é um estado em que a criança sente a sua energia e vitalidade, estando recetível e bem consigo própria. Neste sentido, o educador ao proporcionar um ambiente onde a saúde emocional está garantida, deverá assegurar as necessidades básicas às crianças, sendo estas: necessidades físicas, necessidades de afeto, necessidades de segurança, necessidades de reconhecimento e de afirmação, necessidades de se sentir competente e necessidades de significados e de valores (Portugal & Laevers, 2018).

Deste modo, para avaliar o grau de bem-estar das crianças é necessário compreender os indicadores: a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Este poderá ser avaliado em cinco níveis, desde o muito baixo (nível 1) até ao nível muito alto (nível 5) (Portugal & Laevers, 2018). Deve-se ter em atenção que estes indicadores não necessitam de estar todos presentes para que haja bem-estar emocional e a sua interpretação não deve ser caracterizada de forma rígida.

Passando a descrever os indicadores do bem-estar emocional, a *abertura e recetividade* é referente à criança estar aberta ao contexto, estando sempre disposta a interagir e explorar, não existindo nada que a impeça disso, ou seja, não é tímida e apresenta uma boa relação com o adulto e com as crianças (Portugal & Laevers, 2018).

A *flexibilidade* é evidente quando a criança não manifesta perturbações quando há situações novas ou diferentes, sendo capaz de se adaptar e aproveitar as novas oportunidades. Na autoconfiança e autoestima, tal como o nome indica, a criança possui autoconfiança, sendo capaz de se expressar e superar desafios, arriscando na possibilidade

de insucesso. Esta é capaz de compreender as suas fraqueza e falhanços, sem se sentir um zero enquanto pessoa (Portugal & Laevers, 2018).

A *assertividade* é notória quando a criança se sente bem, à-vontade e é capaz de ter uma atitude assertiva no seu grupo, sendo respeitada e capaz de refletir acerca de algo injusto, argumentando assertivamente. Quando necessário é capaz de pedir auxílio ou conforto e sabe pedir algo de forma apropriada (Portugal & Laevers, 2018).

A *vitalidade* é evidente quando a criança manifesta energia e vida, através das suas expressões faciais ou postura, os olhos desta tendem a brilhar e raramente demonstram movimentos de lentidão. Este aspeto é contradito pela criança com um olhar vazio e cansado (Portugal & Laevers, 2018).

A *tranquilidade* é associada ao estado de calma e relaxamento em função de uma atividade, em que a postura muscular não se encontra tensa e os movimentos são suaves. É mais evidente após uma atividade/jogo mais excitante ou intensa, em que após esta a criança encontra-se neste indicador (Portugal & Laevers, 2018).

Na *alegria* a criança demonstra contentamento e prazer naquilo que está a experienciar, sendo visível e audível através de gargalhadas e cantar espontâneo, podendo existir formas mais discretas de o expressar (Portugal & Laevers, 2018).

Por fim, a *ligação consigo próprio*, a criança estabelece um boa relação consigo mesma, sendo capaz de conhecer as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo (Portugal & Laevers, 2018, p. 20). No entanto, por vezes, poderão existir sentimentos mais negativos, mas deve ser capaz de os aceitar e lidar com eles, de forma a autorregular-se.

Relativamente aos níveis de bem-estar emocional, tal como referido acima, são cinco:

No nível 1, muito baixo, a criança é descrita como estando em risco de desenvolvimento ou sofrimento emocional. Esta demonstra sinais de desconforto através de: gemidos, soluços, choros, gritos, parece abatida, triste ou assustada, está em pânico, está zangada ou furiosa, tensão corporal, quebra objetos, magoa os outros, não responde ao ambiente, evita contato, retrai-se, evidenciando tiques ou maneirismos, isola-se, chucha no dedo e tenta magoar-se a si própria batendo com a cabeça e atirando-se ao chão. As necessidades desta criança encontram-se ameaçadas, sendo notório na sua experiência,

frustração e mal-estar, afetando o seu funcionamento global negativamente. Não há sinais de vitalidade ou de autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estando bem consigo próprias nem com as relações com os outros, sendo estas difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou apoios continuados (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

No nível 2, baixo, a postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 ou a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo. A criança demonstra estar tensa e raramente evidencia vitalidade e a sua confiança e autoestima são baixas. Poderá ter prazer em ações negativas como magoar ou chatear outra criança, sendo mais evidente um sentimento de desconforto em relação ao adulto ou outras crianças (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

Este nível pode ainda ser atribuído a crianças que normalmente têm um bem-estar médio, mas que, por vezes, expressam um elevado desconforto quando se despedem dos pais ou na existência de uma figura desconhecida na sala. Se este aspeto for persistente assume-se que a criança, está no nível 2, mas se for esporadicamente, encontra-se no nível 3 (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

No nível 3, médio/neutro ou flutuante, a criança tem uma postura neutra, aparentam estar “bem”. A expressão facial e a postura demonstram pouco ou nenhuma emoção. Não há sinais indicando tristeza ou prazer e conforto ou desconforto. As crianças aparentam estar relaxada, com vitalidade e autoconfiança, mas são descritas como crianças que “desligam” do contexto, existindo momentos de abertura, mas pouco intensos. As relações que mantêm com o mundo não são as ideais, mas não são alarmantes, podendo adotar atitudes assertivas e expressar os seus sentimentos/desejos em função das necessidades (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

No nível 4, alto, a criança demonstra sinais óbvios de satisfação/felicidade, apesar de não serem sinais constantemente presentes com a mesma intensidade que no nível 5. De forma geral, os momentos de bem-estar ultrapassam os momentos de desconforto, podendo estar bem, mas manifestar alguns sinais de desconforto. As relações destas crianças são positivas e conectam-se com o mundo, podendo por vezes, demonstrar algum desconforto com a entrada de um desconhecido na sala (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

No nível 5, muito alto, a criança sente-se muito bem: parece feliz e alegre, sorri, é espontânea e aberta a novas atividades e experiências, expressiva e realmente ela mesma, fala consigo mesma, brinca com sons e canta, apresenta estar relaxada sem sinais de stress ou tensão, é cheia de energia e vitalidade, irradia autoconfiança, autoestima e segurança. É evidente que a criança está bem consigo própria, sendo capaz de estabelecer relações positivas e é capaz de ultrapassar situações de frustração sem qualquer problema, atingindo-a de forma passageira (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

Em relação à dimensão *implicação*, esta está relacionada com o processo de envolvimento da criança num ambiente estimulante, ou seja, quando a criança se encontra fascinada e totalmente absorvida numa atividade ou a brincar, estará atenta e demonstra prazer naquilo que está a desenvolver. Esta satisfação resulta numa criança que explora, experimenta e descobre, sendo evidente a sua concentração e persistência, referentes à motivação, interesse, estímulos e à vitalidade (Portugal, 2012).

De acordo com Laevers (2005, p. 10),

a child who is involved is completely 'absorbed' by the activity: playing with blocks, creating something with clay or making a puzzle, listening to a story, interacting with others, etc. Involvement is a very special state of mind that can be observed both in babies and adults.

A *implicação/envolvimento* é determinada pela necessidade de a criança explorar e pelo nível de desenvolvimento, sendo positivo o resultado é o seu desenvolvimento. É importante referir que o envolvimento depende de vários fatores, podendo ser a qualidade do contexto, a formação docente, o apoio ou modelo pedagógico adotado. O educador não deve temer a utilização da escala para avaliar o envolvimento do seu grupo, uma vez que este o ajuda a refletir acerca da sua prática, levando a melhorá-la.

A escala de Laevers permite aos educadores observar e avaliar a implicação numa escala de 5 níveis, e de indicadores, tais como: a concentração, a energia, a persistência, a complexidade e criatividade, as expressões faciais e postura, a satisfação, a precisão, a expressão verbal e o tempo de reação (Portugal & Laevers, 2018).

Um aspeto relevante é a importância de ambas as dimensões para identificar as necessidades diferenciadas das crianças e agir, de forma a resolver os problemas. O bem-

estar indica como a criança está emocionalmente, e um baixo nível significa que não está a satisfazer as suas necessidades básicas. Já a implicação é algo mais intuitivo e observável e as crianças beneficiam se estiverem no nível 5, uma vez que desenvolvem as suas capacidades a um nível que as torna mais competentes, sem este envolvimento, o seu desenvolvimento poderá estagnar, e cabe ao educador/a envolvê-la.

Este dois conceitos, bem-estar e implicação são certamente, indissociáveis, podendo até afirmar que um completa o outro, potenciando o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. O bem-estar surge como uma estado de mente, em que a criança é confiante, alegre e resiliente, estando bem consigo mesma, este irá influenciar as suas relações com o restante grupo que, conseqüentemente, irá proporcionar novas experiências e descobertas.

Em jeito de síntese, as emoções surgem como pistas para compreender o contexto social e desde cedo que os indivíduos têm de aprender com elas e saber como lidar com elas. Assim, torna-se importante que as crianças tenham capacidade de as compreender e de as regular, de forma a conseguirem tomar boas decisões, resolver problemas, contribuindo para o bem-estar. Para ajudar neste processo, a escola é desafiada apoiar as decisões da criança e auxiliá-la na educação emocional e no seu desenvolvimento emocional. É responsabilidade da escola e das famílias auxiliar este desenvolvimento da criança, nomeadamente, nas competências emocionais, que pressupõem competências como a consciência e a regulação emocional. Ao longo do período da Educação Pré-Escolar as crianças passam a desenvolver as componentes emocionais imprescindíveis para a sua inteligência emocional, ou seja, identificar e reconhecer as emoções, regular e expressar emoções nos contextos (Webster-Stratton, 2018).

É neste sentido que a investigação efetuada assenta nas componentes da inteligência emocional e que estratégias permitem o seu desenvolvimento no contexto EPE. Concluída a revisão da literatura, seguidamente, cumpre-nos, tendo como propósito a investigação efetuada, apresentar a metodologia utilizada na mesma.

## **2. Metodologia de Investigação**

Cumprido o enquadramento teórico do nosso estudo, passamos a apresentar a metodologia que usámos para atingir os objetivos propostos. Salientamos que, de acordo com Alarcão (2001), os professores assumem-se como investigadores, algo que é inerente a esta profissão. Ao longo do percurso de ensinar, estes têm de questionar cada passo,

compreender o que é mais acertado e o que poderá realizar para alcançar o sucesso de todos e um bem-estar positivo. Quando surge um problema, devem encontrar a solução mais adequada.

A investigação científica é um processo racional e sistemático que consiste no estudo controlado, empírico e crítico de fenómenos, com objetivo de dar resposta aos problemas. Esta é orientada por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre esses fenómenos (Kerlinger, 1986). Conforme a definição de Kerlinger, podemos afirmar que a investigação científica é constante e controlada, tornando o trabalho desenvolvido pelos investigadores organizado, que se traduz em resultados de confiança. Assume um carácter pragmático, devido a precisão das conceções do processo desenvolvido, ou seja, o método científico leva à descoberta de respostas para problemas, com objetivos a alcançar por intervenção de procedimentos científicos (Kerlinger, 1986).

Conforme Marconi e Lakatos (2017), o método é o conjunto de ações sistemáticas que permitem alcançar o objetivo, sendo delineados os processos que se pretende seguir para a investigação. Neste sentido, o processo investigativo é composto por três fases “a fase Conceptual, a fase Metodológica e a fase Empírica” (Freixo, 2009, p. 156). A primeira fase remete para o reconhecimento e formulação da problemática a investigar, a segunda fase consiste no caminho a decorrer durante a investigação, definindo método, questões, objetivos, hipóteses, procedimentos, participantes e instrumentos de recolha de dados (Freixo, 2009). E por fim, o processamento dos dados recolhidos e a sua análise.

De entre as diferentes metodologias de investigação em educação, visto que esta deve ser escolhida em função da natureza da problemática em estudo, seguiu-se uma metodologia qualitativa, ou seja, uma investigação com características de investigação-ação, que nos permitiu refletir acerca da prática num contexto, contribuindo para melhorá-lo, partindo da identificação de uma problemática, tal com assumido por Leite e Arez (2011).

De acordo com Nunes e Ribeiro (2008, citado por Amado, 2014), a investigação qualitativa é sustentada pela reflexão e tomada de decisões controladas e permanentes, que procedem-se de certa forma para construir conhecimentos, não exigindo uma sequência rígida dos procedimentos.

Neste sentido, esta secção destina-se à apresentação da problemática descoberta em contexto EPE e as fases concretizadas ao longo do projeto de investigação para alcançar os objetivos delineados, dando resposta ao problema enunciado.

## 2.1. Problema e objetivos de investigação

O primeiro passo do investigador, antes de avançar na investigação, é a formulação do problema em estudo. Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que “a pergunta de partida constitui, normalmente, um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias” (p. 34). Deste modo, é formulado um problema e através de uma pesquisa assente em estratégia que o investigador deve atuar para aprender e chegar a uma resposta. Kerlinger (1988) por sua vez, refere que uma investigação se baseia numa “questão que mostra uma situação que necessita de discussão, investigação, decisão ou solução” (p. 35).

Relevamos que a problemática da presente investigação surgiu durante a PES em contexto da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Ao longo do tempo de observação foi possível acompanhar e vivenciar as rotinas diárias, relações e interações entre pares e adultos, o que contribuiu para a problemática. Foram vivenciados alguns episódios de conflitos internos e externos, que geravam outros problemas, influenciando o bem-estar, sendo notória a falta de compreensão e gestão emocional. Em alguns casos, estes comportamentos transpassavam do recreio para a sala de atividades, onde existia alguma raiva e tristeza, devido à pouca importância que era dada aos conflitos.

Desta forma, com os momentos observados no contexto compreendemos que as crianças necessitavam de compreender as emoções, saber identificá-las neles e nos outros, e geri-las. Daqui surgiu a problemática do estudo, com um enfoque no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças em idade pré-escolar.

Dado sermos sabedores que a formulação do problema é essencial para o desenvolvimento do estudo, definimos a seguinte questão de partida:

*Que estratégias poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional de crianças em idade pré-escolar?*

Com base na questão de partida, foram delineados os objetivos que foram tomados em consideração no decurso da investigação e que a seguir apresentamos:

- Identificar as estratégias adequadas para a abordagem da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar;

- Compreender de que forma as atividades desenvolvidas num jardim de infância influenciam as competências emocionais das crianças;
- Compreender a importância da inteligência emocional no desenvolvimento de competências emocionais da criança;
- Construir conhecimento no âmbito da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar.

Estabelecida a questão-problema e, de acordo com Amado (2014), foi necessário assegurar uma seleção de estratégias e diversas técnicas de recolha e análise de dados, que fortaleceram o estudo, procurando assim “rigor, pertinência e exequibilidade” (p.120).

## **2.2. Tipo de investigação**

O presente estudo tem como principal finalidade perceber que estratégias potenciam a inteligência emocional e o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças. Assim, pretendemos ir ao encontro dos objetivos enunciados, salvaguardando os planos da investigação da metodologia mais pertinente ao estudo em causa.

Por conseguinte, considerámos pertinente a realização de uma investigação de cariz qualitativo, com características de investigação-ação. Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), esta metodologia permite uma relação entre a teoria e a prática, estando o investigador implicado na construção e na articulação de saberes através da análise de dados recolhidos, da reflexão sobre a prática e da convergência entre diferentes áreas e conteúdos disciplinares.

De acordo com Kemmis e McTaggard (1992, citados por Cardoso, 2014), a investigação-ação é uma investigação que procede através de uma pesquisa autorreflexiva com objetivo de melhorar algum problema. Este é um processo que envolve a prática em determinadas situações, onde o investigador participa, construindo conhecimento acerca da realidade, através da intervenção num contexto, para melhorar ou modificar, dando assim resposta a um problema que surja e transformar os envolventes (Cardoso, 2014). Para Bogdan e Biklen (1994, p.292), a investigação-ação consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Por sua vez, Cohen e Manion (1980, citados por Cardoso, 2014) destacam o carácter prático e situacional da investigação-

ação, salientado que o investigador deve avaliar o processo, bem como as mudanças ao longo das intervenções. Nesta linha de ideias, Sousa (2005) afirma que é uma investigação baseada na observação de um comportamento ou atitudes que ocorrem durante a ação pedagógica, sendo localizado um problema que necessita de uma intervenção. Amado (2014) salienta que existem momentos de reflexão que contribuem para o desenvolvimento de conhecimento e melhoria da prática, potenciando o ensino-aprendizagem, uma vez que “durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores (p.188).

Freebody (2003, citado por Amado & Cardoso, 2014) refere que a investigação-ação é um estudo caracterizado por ciclos de espirais com etapas, como a “identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (p.188). Amaral et al. (1996) e Cardoso (2014) corroboram desta ideia, referindo que é um processo dinâmico com quatro frases: planificação, ação, observação e reflexão. Estas etapas permitem que o investigador defina o rumo da sua investigação, apesar de não existir uma sequência pré-definida. Deste modo, Cardoso (2014) baseada na visão de diversos autores tenta organizar o processo de investigação, apresentando um modelo hipotético com quatro fases: 1) Identificação e reconhecimento do problema: incide na identificação de um problema que leva a criação da questão problema, clarificando a ideia geral que se pretende alcançar. Quando é reconhecido a problemática deve-se realizar uma descrição da situação, clarificando a natureza do problema, e de seguida, explicar os factos da situação, ou seja, formular objetivos ou hipóteses. Ao longo desta fase o investigador também deverá realizar uma revisão da literatura auxiliando na compreensão da temática; 2) Construção do plano de ação ou planificação: após a identificação da problemática o investigador procede a construção de um plano geral que inclui enunciar a problemática, descrever o que pretende alcançar (objetivos) ou melhorar, os intervenientes, os procedimentos, os materiais necessários e técnicas de recolha e análise de dados; 3) Implementação do plano: ao implementar a abordagem que pretende para alcançar uma resposta ao enunciado, o investigador utiliza as técnicas de recolha que selecionou, de forma a obter informação fidedigna; e 4) Reflexão/avaliação: após a recolha de dados, o investigador deverá refletir e avaliar esses dados, apresentando os resultados de forma clara, alcançando os objetivos e permitindo uma resposta à questão.

O método que sustenta o nosso estudo permitiu-nos construir fundamentos para alcançar os objetivos e responder à questão-problema. Neste sentido, a investigação-ação

não permitiu apenas “fazer”, mas sim “aprender” através da ação, o que contribui para a formação de professores, tal como defendido por Kemmis e McTaggard (1992, citados por Cardoso, 2014) com ferramentas essenciais à realidade educativa. Assim, esta metodologia é vista como um instrumento pedagógico, “um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva, pela qual os indivíduos tomarão consciência de que são possíveis e necessários” (Franco & Lista, 2008, p.42). Esta foi, por nós encarada, como um instrumento teórico-metodológico que compõe estratégias para os docentes produzirem e recriarem saberes, de forma a renovar e inovar as suas práticas pedagógicas, como sustentado por Amaral et al. (1996).

### 2.3. Participantes e a sua caracterização

Os participantes da presente investigação reportam-se a um grupo de crianças de uma sala de EPE de um jardim de infância localizado na periferia da cidade de Viseu. O grupo-alvo do estudo era constituído por 25 crianças, pormenorizado na Tabela 1, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Uma das crianças encontrava-se abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de junho, tendo sido diagnosticada com Perturbação de Oposição e Desafio, bem como com uma doença visual, glaucoma congénito bilateral, recebendo apoio da intervenção precoce na infância.

De forma geral, o grupo é considerado heterogéneo ao nível das aprendizagens, e homogéneo nos contextos sociais e familiares. As crianças apresentam boa disposição e vontade de querer estar no contexto, os níveis de bem-estar e envolvimento oscilam durante o dia, sendo influenciados pelas relações, atividades, emoções e o próprio contexto. É um grupo que gosta de participar, partilhar as suas ideias, necessitando de atividades desafiadoras.

**Tabela 1**

*Discriminação das crianças por idade e sexo*

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	4	5	4	0	13
Masculino	1	8	1	2	12
Total	5	13	5	2	25

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Elliot (1991, citado por Cardoso, 2014) existem determinadas técnicas que são necessárias para sustentar a investigação, procurando informações que irão contribuir para a construção de conhecimento. No ponto de vista deste autor, são essenciais técnicas

- i) que proporcionem evidências sobre o resultado da ação que está a ser implementada, ii) que permitam avaliar os efeitos previstos, mas também os não previstos e, ainda, iii) que sejam suficientemente diversificadas, de modo que permitam “olhar” para o que se passa, de uma variedade de ângulos ou pontos de vista. (Elliot, 1991, citado por Cardoso, 2014, p.48)

O investigador deverá anotar os fenómenos e acontecimentos observados, recolhendo as informações inerentes ao estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005), para posteriormente, refletir acerca das vivências e poder intervir consoante os objetivos a alcançar. Assim, deverá realizar interações num “contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse” (Graue & Walsh, 2003, p.94). Deste modo, de forma a alcançar os resultados pretendidos, na investigação de cariz qualitativo que desenvolvemos, elegemos como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais (fotografia e gravações áudio) e a análise documental.

Relativamente à observação, salientamos que esta constituiu o ponto de partida do projeto, com o intuito de promover a recolha de dados para os objetivos da investigação. Assim, destacamos que observar “inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (Ketele, 1980 citado por Ketele & Roegiers, 1993, p. 23). Ao longo deste processo, o investigador acumula dados para, posteriormente, serem analisados rigorosamente, tendo assim de saber organizar a informação (Estrela, 1994). A observação permite que o investigador construa conhecimentos diretos daquilo que acontece no contexto ou fenómenos em estudo, assim, deve pensar em instrumentos que sejam capazes de produzir informações (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Existem diferentes processos de observação ligados às estratégias que o investigador pretende seguir, na presente investigação recorreremos à observação participante. A

observação participante é um processo onde existe um contacto direto e real entre o investigador e os observados, com o objetivo de recolher informação pertinente para o trabalho de investigação (Estrela, 1994). Assim, o observador conhece o grupo, obtendo um estudo mais válido e rico, através de “uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem” (Estrela, 1994, p. 34). Este é um procedimento bastante importante, uma vez que tanto contribui para obter dados, como também para estabelecer boas relações com os participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Com base nestas ideias, a observação num momento inicial permitiu compreender as intencionalidades pedagógicas, de forma a reconhecer que estratégias implementar para alcançar os objetivos do estudo, tendo em consideração as crianças e as suas especificidades.

A observação encontra-se interligada com outros instrumentos de recolha de dados, assim, aquando da implementação, foram preenchidas grelhas de avaliação possibilitadoras da recolha de dados dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos das crianças. Foi assim utilizada uma grelha de avaliação diagnóstica das quatro emoções básicas e uma de avaliação sumativa das quatro emoções básicas. Com estes registos pretendemos enriquecer os dados do estudo e apurar as evoluções das habilidades emocionais das crianças.

No que concerne às notas de campo, relevamos que após as observações é importante o investigador registar aquilo que observou, descrevendo acontecimentos, ideias, conversas, atividades, entre outros aspetos. Estes relatos são assim designados de notas de campo e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Por sua vez, Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) salienta que são registos detalhados, focalizados e descritivos de ações, conversas, contexto, respeitando a linguagem dos envolventes, não existindo necessidade de formalidades. Deste modo, destacamos que foram registadas ideias, informações, aspetos que acompanharam o desenvolvimento da implementação do estudo, nomeadamente de conflitos e ações que desencadeassem reações de estados emocionais.

Para Amado (2014), estes registos podem ser realizados durante o acontecimento ou após, sendo anotações reduzidas ou extensas. Ao longo da nossa investigação foram recolhidas notas de campo ligadas às competências emocionais, sendo um forte aliado para

a compreensão da inteligência emocional das crianças. Não sendo possível fazer registro durante a implementação das estratégias, as reflexões eram realizadas após, detalhando assim os aspectos dos acontecimentos, de forma pormenorizada.

No que diz respeito aos registros audiovisuais, estes foram utilizados como um apoio às notas de campo e à observação, uma vez que captaram algo que é plausível de ser analisado, sustentando a observação. Deste modo, as fotografias, vídeos e registros áudio permitiram a veracidade dos acontecimentos, uma vez que foram utilizados “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Esta técnica permite-nos enriquecer a análise dos dados, podendo, na perspectiva de Rios et al. (2016), ser registros como: vídeos, áudios, pinturas, desenhos, colagens e fotografias. Ao longo da concretização das fases do estudo foram recolhidos registros fotográficos e gravações áudio que permitem sustentar os dados observados ao longo das fases da investigação, referentes: as grelhas de avaliação, as intervenções da *Caixa das emoções* e aos desenhos de situações em que sintam as emoções (alegria, tristeza, raiva e medo).

## **2.5. Plano de atividades**

Para a presente investigação foi elaborado um plano de intervenções com as atividades a realizar e, nesse sentido, foi necessário pensar em estratégias e atividades que potenciassessem o desenvolvimento de competências emocionais, de modo a alcançar os objetivos estipulados para o estudo e que implicassem as crianças, de acordo com os seus interesses e motivações. Estas atividades tiveram como estratégia educativa, a *Caixa das Emoções*, com objetivo de desenvolver capacidades e habilidades emocionais, nomeadamente referentes às quatro componentes do Modelo da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey, a percepção emocional (identificar as emoções), a facilitação emocional do pensamento (utilizar as emoções), a compreensão emocional (compreender as emoções) e a gestão emocional (regular as emoções).

Estas intervenções desenvolveram-se em três fases: fase 1- teste diagnóstico das habilidades emocionais; fase 2- intervenção educativa para exploração de cada emoção através da *A caixa das emoções*; e fase 3- avaliação das habilidades emocionais. Para uma melhor percepção das atividades, segue-se um cronograma, com as datas de intervenção, o objetivo/finalidade e uma breve descrição da atividade (cf. Anexo 23).

Reportando à descrição das intervenções, numa primeira fase foi realizado um teste diagnóstico, com objetivo de avaliar as perspectivas emocionais das crianças, tendo estas de reconhecer em cartões, a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, associar momentos do quotidiano às emoções e expressar uma emoção com expressões faciais. A avaliação consistia nos seguintes critérios: identifica, identifica parcialmente, não identifica e não observável. Neste sentido, pretendeu-se compreender a consciência emocional das crianças e as suas competências face às quatro emoções básicas.

A segunda fase remete à intervenção educativa para a exploração de cada emoção, consistindo na abordagem da mesma estratégia para cada emoção. O primeiro dia teve como enfoque a apresentação da temática às crianças através da leitura do livro *O Monstro das Cores* e a realização da atividade “As 4 emoções” onde a criança tinha de corresponder uma imagem com uma ação/acontecimento à emoção.

Após esta intervenção, em cada dia foi explorada uma emoção, começando pela alegria, com a introdução da história *O Novelo das Emoções*, partindo para a exploração da *Caixa das Emoções*, nomeadamente, os cartões da emoção em estudo, concluindo com a criança a desenhar uma ação ou acontecimento em que se sentisse essa emoção, utilizando apenas a cor representativa dessa emoção. Esta foi a estratégia utilizada para cada emoção, sendo em cada dia feita a leitura das páginas referentes à emoção, explorando os aspetos mencionados.

Por fim, na última fase, a avaliação foi realizada no final das intervenções de forma a compreender se os resultados eram significativos e diferenciavam, bem como se existiu desenvolvimento das competências emocionais e das habilidades da inteligência emocional. Assim, foi aplicada a mesma grelha de avaliação do teste diagnóstico, diferenciando apenas os cartões, ou seja, na primeira eram cartões com expressões faciais e, nesta foram utilizados cartões que representavam ações.

Importa referir que ao longo destas intervenções, assumimos uma postura de observadores participantes, gerindo as atividades conforme o estipulado, observando o comportamento do grupo, a sua postura, as suas respostas afirmativas ou indecisas e as eventuais questões, permitindo a recolha de dados.

Neste sentido, procedemos à análise dos dados e posteriormente, à sua discussão, através da técnica de análise de conteúdo, sustentada com a literatura e os objetivos que orientam o estudo.

## 2.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Relativamente à análise de dados, Bogdan e Biklen (1994) referem que é um processo sistemático e organizado, que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225). Os mesmos autores referem ainda que este processo provém dos dados recolhidos de transcrições, notas de campo e outros materiais acumulados ao longo da investigação, com o objetivo de compreender e apresentar respostas daquilo que se investigou. Neste sentido, foi necessário compreender que técnicas são mais apropriadas para analisar os dados recolhidos, tendo assim sido privilegiada a técnica de *Análise de Conteúdo*. Esta é definida como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdos manifesto das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação”. Esta deve ser objetiva, sistemática e quantitativa (Berelson, 1952, citado por Carmo & Ferreira, 1997). Para Vala (1986, citado por Amado, 2014) não se trata meramente de uma análise dos dados recolhidos, mas sim um meio para encontrar uma resposta, formulando inferências, comparando ideias e informações.

Ressalvando as finalidades da análise de conteúdo, esta técnica possibilita: “ i) organizar, categorizar e reduzir dados”; ii) “descrever, relacionar, compreender, interpretar e produzir significados, a partir dos dados obtidos por instrumentos de recolha ou por processos de comunicação” e, iii) “descobrir regularidades nos dados e produzir inferências sobre outros indicadores, que transcendem a mensagem/o conteúdo das comunicações” (Bardin, 1977; Cavalcante et al., 2014; Cohen et al., 2007; Coutinho, 2013, citados por Moura et al., 2021, p.49).

De acordo com Bardin (2016), podemos designar análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que permite adquirir procedimentos sistemáticos e objetivos descritivos de forma a fazer inferências de conhecimentos. Através de deduções lógicas e justificadas, o investigador obtém resultados autênticos e com rigor, procedendo em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016). A primeira etapa, pré-análise, consiste no *corpus* da análise, organização e sistematização do plano. São selecionados os documentos, anotações e formulações que o investigador deverá sustentar análise, concretizando assim, uma leitura fluída. A segunda etapa, a exploração do material,

refere-se ao processo de categorização e codificação das interpretações, sendo definidas unidades de registo e contexto. E, por fim, o tratamento dos resultados, resultando na inferência e interpretação, esta é a etapa mais importante, uma vez que o investigador deverá fazer uma análise descritiva das suas evidências, destacando elementos essenciais, causas e explicações de fenómenos, atribuindo significados aos dados (Bardin, 2016).

### **3. Apresentação, análise e discussão dos dados**

Como já referido, a presente investigação segue uma metodologia com características de investigação-ação, com ciclos numa sequência em espiral que envolve a “planificação-ação-observação-reflexão”, tal como defendido por Oliveira e Cardoso (2009, p.90). De modo a alcançar os resultados pretendidos, foram realizadas três fases que implicaram a repetição destes ciclos, e os dados recolhidos serão analisados através do método de análise de conteúdo, isto é, segundo Bardin (2016) “apurar descrições de conteúdo (...) (p.41)” “através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo (...)” (p.42).

Neste sentido, as atividades realizadas em cada fase surgem com uma pequena apresentação do trabalho desenvolvido e observado; assim como dos dados recolhidos, seguidas de uma reflexão, de modo a poderem possibilitar uma melhor discussão dos dados. A planificação referente às atividades da fase 2 encontra-se em anexo (cf. Anexo 24).

#### **3.1. Fase 1: Avaliação diagnóstica das 4 emoções básicas**

No que reporta à fase 1 da investigação, esta tinha como finalidade identificar as habilidades emocionais das crianças, através da identificação das emoções básicas, sendo estas, a alegria, a tristeza, o medo e a raiva em cartões, associar estas a um momento do quotidiano e, por fim, expressar através das expressões faciais. Conforme Queirós (2021), a inteligência emocional apresenta 4 componentes, a perceção emocional, a compreensão emocional e a facilitação do pensamento emocional, que resultam em habilidades e capacidades emocionais. Deste modo, com o presente teste foi possível compreender que crianças eram capazes de reconhecer as emoções, avaliando a habilidade de identificar, ou seja, a primeira componente da inteligência emocional, a perceção emocional.

Segundo Lemos et al. (1993), ao longo da prática deverão existir diferentes modalidades de avaliação, iniciados pela avaliação diagnóstica que se assume como o ponto de partida para compreender as fragilidades e as potencialidades do grupo. Esta consiste num processo que visa compreender os conhecimentos prévios das crianças acerca de um tema,

de forma a poderem-se iniciar novas aprendizagens. Assim, ao serem identificados problemas deve-se adotar estratégias de intervenção face às características dos alunos, reunidas as condições necessárias para acomodar as crianças, é realizada avaliação, sem interferências que influenciem as suas respostas (Martins, 2012). Nesta perspetiva, o teste diagnóstico foi realizado fora da sala de atividades, num ambiente calmo, de modo individual com cada criança, respeitando o seu ritmo. Durante a colocação das questões, eram dados *feedbacks* positivos de forma a envolver as crianças e a proporcionar um bem-estar positivo, onde estas se sentissem acolhidas e pudessem responderem com reciprocidade, sem receios e medo de errar. Após constatar todas as respostas dadas pelas crianças, foi possível pensar nas estratégias e estruturar as atividades a implementar.

O teste utilizado consistia na apresentação de oito cartões da *Caixa das Emoções*, dois respetivos a cada emoção (Figura 3), onde cada criança tinha de identificar a emoção, e era avaliada com verde se identificava; com amarelo se identificava parcialmente, ou seja, uma resposta insegura em que fosse necessário uma questão orientada para levar à identificação correta; vermelho se não identificava e; laranja se não fosse observável; isto é, estava a faltar ou não respondia (cf. Anexo 25). A transcrição das respostas dadas por cada crianças são apresentadas numa tabela em anexo (cf. Anexo 26).

### Figura 3

*Cartões utilizados na avaliação diagnóstica*



Através da questão “Sabes o que é uma emoção?”, foi dado início ao teste, onde apenas 5 crianças referiram saber, sendo algumas das respostas: C19- “Sim, é quando estamos tristes, alegres...”; C8- “Sei, é que ficamos assustados, ou zangado [pausa] é algo que nós sentimos”.

**Tabela 2**

*Resultados da avaliação diagnóstica*

	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Associar momento do quotidiano às emoções	Expressar uma emoção
<b>Identificou</b>	16	20	18	8	17	12
<b>Identificou parcialmente</b>	3	0	2	6	3	7
<b>Não Identificou</b>	2	1	1	7	1	1
<b>Não foi observável</b>	4	4	4	4	4	5
<b>Total</b>	25	25	25	25	25	25

Relativamente à identificação das emoções nos cartões, este momento foi orientado pela questão “Como se sente o menino?” e os dados obtidos encontram-se relatados na Tabela 2. É possível observar que a maior parte das crianças foi capaz de identificar a emoção alegria, existindo 3 crianças que identificaram parcialmente, 2 não identificaram e 4 não foi observável. As crianças que identificaram parcialmente, numa primeira resposta não identificaram a emoção, mas reconheceram estados emocionais associados, tendo como respostas: C16- “Vontade” I: Vontade? Olha para a cara dele; C16- “Ah, feliz”, C19- “Bem [pausa, olha para o cartão] feliz”, C20- “Bem”. Das crianças que não identificaram, uma delas, após algumas questões chegou a resposta certa, mas não consideramos que identificou, uma vez que dava respostas incoerentes: I- “Como se sente o menino?” C19- “Sentir mal” E: “Porquê?” C9- “Porque está a saltar” I- “Olha bem para ele, o que achas?” C19- “Está a sentir bem” I- “E quando te sentes bem, estás?” C19- “Mal” I- “Olha para a cara dele” C19- “Feliz”.

No que reporta à emoção da *tristeza*, foi identificada por todas as crianças, à exceção de uma. Uma das crianças, C7 primeiramente identificou esta emoção como azul, e quando questionado se “azul”, era uma emoção, este abanou a cabeça e respondeu “triste”. Esta resposta deveu-se ao facto de este ter conhecimento do livro *Monstro das Cores*, onde é feita a associação de cores à emoção.

A emoção da *raiva* foi identificada com estados emocionais associados a esta, sendo assim, 6 vezes nomeada como raiva, 2 como irritado, 9 zangado, 1 como furioso e 1 como muito bravo. Deste modo, apenas 2 crianças identificaram parcialmente, uma vez que referiram primeiramente “mau” e após a questão “mau?” responderam acertadamente e duas crianças não identificaram. Uma das crianças que não identificou reconheceu a *raiva* como “enervoso” (nervoso), e de acordo com Moreira (2008), o nervosismo é associado à ansiedade, que por sua vez poderá ser associada ao *medo* e não à *raiva*.

A emoção *medo* foi a que apresentou mais dificuldade de identificação, existindo apenas 8 crianças que a identificaram, 6 identificaram parcialmente e 7 não identificaram. Denham e Zoller (1991, citado por Vale, 2012) indicam que as situações de medo como envolvem várias causas, tornam-se difíceis de identificar, pois envolvem expressões mais complexas com as quais as crianças não estão familiarizadas. A maior parte das crianças identificou esta emoção como “assustado”, sendo observado que somente 2 crianças usaram a palavra “raiva”. As crianças que não foram capazes de identificar deram repostas como: C10- “não sei [pausa] está a fazer caretas [pausa] está com a boca aberta”, C14- “Não sei [olha para o cartão] está doido”, C16- “Está a fazer caretas [pausa] está animado”, C19- “está a falar, não sei”.

A identificação *emocional* é algo que se procede durante o desenvolvimento humano, uma vez que é ao longo das experiências que este aprende a identificar e compreender as emoções, relacionando-as e categorizando-as (Vaz, 2009). É durante a infância que este desenvolvimento se intensifica, devido à diversidade de experiências vivências pelas crianças, potenciando habilidades emocionais, que levam a estas serem capazes de reconhecer pistas faciais ligadas as emoções.

Focando no momento em que as crianças tinham de associar um momento do quotidiano às emoções, este baseou-se em 7 questões que eram alternadas: 1) “Imagina que estás a brincar com um amigo e ele parte o teu brinquedo preferido, como te sentias?”; 2) “Se estiveres a brincar com os brinquedos, como te sentes?”; 3) “O que te deixa com medo?”; 4)

“O que te deixa com raiva?”; 5) “O que te deixa triste?”; 6) “O que te deixa feliz?”, e; 7) “Imagina que estás a brincar com um amigo, e ele vai embora para ir brincar com outro e ficavas sozinha, como te sentias?”.

De forma geral, a maior parte das crianças conseguiram associar acontecimentos do quotidiano às emoções, apenas 3 foram avaliadas como identificaram parcialmente, uma vez que não foram capazes de reconhecer o que sentem, como por exemplo, C19 respondeu à questão 3 referindo que não tinha medo de nada. A maior parte das respostas envolvia acontecimentos relacionados com os colegas no brincar e o meio familiar, citando alguns casos: C1- 4) “quando não brincam comigo”, C5- 3) “ver o tio com o fato de esqueleto no escuro”, C9- 4) “quando os pais não me deixam fazer uma coisa que eu quero”, C11- 6) “que todos sejam meus amigos e melhores amigos”, C17- 5) “Quando quero ver bonecos e a mãe não deixa”.

Os estudos de Farbes et al. (1998, citados por Vale, 2012) destacam que a *tristeza* e a *raiva*, na perspetiva da criança pode resultar da mesma situação, ou seja, “a raiva pode resultar do impedimento da pessoa de concretizar um objectivo; a *tristeza* pode ser devida à não concretização desse objectivo” (p.51). Por sua vez, estes mesmos autores destacam que a emoção alegria e a tristeza torna-se mais complicado de discernir a causa, pois não é tão evidente nas suas respostas sociais como a raiva e o medo, e por estarem ligadas a causas mais internas (Farbes et al. 1998, citados por Vale, 2012).

De acordo com Silva (2011), a maior parte das crianças associa a *tristeza* à perda de um brinquedo, a repreensão de um comportamento inadequado e à rejeição de um pedido, incidindo com as respostas dadas pelas crianças na associação de um momento do quotidiano à emoção da tristeza.

Por fim, face as *expressões faciais*, de forma geral as crianças foram capazes de expressar, no entanto, aquelas avaliadas como expressa parcialmente, deu-se ao facto de sentirem algum receio e vergonha enquanto que outras olharam primeiro para os cartões, não sendo assim capazes de representar um papel emocional.

Em concordância com os estudos de Ekman (2011), é através das expressões faciais e corporais que o outro compreende o que sentimos, transmitindo uma mensagem acerca de determinado acontecimento, podendo assim, auxiliar na compreensão emocional e na facilitação emocional do pensamento, componentes da inteligência emocional.

É de salientar a criança C25, que é uma criança que apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem, não foi capaz de responder às questões, passando este momento a brincar com os cartões, a repetir algumas palavras, não sendo capaz de identificar nenhuma emoção. Quando era colocada a questão, “Como se sente o menino”, esta apontava para o cartão e dizia “está aqui”. Segundo Webster-Stratton (2018), quando as crianças desenvolvem a sua linguagem passam a ser capazes de rotular as suas emoções e eventualmente, regulá-las, uma vez que esta criança apresenta algumas dificuldades na construção frásica e em expressar-se, não foi capaz de expressar-se nem identificar as emoções, algo visível diariamente no contexto.

Tendo em consideração os dados recolhidos e apresentados, apesar da maioria das crianças ter sido capaz de identificar as *emoções*, o grupo apresenta alguma falta de consciência e conhecimento emocional, o que provoca problemas na regulação emocional. Estes dados evidenciam também que ainda existem dificuldades ao nível da expressão verbal e não verbal. Conforme Moreira (2008), de modo a desenvolver o conhecimento emocional, é necessário que sejam criados momentos em que a criança se sinta acolhida a expressar e falar do que sente, só desta forma é que aprende os significados. Quando o ambiente é recetível a conversas sobre os sentimentos, as crianças passam a saber identificar o que sentem, as emoções, e conseqüentemente, expressar e autorregular-se (Moreira, 2008).

Assim, a caracterização das emoções é algo que a criança constrói socialmente, através das suas interações com o outro e das experiências que vivencia e, é neste sentido que o educador deve intervir, proporcionando um ambiente recetível a partilha e desenvolvimento do conhecimento emocional.

### **3.2. Fase 2: Intervenção da emoção através da *Caixa das emoções***

Esta fase teve cinco intervenções que foram pensadas de forma a seguir as quatro habilidades da inteligência emocional referenciadas por Mayer e Salovey (1997, citados por Queirós, 2021) (cf. Figura 4). As intervenções que serão apresentadas e discutidas são as seguintes:

#### 1.<sup>a</sup> Intervenção: as 4 emoções básicas

- Leitura do livro *Monstro das Cores*
- Identificação das 4 emoções em imagens

#### 2.<sup>a</sup> Intervenção: Alegria

- Leitura do livro *Novelo das Emoções - alegria*
- Diálogo acerca dos cartões da alegria da *Caixa das Emoções*
- Desenho de “Sinto-me alegre quando”

#### 3.<sup>a</sup> Intervenção: Raiva

- Leitura do livro *Novelo das Emoções - raiva*
- Diálogo acerca dos cartões da raiva da *Caixa das Emoções*
- Desenho de “Sinto-me zangado quando”

#### 4.<sup>a</sup> Intervenção: Tristeza

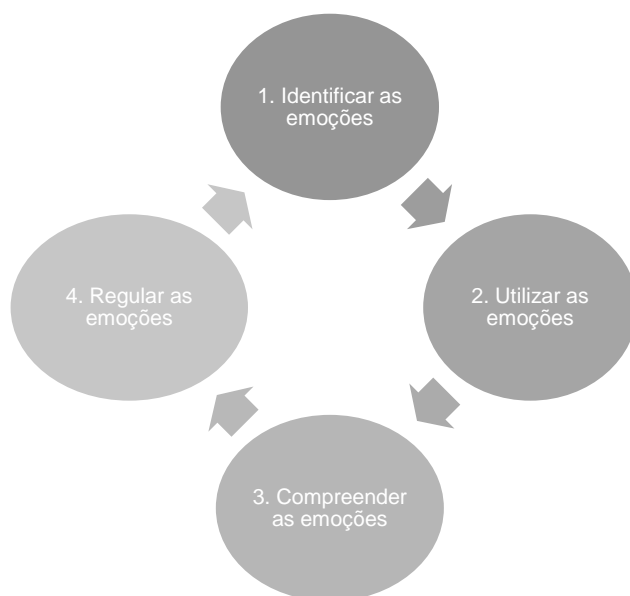
- Leitura do livro *Novelo das Emoções - tristeza*
- Diálogo acerca dos cartões da tristeza da *Caixa das Emoções*
- Desenho de “Sinto-me triste quando”

#### 5.<sup>a</sup> Intervenção: Medo

- Leitura do livro *Novelo das Emoções – medo*
- Diálogo acerca dos cartões do medo da *Caixa das Emoções*
- Desenho de “Sinto-me com medo quando”

#### Figura 4

*Representação circular das habilidades do modelo da IE de Mayer e Salovey (1997, citados por Queirós, 2021, p.21)*



Destacando o papel do educador ao longo das intervenções, de acordo com as OCEPE, cabe a este

apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema. (Ministério da Educação, 2016, p.25).

Em síntese, é neste sentido que iremos intervir ao longo das atividades, aceitar e apoiar as ideias das crianças, compreendendo aquilo que elas sentem e de que forma isso influencia as suas interações e desenvolvimento.

### 3.2.1. 1.ª Intervenção: as 4 emoções básicas

Nesta intervenção foram abordadas numa primeira instância, as quatro emoções, contribuindo para a compreensão daquilo que as crianças perspetivavam acerca de cada uma. Assim, esta iniciou-se com a leitura do livro *Monstro das Cores*, a versão *pop-up*.

Foi dinamizada na sala de atividades, com as crianças sentadas em cadeiras em formato de meio círculo, tendo assim, um ângulo de visão direcionado ao centro onde estava a ser contada a história. Durante o conto foi utilizada uma entoação e expressividade em função das emoções, de forma a transmitir os “sinais” que indicavam as diferentes emoções. Traça (1992) defende que é essencial o educador ser capaz de incorporar a pele das personagens e dramatizar, despertando a atenção e a imaginação dos que ouvem, para que criem cenários e sejam capazes de se envolver com a história.

Após o conto, foi dinamizado um diálogo em grande grupo acerca das diferentes emoções do monstro, dando oportunidade de as crianças se expressarem através da expressão facial e corporal. Foram também colocadas algumas questões como por exemplo:

- Porque é que o monstro estava com aquelas cores todas?
- O que faz o monstro das cores quando está alegre? E vocês, o que fazem?
- O que faz o monstro das cores quando está triste? E vocês, o que fazem?
- Como se sente o monstro quando está com raiva? E vocês, como se sentem?
- Como fica o monstro quando está com medo? E vocês, como ficam?
- O que faz o monstro das cores quando está calmo? E vocês, quando se sentem calmos?
- Porque é que o monstro das cores ficou cor-de-rosa no final?
- E vocês, como se sentem agora?

As crianças encontravam-se “empolgadas” com a história, por verem o monstro a ganhar vida através das animações tridimensionais, querendo todas partilhar a sua opinião no momento da discussão e responder às questões colocadas. Destacando as OCEPE, quando o educador é capaz de valorizar a partilha de cada criança, escutando-a e dando oportunidade de comunicar e expressar-se, não está apenas a incentivar o diálogo, mas

também a criar um ambiente onde se sinta bem e acolhida, potenciado o desenvolvimento de competências (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente às questões, foi possível apurar que havia crianças seguras das suas respostas sem receio de partilhar o que pensavam, e outras que apresentavam mais dificuldade em expressar o que pensavam, sendo dada a oportunidade de pensar e responder quando fossem capazes. Por exemplo, à questão “Como fica o monstro quando está com medo?” C16 respondeu – “Preto”, no entanto, pretendia-se que este fosse capaz de identificar características associadas à emoção que eram referidas na história e na postura na imagem da personagem. Em relação ao que estavam a sentir naquele momento, duas crianças responderam que estavam calmas e 19 que estavam alegres.

Trabalhar em torno das emoções poderá despertar algumas dificuldades, sendo necessário que o educador compreenda e tenha capacidade para lidar com a temática. O desenvolvimento da linguagem é importante, uma vez que permite à criança ser capaz de compreender e expressar (Portugal & Laevers, 2018). Assim, com as atividades desta 1.<sup>a</sup> intervenção, era pretendido que as crianças tivessem um primeiro contacto, de forma coletiva, com as *emoções*, existindo um espaço onde pudessem partilhar o que sentiam e o que perspetivavam face a cada emoção abordada.

Deste modo, a atividade que se seguiu à história foi a identificação das emoções em quatro imagens, onde cada criança tinha de pintar e posteriormente, correspondê-la à expressão facial que identificava a emoção. Estas imagens foram retiradas do material didático *A Caixa das Emoções*. Durante este momento, as crianças estiveram a pintar calmamente e conversaram entre si, e fomos questionando algumas crianças acerca das suas identificações e que aspetos as levavam ao reconhecimento das *emoções*. Estas imagens não apresentavam contextos e algumas das crianças ao explicarem, criaram a sua perceção relativa ao acontecimento que poderia estar a acontecer, demonstrando a sua capacidade de associar as emoções.

A maior parte das crianças identificou a *emoção* através da expressão facial, referindo “cara dele/a está assim”, alguns exemplos são: I- Como é que a menina se sente aqui? C21- “triste” I- Porquê? C21- “O menino está a chorar (aponta para as lágrimas) porque aquele menino não a deixa brincar”; I- Como se sente está menina?; C14- “raiva”; I- Como sabes que está com raiva? C14- “Está zangada porque alguém fez mal, bateu”; I- Como sabes que está

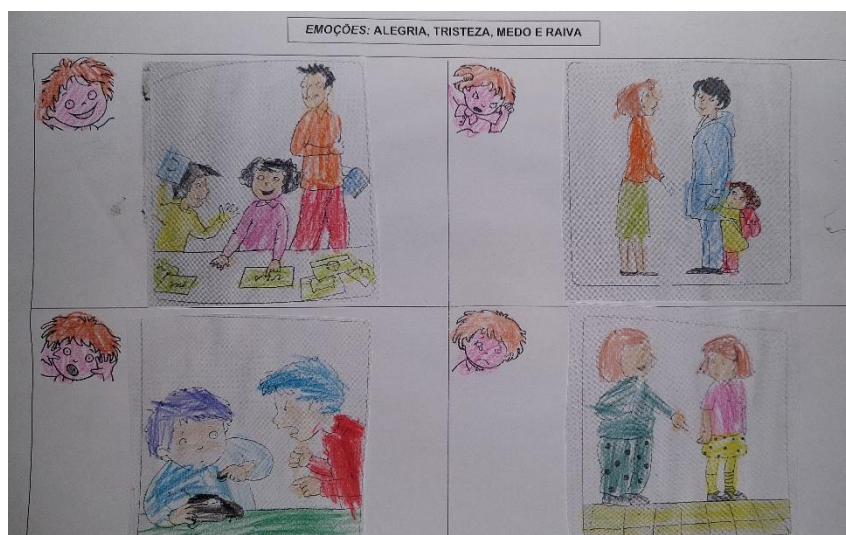
feliz? C10- “porque está a sorrir”; I- E aqui, como está? C14- “Está assustador porque partiu o vidro e o pai ouviu e gritou: Não podes fazer isso, partir o vidro”.

Queirós (2021) destaca que cada expressão afetiva transmite uma mensagem específica e sinais que são associados às emoções. Para sermos capazes de identificar e reconhecer a emoção, é necessário concentrarmo-nos não só no rosto, mas também na postura corporal, voz e gestos. Desta forma, como é possível observar pela transcrição de algumas das respostas dadas pelas crianças, estas focaram-se em aspetos que reconheceram na postura corporal, gestos e expressão facial, que as ajudaram a identificar as emoções, tais como: “boca redonda porque está assustada”

Destacamos duas crianças que tiveram dificuldades na identificação das *emoções*, C3 e C7 que trocaram a imagem do medo com a da raiva. C3 referiu que ao olhar para a menina da imagem do medo, a cara dela parecia triste e não assustada, o que tornou difícil de identificar. Por sua vez, C7 (masculino, 5 anos) destacou a imagem da raiva, que tem dois meninos, um com cara de assustado e outro com cara de raiva, seguindo assim estes critérios para identificar, como a emoção do *medo* (Figura 5).

## Figura 5

### Colagem da C7



Esta confusão das crianças é referenciada por Ekman (2011) como algo comum, uma vez que nem sempre se identifica uma emoção apenas pela expressão, algo que as crianças fizeram na sua seleção, sendo necessário avaliar o contexto, prevendo o que desencadeou aquela emoção e as causas possíveis. O mesmo autor releva ainda que as emoções podem

não ser de uma única causa e difícil de compreender ao que se relaciona, por exemplo, quando nos referimos ao *medo*, em determinadas situações poderá existir o medo por ser culpa ou medo por não acreditarem que é inocente (Ekman, 2011).

### 3.2.1.1. 2.<sup>a</sup> Intervenção: Alegria

De modo a motivar as crianças, esta intervenção iniciou-se com uma música acerca das *emoções*, permitindo predispor as crianças ao ambiente e ao diálogo que se ia seguir. O grupo ouviu a música três vezes e, na segunda vez, incorporaram expressões corporais e faciais associados às emoções.

Esta intervenção foi referente à emoção da *alegria*, e foi nesta que as crianças tiveram o primeiro contacto com a *Caixa das Emoções*. Após a apresentação desta, apenas foi utilizada a caixa com os cartões da emoção *alegria*. Estes cartões representavam situações específicas relacionadas com uma emoção, onde a figura de referência pode ser uma criança ou um adulto. Atrás de cada cartão existe o contexto da imagem, que foi apresentado às crianças, e posteriormente partiram para a discussão, tendo como alvo as seguintes questões: Como é que ele/ela se sente?; Como é que tu sabes isso?; Porque é que ele/ela se sente assim?; O que e que ele/ela podia fazer agora?. É de salientar que a caixa apresentava 12 cartões-situações, mas tendo em consideração a gestão do tempo, apenas foi possível explorar 4 cartões (Figura 6).

#### **Figura 6**

*Cartões da emoção alegria*



De acordo com a estrutura das quatro componentes de Mayer e Salovey, esta atividade enquadra-se na terceira componente, a *Compreensão Emocional*, que é referente às habilidades de compreender as emoções, através da perceção das consequências das ações, associando a comportamentos e a pensamentos.

O primeiro cartão foi retirado da caixa pela criança C4 e apresenta o contexto de uma criança que tinha feito um postal na escola para a mãe. A criança em questão foi capaz de identificar a emoção, referindo que estava feliz porque tinha uma cara feliz. Após questionarmos outra criança sobre o motivo da felicidade (C19), este não foi capaz de identificar a situação que despertou aquela emoção. Em diálogo com as crianças, C12, salientou que o menino da imagem estava feliz por ter feito um desenho e, algumas, em forma coletiva, que tinha sido o poema. Neste cartão foram capazes de identificar a emoção através da expressão facial, e só posteriormente, após algumas “dicas orais” referentes ao elogio da mãe e que algumas crianças foram capazes de associar o acontecimento do postal/desenho à emoção.

O segundo cartão remetia para uma situação do nascimento de um bebé num Hospital, e foi a C14 que retirou o cartão, transmitindo um pouco de insegurança ao olhar para esta. Através da questão, “Como achas que está a mamã deste bebé?”, este respondeu timidamente, mas seguro, “feliz” destacando que sabia que esta estava feliz “porque a doutora a tratou bem”. Ao ser questionado como sabia isso, apesar de não referir as expressões faciais que transmitiam a emoção, identificou o motivo de esta estar feliz, o nascimento do bebé. Por sua vez, a criança C7 conseguiu destacar que a senhora estava feliz devido à expressão da cara dela, sendo o motivo o bebé. Estas duas crianças foram capazes de compreender o acontecimento que provocou aquela emoção e demonstraram ter habilidade de identificar que o nascimento de um bebé se traduz numa emoção positiva, a *felicidade*.

O terceiro cartão apresentava um contexto que era próximo das vivências das crianças, os pais contarem uma histórias na hora de dormir, o que permitiu que estas tivessem mais facilidade em identificar a emoção e compreender o comportamento associada ao estado emocional apresentado.

Por fim, o quarto cartão que apresentava uma situação de uma criança em cadeira de rodas. As crianças inicialmente salientaram que esta se sentia mal e, quando questionado o motivo, C7 respondeu que tinha partido a perna. Este associou a criança a estar numa cadeira

de rodas a uma emoção negativa, C7- “Porque a perna está-lhe a doer. Partiu uma perna”; I- Porque achas que ela se sente mal, o que te leva a pensar isso? C7- “Porque ela, [pausa], porque ela está numa cadeira de rodas”. Desta forma, tentamos perceber se as outras crianças concordavam com esta resposta C7 e C13 referiram que não, mencionando que a menina estava feliz a brincar e que tinha a cara feliz.

Assim, foi possível perceber que estas duas crianças não associaram a cadeira de rodas a algo negativo e foram capazes de captar o que transmitiam as expressões faciais e a imagem. Ao longo do diálogo relativo a este cartão foi perceptível que algumas crianças estavam confusas porque estavam a associar a cadeira de rodas a uma emoção negativa, assim, foi necessário dar algum apoio e exemplos que os ajudassem a compreender. Através da questão “E não achas que há outro motivo? Acham que ela é diferente? (Dizem, não). Vamos fazer assim, quem acha que a menina da cadeira de rodas está triste, dedo no ar “ e 6 levantaram. Uma das crianças, C2 respondeu que achava que estava triste porque está numa cadeira de rodas e os outros não, dando mais evidências que as crianças estavam a focar-se apenas no que representava a cadeira de rodas e não na causa concreta do acontecimento, que era a criança estar a ser acolhida pelos seus amigos, demonstrando estar feliz.

Ao não sermos capazes de reconhecer as razões que provocam as emoções torna-se difícil “suportar e gerir”, e, conseqüentemente, reagir de forma adequada ao acontecimento, neste sentido, é importante que sejamos capazes de compreender o que causa aquela emoção e como devemos agir para reduzir ou melhorar essa sensação, tal como sustentado por Queirós (2021, p.121). Isto aconteceu com o quarto cartão, em que as crianças se focaram no objetivo *cadeira de rodas*, associando-a a uma emoção negativa, possivelmente devido às suas vivências, não sendo capaz de reconhecer que a menina estava feliz por estar a ser incluída na brincadeira com os outros meninos, não existindo impedimento por estar numa cadeira de rodas.

Em concordância com esta ideia, Ekman (2011) refere que as emoções apresentam-se como multiplicidades, desenvolvendo-se na e pela educação, associando-se ao grupo social ou cultura, o contribui para aprendizagem das crianças através das suas experiências pessoais, ou seja, o que poderá transmitir felicidade a uma, a outra poderá resultar em tristeza.

De forma a dar início a próxima estratégia, as ilustrações, foi utilizado o livro *O novelo das Emoções*, que conta a história de uma menina que não sabia o que sentia e através de

um novelo imaginário com fios de cores associadas as emoções, vai apresentando cada emoção referindo um acontecimento do seu dia a dia.

Assim, a história foi contada e, no momento (página) onde estava representado o novelo, foi referido que ia ser puxado um fio de cada vez, sendo explorada uma emoção por dia e, como naquele dia a emoção era a alegria, as crianças foram questionadas sobre que cor achavam que devíamos puxar, respondendo estas, de imediato, “amarelo”. Após a leitura, as crianças foram desafiadas a desenharem utilizando apenas o amarelo, uma ação, momento ou acontecimento em que se sentissem alegres. A escolha da cor remete à associação da cor à emoção tanto no livro *O Monstro das Cores*, como no *O Novelos das Emoções*.

De acordo com Silva (2011), a *alegria* é a emoção que representa satisfação e sentimento de bem-estar, sendo associada a algo valioso ou desejado pelo indivíduo. Por sua vez, Ekman (2011) refere que o bem-estar, físico ou psicológico é associado a algum objetivo, acontecimento ou a presença de alguém.

Analisando as respostas das crianças, verificamos que 15 crianças referiram que sentiam alegria quando realizavam atividades, relacionadas com idas a certos lugares ou brincar com a família ou amigos. Por sua vez, 8 crianças associaram as ações que realizaram sem mencionar com quem, nomeadamente, brincar, idas ao parque, ver televisão e comer um gelado (Figura 7).

### Figura 7

*Desenhos "Eu sinto-me alegre quando..."*



A partir da exploração desta emoção, podemos verificar que a *alegria* está relacionada com as relações sociais; no entanto, a aprendizagem de componentes da inteligência emocional, nomeadamente a compreensão emocional, não se apoia numa única intervenção, tendo de ser desenvolvida ao longo da vida. Esta é uma das emoções que as crianças não apresentam dificuldades em identificar e compreender uma vez que se pressupõe que todas as crianças se sintam alegres. A partir dos dados recolhidos, verifica-se que o grupo não apresenta vivências marcadas por eventos negativos que influenciem o seu bem-estar emocional.

### **3.2.1.2. 3.ª Intervenção: Raiva**

Esta intervenção iniciou com a leitura do livro *O Novelo das Emoções*, focando na página onde apresenta um novelo com todas as emoções “embrulhadas”, referindo ao grupo que ia ser “puxado” um novo fio para uma nova emoção, vermelho que era a *raiva*.

Após a leitura foi feita a questão, “E vocês, já sentiram raiva”, alguns responderam não, uma resposta que apresenta falta de consciência emocional, uma vez que os que responderam já demonstraram essa emoção em algumas situações. No entanto, ao longo da leitura quando foi retratada uma situação em que a personagem tinha sentido raiva (alguém destruir uma construção), algumas crianças identificaram-se de imediato com essa situação, referindo que também lhes tinha acontecido.

Assim, procedemos a um pequeno diálogo acerca de como se deve agir quando sentimos *raiva*, obtendo algumas respostas, tais como, C8- “Falar com o adulto”; C7-“Dizer às professoras”. Essas respostas permitiram ter uma conversa acerca de algumas estratégias de como lidar com esta emoção, de que são exemplo, falar com um adulto quando estamos zangados com alguma coisa, dizer ao colega que o fez está errada e o fez sentir raiva e respirar fundo utilizando a técnica “cheirar a flor e depois soprar as velas”, contando até dez.

Após este diálogo, passamos para a exploração dos cartões da *raiva* (Figura 8), e quando foram retirados houve uma criança a C14, que quis apresentar a sua cara de raiva, e deste modo, aproveitámos este momento para uma pequena representação da expressão facial e postura da mesma. Assim, todas as crianças fizeram a sua cara de zangados e começaram a bater com o pé no chão, indicando que identificaram este gesto a esta emoção.

## Figura 8

### Cartões da emoção raiva



O primeiro cartão apresentava a história de uma menina a bater o pé e as crianças que responderam às questões não tiveram dificuldades em identificá-la, bem como compreender as razões. A criança C8 identificou o estado emocional da emoção *raiva*, “brava”, e foi complementado o motivo pela criança C22 que explicou que a menina estava zangada sendo visível na sua boca. Após ser questionada sobre o que poderia a menina fazer para não se sentir tão zangada C4 respondeu que podia fazer a posição de relaxar (posição de meditar).

O segundo cartão demonstra uma situação bastante presente nas vivências das crianças que é referente à “batota nos jogos” e a competitividade, o que permitia aprofundar este assunto de forma a consciencializar as crianças para o controlo das suas emoções quando isto acontece. As crianças foram capazes de identificar como se sentia o menino que ia fazer batota (zangado), I- “E o que acham que ele estava a sentir, para fazer batota? C8- “Estava zangado, e o motivo” I- “E porquê que ele estava a fazer batota”? C8- “Porque queria ganhar.” Quando foi questionado em relação ao outro menino, algumas crianças referiram que este estava alegre por ter ganho a corrida, mas que ficava triste se o outro menino tivesse conseguido fazer a batota”, I- “E o Simão, como acham que ele está a sentir-se”? alguns Grupo- “Feliz”, I- “E porquê”? Grupo- “Porque ganhou a corrida”, I- “E acham que ele se vai sentir feliz se o Gerónimo o puxar? Grupo-Não”. De forma a concluir este cartão, foi explicado ao grupo que isto por vezes acontece com eles, e às vezes é preciso perder para ganhar na próxima vez, que sempre que se perde aprende-se algo, sendo referido que é normal sentirmos raiva e devemos de saber controlar os impulsos não agindo sem pensar.

De acordo com Vaz (2009), o processo de representação mental não apenas da *emoção*, mas do que simboliza, permite desenvolver capacidade de compreensão emocional,

bem como de diferenciação das emoções. Neste sentido, ao longo da vida vamos registrando um repertório de experiências que permitem distinguir as diferentes emoções e categorizá-las, e como a imagem do segundo cartão representava algo que era familiar às crianças, a sua compreensão emocional tornou-se mais fácil. No entanto, podemos saber identificar e compreender, mas poderá tornar-se mais difícil regular.

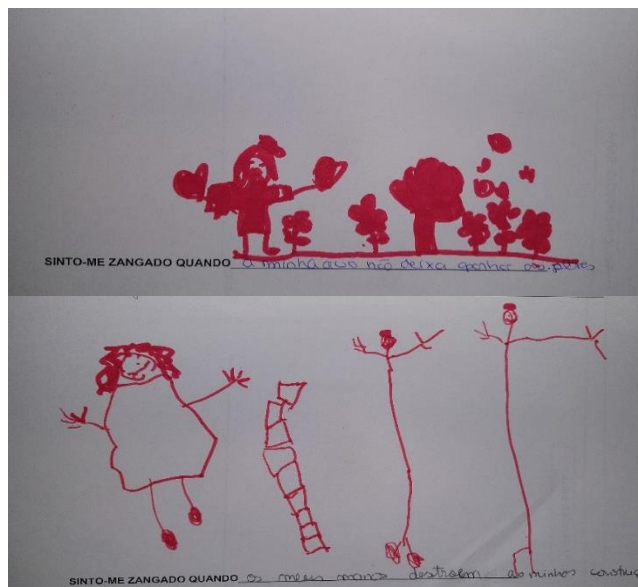
Por fim, o último cartão representava a situação de uma menina que tinha sido castigada por algo que não fez, C13- “O menino meteu os lápis ao chão e a professora pensava que tinha sido a Fátima e pediu para apanhar”. Assim, de imediato a reação das crianças foi defender a menina, destacando que se sentia zangada porque a professora foi injusta com ela, I-“ C16, olha para a cara da Fátima, como achas que ela se sente? C16- Está com raiva por ter a boca aberta”. Quando questionado o que a menina podia fazer nesta situação as respostas foram, C2- “Dizer à professora que não foi ela que meteu os lápis ao chão” e C5- “Devia dizer: Se fizeres isso outra vez, eu digo a professora e faço um vídeo para mostrar.”

Moreira (2008) salienta que cada emoção provoca uma modificação diferente, caracterizando-se pelo seu nível físico, fisiológico, emocional, cognitivo e comportamental, correspondendo à mensagem captada. Assim, a *raiva* é associada a uma ação impulsiva que a maior parte das crianças apresenta dificuldade em regular. Corroborando esta ideia, Arruda (2014) refere que o objetivo da regulação emocional não é de suprimir a emoção negativa sentida, mas sim controlar e preservar o bem-estar do indivíduo, não existindo um impulso ou desgaste emocional.

Deste modo, foi importante compreender em que situações é que as crianças sentiam esta *emoção* ilustrando. Silva (2011) menciona que esta emoção é espoletada quando há um obstáculo a algo desejado, injustiça, rejeição ou ato que prejudicou alguém. 9 crianças referiram que se sentiam zangadas quando eram impedidas de realizar algo, como: C5- “A minha avó não me deixa apanhar as flores”; C16- “A mãe não deixa andar de mota”; C21- “Quero brincar com os brinquedos e a mãe não deixa”. 12 associaram a um estado emocional de afronta ou injustiça, como por exemplo: C4- “Fico de castigo”; C25- “o mano tira os meus brinquedos para eu brincar”; C24- “Os meus manos destroem as minhas construções” (Figura 9).

## Figura 9

Desenhos "Sinto-me zangado quando..."



De forma geral, esta é uma das emoções com mais dificuldades de autocontrolo, sendo necessário capacidade de regular e pensar acerca dos acontecimentos, agindo em conformidade do bem-estar próprio, bem como do outro. A maior parte das vezes esta emoção resulta do brincar ou da rejeição a algo desejado, existindo conflitos entre as crianças, que poderão ser capazes de compreender, mas não regular a emoção. Progressivamente, a repetição deste acontecimento irá permitir que a criança alcance a compreensão emocional, resultando numa construção mental que irá contribuir para uma melhor gestão (Moreira, 2008). Assim, é necessário que o adulto seja capaz de promover oportunidade de conversa acerca dos estados emocionais podendo a criança procurar conforto emocional ou ajuda, bem como apresentar estratégias para as crianças terem maior facilidade na regulação, como por exemplo, contar até 10, respirar funda ou pedir ajuda a um adulto.

### 3.2.1.3. 4.ª Intervenção: Tristeza

Tal como as intervenções anteriores, esta iniciou-se com o livro *O Novo das Emoções* com a leitura da parte da *tristeza*.

Evidenciando os dados relativos à exploração dos cartões, neste momento foi possível discutir acerca de quatro cartões, sendo notório que a *tristeza* é uma emoção que apresenta bons resultados a nível da compreensão emocional e da perceção emocional (Figura 10).

#### Figura 10

*Cartões da emoção tristeza*



O primeiro cartão representa um acontecimento associado a perda de algo, neste caso, destruição, rapidamente as crianças associaram à *tristeza*, a cara triste e ações que espoletaram a emoção. Deste modo, foi questionado se esta ação não podia provocar raiva, I- “Mas ela podia ter ficado zangada, não podia”?; C12- “Eu ficava”; I-“C21, como sabes que ela está triste”?; C21- “porque meninos destruíram o castelo”.; I-“Sim, mas ela podia ter ficado muito zangada, vocês também ficam zangados quando os outros meninos destroem as vossas coisas. Como sabemos que ela está triste e não zangada”? C9-“ Porque ela tem uma cara triste”. Como estratégia para melhorar o sentimento, algumas crianças referiram que podiam chamar a mãe dos meninos e fazer queixa, ou seja, pedir ajuda a alguém. C12- “Chamar a mãe e dizer: Olha o quê que os meninos estão a fazer ao castelo”. É de destacar a criança C17 apresentou algumas dificuldades, uma vez que referiu que se a menina estivesse zangada teria de estar a chorar, sendo notória alguma confusão entre esta e a emoção explorada anteriormente.

O segundo cartão apresentava uma situação de intriga entre duas crianças, em que as crianças foram capazes de associar a duas emoções, a raiva e a tristeza, I-C15, como achas que o João se sente?; C15- “Sente triste”; I-E como sabes?; C15- “Porque o Tomás meteu areia para a cara dele”.; I-“É verdade. Como tu achas que o Tomás se sente, por ter feito isso, C1”?; C1- “Zangado”. ;I-“E como sabes que ele está zangado?”, C1- “porque está a ser mauzinho e a cara dele”. Foi possível compreender que as crianças conseguiram perceber que aquele acontecimento provocou duas emoções, sentidas de forma diferente por duas crianças, o que permite analisar a multiplicidade das emoções. De forma a apoiar o pensamento das crianças, foi questionado o que eles achavam que podia ser feito para melhorar a situação, o que resultou em respostas relacionadas com as experiências pessoais das crianças, nomeadamente, a típica resposta do fazer igual. C8- “se ele atirou areia a cara, ele tinha de fazer o mesmo”. De imediato, foi questionado se eles achavam que era o correto, e alguns responderam que não, compreendo que a melhor opção seria pedir ajuda a um adulto e a criança que errou pedir desculpa.

O terceiro cartão obteve resultados bastante satisfatórios, onde foi notória a identificação das expressões e gestos face à emoção representada, C13-“porque ele está a chorar e está a cair lágrimas”. Em conformidade com os dados transcritos, as crianças foram capazes de identificar a *tristeza* e compreender o que a provocou com facilidade. Desse modo, tentámos perceber como é que as crianças fazem para melhorar a situação, onde apresentaram, sem receios, as suas ideias de tentar incluir a criança do cartão. C5- “eu acho que dizíamos se queres dançar dança, se não queres não danças. Uma das respostas dadas, pela C20, apresenta uma estratégia baseada nas suas vivências C20- “Mandava-o dançar na mesma, e se ele não quisesse dançar, tinha de dançar na mesma”.

Por fim, o último cartão representa uma situação de despedida de um ente familiar, com que algumas crianças se identificaram. Assim, foi mais fácil o grupo identificar a causa e a emoção, compreendendo a origem da emoção e a forma como agir para melhorar o estado emocional. I- “O que é que a menina pode fazer para se sentir melhor”?; C12-“pode ligar ao pai pelo telefone”; C3-“podia fazer um desenho e tirar foto e mandava para o pai”.

Com estes cartões, observámos que as crianças foram capazes, com sucesso, de identificar e compreender as emoções, uma vez que os acontecimentos se aproximam das suas experiências pessoais. Neste sentido, torna-se mais fácil a aprendizagem de competências emocionais que resulta, a longo prazo, em crianças emocionalmente

inteligentes. De acordo com Queirós (2021) é nas diversas tentativas de compreender o que sente que se desenvolvem mecanismos que ajudam os indivíduos a aprender como agir perante cada situação, resultando na capacidade de minimizar o impacto que as emoções têm, coordenando estratégias mais eficazes.

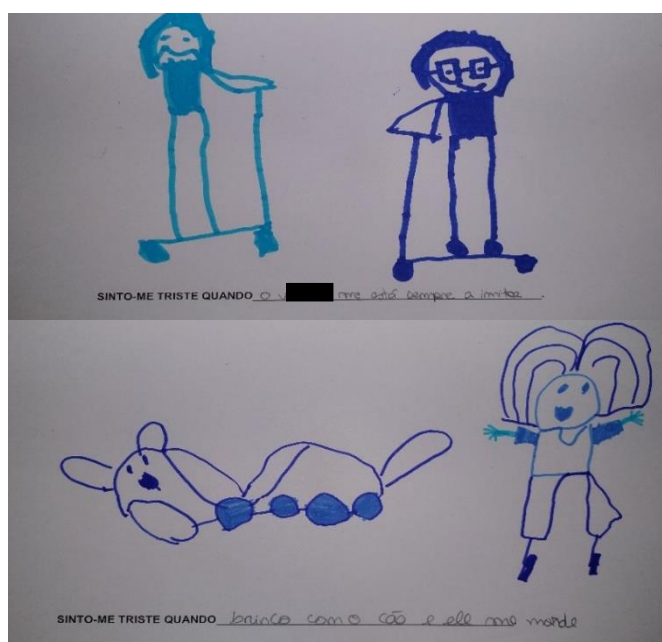
Silva (2011) e Arruda (2014) mencionam que a *tristeza* é associada a perda de algo importante, sendo uma pessoa ou objeto e a sensação de não conseguirem algo que desejavam obter, resultando em perda de motivação.

Deste modo, no que concerne à atividade “Sinto-me triste quando ...”, as respostas das crianças foram bastante peculiares, permitindo inferir que estas possuem percepções diferentes face à *tristeza*. A maior parte das crianças destacou acontecimentos que envolvem o outro, ou seja, um amigo, animal ou familiar, como por exemplo, C16: “A mãe não deixa ver televisão.”; C2: “O V me está sempre a imitar.”; C13:” Brinco com o meu cão e ele me morde”.

Algo a destacar é que apesar das crianças conseguirem representar uma situação em que sintam essa emoção, nem sempre foram capazes de representar as expressões associadas a essa emoção. Por exemplo, no desenho C13(feminino, 5 anos), a menina tem uma expressão de alegria, possivelmente associada ao gosto por cães; contrariamente, a C2 (masculino, 6 anos), no seu desenho, o menino azul mais claro apresenta uma expressão triste, associada ao que o menino de azul-escuro está a fazer ” (Figura 11).

### Figura 11

Desenhos "Sinto-me triste quando ..."



Conforme o que define Goleman (2006), as emoções apresentam diferentes predisposições a uma ação, e cada um assume a direção que pretende seguir quando a sente. A *tristeza* é associada aos sentimentos de angústia, desmotivação, desolação, mágoa, entre outros, e aquilo que as crianças foram capazes de perspetivar acerca destas corresponde a uma percepção de angústia em relação a uma ação que lhes é impedida de realizar e mágoa em relação a um amigo.

Assim, com os dados recolhidos da intervenção da tristeza foi possível compreender que as crianças são capazes de compreender a causa da tristeza e identificar as expressões associadas. Através das suas respostas foi possível perceber que as suas vivências permitiram que desenvolvessem estas habilidades. De acordo com Gardner (2011), as relações das crianças influenciam a suas competências e capacidade emocionais, e é a partir destas que constroem a sua compreensão emocional.

#### **3.2.1.4. 5.<sup>a</sup> Intervenção: Medo**

Por fim, a última emoção a ser explorada iniciou-se com uma pequena quadra que foi cantada, que demonstrou captar a atenção das crianças para, posteriormente, ser concluída a história *O Novo das Emoções*. Concluída a leitura do livro, houve uma criança, C12, que referiu que não tinha *medo*, o que permitiu um pequeno diálogo antes da exploração dos cartões, acerca do medo e do que podíamos fazer para não ter medo, ou atenuar a emoção. Foi evidente que muitas crianças tinham medo do escuro e que utilizavam um candeeiro para dormir ou luz de presença, sendo esta a estratégia mencionada pelas mesmas. I- “O que acham que podíamos fazer para não ter medo”? C4- “Ter uma lanterna”; C9- “Ter um candeeiro, eu tenho”; C15- “Eu tenho um candeeiro”; C21- “Eu tenho um candeeiro e uma luz pequenina, mas às vezes os meus papas esquecem e apagam toda a luz e eu fico assustada com medo e fico no meu quarto a gritar”.

Passando para a apresentação dos dados dos cartões (Figura 12), o primeiro cartão era referente ao medo das trovoadas, existindo algumas crianças que demonstraram ter medo dos trovões. Estas foram capazes de reconhecer que na história estavam assustadas por causa da trovoadas, mas que existia outra causa que foi identificada como *tristeza*, que era a perda de uns óculos. De forma geral, as crianças identificaram que o menino estava com medo da trovoadas, mas que se sentia triste por ter deixado cair os óculos e por não os estar a encontrar, tendo este de resolver o problema pedindo ajuda aos adultos. C1-“triste2; I- “E

como sabes”?; C1- “porque não encontra os óculos”; I- “C9, o que podia o Guilherme fazer para se sentir melhor”?; C9- “Alguém podia ajudá-lo a encontrar os óculos”.

A situação deste cartão foi um exemplo de que as crianças que foram capazes de identificar a *tristeza* possuem a habilidade de compreensão e percepção emocional, uma vez que foram capazes de relacionar os estados emocionais e perspetivar a origem destes.

## Figura 12

Cartões da emoção medo



O segundo cartão apresenta a situação de uma menina que transborda água ao regar uma planta para cima de um desenho. I- “C1, como se sente a Ana”?; C1- “triste”; I- “Será?” Alguns dizem: Não, está assustada; I- “E porquê que achas que ela está triste”?; C1- “porque deixou cair a água”. Apesar desta criança compreender que esta ação espoletou a emoção *tristeza*, outras crianças do grupo não concordaram e começaram a dizer que ela estava assustada, I-“Ok, boa, mas o C19 estava a dizer que ela estava assustada, porquê?”; C19- “porque ela achava que ele ia ficar triste e zangado, por ela ter molhado o desenho.”; I- “C17, achas que a menina está com medo”?; C17- “sim, porque ele vai ficar muito assustado”. A resposta do C17 levou a um pequeno diálogo acerca de como realmente se ia sentir o menino. Uns referiram triste, outros disseram com raiva, o que permitiu questionar “o que é que a Ana podia fazer agora?”. A resposta imediata das crianças foi castigo. Esta resposta permite inferir que as crianças não foram capazes, numa primeira instância, identificar uma situação que acontece “sem querer” (inadvertidamente) de uma situação que acontece de propósito. Tal facto, provém da fase egocêntrica perspetivada por Piaget e que se desenvolve ao longo da

segunda infância, em que a criança foca no seu ponto de vista e tem dificuldade de se colocar no lugar do outro (Papalia et al. 2013). Assim, após algumas questões, as crianças compreenderam que a menina não fez de propósito e sugeriram outras opções: C12- “pedir desculpa”, C8- “desenhar outro desenho” e C4- “ela podia ter tirado a folha, metia na cadeira e depois regava”.

O terceiro cartão apresentou algumas divergências nas respostas das crianças, o que demonstra que esta situação poderá transmitir-lhes estas emoções face às suas vivências. Este apresentava a história de uma menina que iria conhecer alguém que não lhe era familiar, e algumas crianças pressupuseram que esta situação deixou a menina triste e outras referiram medo. I- “C12, como se sente a Lena?”; C12- “triste”; C7- “com medo”; C19- “medo”; I- “C12, porque achas que ela está triste? O que aconteceu?”; C12- “porque a Lena não conhecia”. Assim, foi necessário compreender o que estava a levar esta criança a referir que estava triste, e momentos após a questão “porque achas que ela está triste?”, esta referiu que afinal estava com medo, apontando para a cara. Ainda no desenrolar do diálogo relativo a este cartão foi possível discutir estratégias para quando estamos a conhecer alguém novo. Nesse sentido, podemos até ter medo inicialmente. As estratégias apontadas por estas foram: C11- “Ela podia comprar uma prenda para a Lena e depois mostrava”.; C14- “eu respirei fundo” e alguns ao mesmo tempo referiram, dizer olá, fazer uma apresentação.

Por fim, o último cartão era relativo a uma situação de *medo* face a algo irreal, um fantasma, o que permitiu discutir o medo em relação a situações de fantasia e da nossa imaginação. A identificação da situação não apresentou qualquer dificuldade, todos compreenderam que aquela emoção iria desencadear *medo* e até exprimir os gestos associados a esta emoção, C11- porque ele está assim (abre a boca e levanta os braços), assustado.

Através destes cartões, as crianças foram capazes de compreender que existem diferentes tipos de *medo* e que existem situações que nos provocam medo, mas nem são reais, sendo necessário compreender as situações e agir em função de cada. A razão pela qual as crianças que identificaram o *medo* como tristeza deve-se àquilo que estas sentem em relação à situação e às suas vivências, o que permite inferir que ainda estão a desenvolver a sua capacidade de compreensão emocional.

Franco (2015) nos seus estudos salienta que o reconhecimento das emoções parte do desenvolvimento que a criança tem e da sua compreensão emocional e que é com a entrada

na EPE que estas começam a desenvolver alicerces com as interações e as relações que apoiam a sua compreensão emocional. Assim, ao longo deste período, a criança desenvolve-se cognitivamente e socialmente, contribuindo para o desenvolvimento da sua compreensão emocional.

Concluindo a intervenção do *medo*, as crianças desenharam acontecimentos em que sentiam medo, e conforme Queirós (2021), o medo é uma sensação despertada por uma ameaça ao bem-estar, podendo ser um perigo real ou imaginário. Conforme os estudos de Denham e Zoller (1991, citados por Vale, 2012), quando a criança é questionada acerca de situações que provocam medo, estas referem maioritariamente situações que envolvam bruxas, monstros e o escuro, sendo raro destacar situações que evidenciam experiências reais. A maior parte das respostas das crianças foram ligadas ao medo do escuro (6 crianças), ao medo de animais (6) e ao medo de serem abandonadas (5). As restantes crianças desenharam acontecimentos variados, como medo de perigo imaginário ou como monstros (Figura 13). De modo geral, as crianças concretizaram com sucesso as suas perceções em relação a situações em que sintam estas emoções, não existindo nenhuma situação que despertasse dificuldade em a criança desenhar.

A tabela com todas as respostas dos desenhos das quatro emoções encontra-se no anexo 27 (Cf. Anexo 27).

### Figura 13

*Desenhos "Sinto-me com medo quando..."*



### 3.3. Fase 3: Avaliação das 4 emoções básicas

Realizada a implementação das intervenções face a cada emoção, foram avaliados os resultados das aprendizagens das crianças em função daquilo que foi desenvolvido. De acordo com Lemos et al. (1993), a prática pressupõe três modalidades de avaliação, (i) avaliação diagnóstica; (ii) avaliação formativa; (iii) avaliação sumativa e, é nesta fase final que se enquadra a avaliação sumativa. Os mesmos autores salientam que esta permite globalizar o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e competências. Por seu lado, Castilho e Rodrigues (2012) assumem que esta avaliação deve ser um processo sistemático, interpelativo e interpretativo, de modo a acompanhar o processo das crianças comparando-as consigo próprias.

Conforme as OCEPE, esta avaliação “não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (Ministério da Educação, 2016, p.15), devendo basear-se num registo de evidências de aprendizagem. Assim, foi realizado um teste semelhante ao da avaliação diagnóstica, diferenciando os cartões que foram apresentados, sendo cartões referentes a acontecimentos e não às expressões (Figura 14). Esta alternância deve-se ao facto de se poder avaliar se a criança foi capaz de desenvolver as suas habilidades emocionais em relação às componentes da inteligência emocional, bem como as suas compreensões em relação às quatro emoções básicas. Os dados referentes aos resultados estão em anexo (Cf. Anexo 28), bem como a transcrição das suas respostas (Cf. Anexo 29), sendo aplicado os mesmos critérios que na avaliação diagnóstica.

#### Figura 14

*Cartões da identificação das emoções*



**Tabela 3***Resultados da avaliação sumativa*

	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Associar momento do cotidiano às emoções	Expressar uma emoção
Identificou	20	17	18	16	17	19
Identificou parcialmente	1	0	0	2	0	2
Não identificou	0	4	3	3	4	0
Não foi observável	4	4	4	4	4	4
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Referente à emoção da *alegria*, das 25 crianças, apenas C25 identificou parcialmente, apontando, inicialmente, para o cartão da *tristeza*, e ao ser questionada como sabia, identificou-o como *tristeza*, apontando para o cartão certo, dizendo: C25- “Esta menina está feliz, porque deu uma flor”. De forma geral as restantes crianças, 20, foram capazes de identificar (percepção emocional) e compreender (compreensão emocional). C2- “Porque esta menina está a dar uma flor a esta senhora. Ela está feliz, porque a menina lhe deu flores.” C6- “A menina está a dar um ramo de flores à avó. Estão felizes porque está assim com a cara feliz.” C22- “Porque a avozinha está feliz e a menina está feliz porque deram flores.” Cada vivência tem um impacto no desenvolvimento e as experiências definem os hábitos emocionais, o que proporciona um desenvolvimento da compreensão emocional, o que permite adquirir capacidade para identificar as emoções (Goleman, 2006). Como a emoção da *alegria* é algo vivenciado pelas crianças diariamente, estas têm maior facilidade na sua identificação e compreensão, o que demonstra que são capazes de expressar os sons, expressões e gestos associados a esta, bem como o desencadeamento das situações.

No cartão da *tristeza*, 4 crianças (C1, C3, C17 e C21) não identificaram esta emoção, referindo ser o cartão do *medo*, sendo a cara do menino o indício que os levou a esta seleção. C3- O menino está triste, porque está no meio de muitas pessoas.; I- O que te leva a pensar que ele está triste?; C3- A boca dele. Esta criança, C3, quando chegou o momento de

identificar o cartão do *medo*, referiu que estava errada, e optou por selecionar o cartão da *raiva* como o da *tristeza*. De acordo com Franco (2015), as crianças que são capazes de identificar adequadamente as emoções apresentam uma melhor compreensão emocional, sendo capazes de construir teorias sobre as causas das emoções e os estados emocionais. Nesta situação, as crianças não foram capazes de examinar a causa das emoções e analisar a evolução da situação, o que demonstra que apresentam algumas dificuldades na compreensão emocional.

No cartão da *raiva*, a maioria das crianças identificou e compreendeu as emoções, exceto 3 crianças (C1, C3 e C25), sendo que duas delas identificaram o cartão da *tristeza* e a outra não identificou nenhum cartão. As duas crianças que indicaram o cartão da *tristeza* referiram que ação de deixar cair o peluche deixou o menino zangado, não reconhecendo que a expressão facial da criança tinha indícios associados à *tristeza*, como as lágrimas e o sorriso descaído. As crianças para serem capazes de identificar e compreender necessitam de saber expressar aquilo que sentem e o que observam ao seu redor, nesse sentido, Moreira (2008) refere que estas adquirem consciência emocional ao serem capazes de compreender o que significa cada experiência.

É na EPE que as crianças desenvolvem as suas capacidades e adquirem novas, C1 e C3 têm ambas 6 anos, encontrando-se na fase final da EPE e, segundo Franco (2015), aos 6 anos as crianças já são capazes de compreender as *emoções* e de relacionar as suas experiências com as *emoções*, e ao apresentarem dificuldades na identificação e compreensão, isso significa que não compreendem as suas *emoções* (Moreira, 2008). Por sua vez, as crianças que foram capazes de identificar, destacaram expressões, posturas e aspetos, o que demonstra possuírem compreensão emocional. São exemplo disso, C4- “porque estão meninos a discutir, e quando temos *raiva* podemos discutir, às vezes”; C14- “O menino de camisola verde estava a brincar com este senhor e esta menina e o menino de camisola amarela roubou o senhor” e; C17- “Porque tem a boca aberta, e esta com a boca aberta. Ele queria esta (boneca), e ele estava a puxar”.

No cartão do *medo*, 3 crianças não identificaram (C17, C21 e C25) e 2 (C1 e C3) identificaram parcialmente, uma vez que após algumas questões foram capazes de nomear a emoção correta. As crianças que não identificaram deram explicações divergentes, demonstrando que cada uma criou a sua narrativa acerca daquilo em que acreditavam e que desencadeou a emoção. Duas crianças indicaram o cartão da *tristeza*, destacando que o urso no chão era o motivo do menino ter medo; por exemplo, C21- “Deixou cair o brinquedo, e se alguém o pisar ia chorar, porque ia ficar estragado.” Por sua vez, as crianças que identificaram

parcialmente, após uma identificaram errada, foram capaz de compreender o seu erro e identificar correta o cartão, C1-“este é que está com medo”. I- “E como é que tu sabes isso?” C1- “Porque o menino está com a cara aberta”.

Conforme Cardoso e Carmona (2011, p.12) a compreensão das emoções desenvolve-se “no sentido de uma primeira associação entre as emoções e as expressões faciais até ao reconhecimento e compreensão das situações licitadoras de emoção” e, é este aspeto das expressões que conduz a criança na identificação das emoções. Isto é evidente com as crianças que identificaram, quando destacam as expressões como aspeto que as levou a identificar, bem como a compreensão da situação, como por exemplo, C5- “Está com medo, porque está assim: abre a boca.”; C15-“ O menino está assustado, ele não conhecia estes senhores”.

Relativamente a associarem momentos do quotidiano às emoções, todas conseguiram identificar, tendo apenas 4 crianças (C14, C18, C21 e C25) identificado parcialmente. O C14 e o C19 quanto à questão, “Quando sentes medo?”, defenderam que não tinham medo de nada, o que demonstra que apesar de serem capazes de identificar situações onde alguém está com medo, não se conseguem colocar nessa situação. A C19 quando questionada refere que não tem medo, mas sim espanto, mencionando que “quando eu fico espantado eu vou logo a correr e, se eu vir algo, eu vou a correr muito rápido e depois eu chego ao pé deles (pai e mãe)”. Ao ser questionado que esta situação não se reportava ao *medo*, este responde, que não, não é ter medo, mas sim ter espanto. Neste caso estamos perante uma criança de 4 anos, e de acordo com Pons e Harris (2005, citados por Franco, 2015), é nesta idade que as crianças começam a desenvolver a sua capacidade de compreensão emocional, sendo capazes de identificar as emoções em fotografias e progredir para expressar o que sentem, nomeando emoções.

Incidindo nas restantes respostas, de forma geral, as crianças mencionaram momentos do quotidiano diferentes das suas respostas na avaliação diagnóstica, podendo ser avaliado este aspeto como positivo, o que demonstra que as crianças são capazes de associar diversos momentos do seu quotidiano às emoções básicas e explorar o que as desencadeou.

O último aspeto avaliado foi o da expressão associada a uma emoção e as crianças que foram avaliadas como “identificar parcialmente”, foi porque, no momento, não quiseram realizar a expressão, por vergonha. As restantes foram capazes de expressar, destacando os seguintes aspetos para cada emoção: raiva; braços cruzados e cabeça para baixo;

sobrancelhas elevadas; sons como “ rsssss”; nariz cerrado; alegria- sorriso; boca aberta; tristeza- sorriso baixo, olhos cerrados; “boca para baixo”; beicinho; braços para baixo; esfregar os olhos (imitar o choro); medo-mãos no ar; boca aberta e; mãos no peito.

Comparando os dados das duas avaliações, podemos destacar que a emoção do *medo* é aquela em que as crianças apresentam algumas dificuldades no reconhecimento, confundindo-a com a *raiva*, uma vez que as crianças tendem a focar nas suas experiências e não na análise da causa, tal como defendido por Franco (2015). Apesar de existirem crianças que ainda tiveram dificuldades na identificação e compreensão emocional, podemos afirmar que houve um desenvolvimento significativo das habilidades emocionais. Um dos exemplos que fundamenta esta ideia, é uma situação vivenciada com uma criança C8 (15 de junho, masculino, 5 anos), em que utilizou a estratégia apresentada na abordagem à *raiva*, “contar até 10” para se acalmar.

É de salientar o sucesso de evolução da C25, que na avaliação diagnóstica não foi capaz de identificar nenhuma emoção nos cartões e, apesar das suas limitações e especificidades, foi capaz de identificar duas emoções e de falar das emoções, mesmo que não tenho acertado nalguns aspetos.

Tendo em consideração o modelo de Mayer e Salovey (1997), as estratégias utilizadas tiveram como base as componentes por eles defendidas, daí que implementássemos atividades que potenciasses o desenvolvimento das habilidades que, por si, promovem as competências emocionais, apesar da facilitação emocional do pensamento ser a que se encontra menos explorada. De acordo com estes autores, os indivíduos com habilidades emocionais são capazes de compreender e expressar as suas emoções, e identificá-las nos outros, adaptando os comportamentos, o que permite que sejam pessoas de mente aberta e positiva, não deixando que as experiências emocionais negativas influenciem as suas ações (Mayer & Salovey, 1997). De acordo com Alzina et al. (2009, citados por Tessaro & Lampert, 2019) as habilidades emocionais melhoram as relações interpessoais e intrapessoais, a resolução de problemas e a aprendizagem, que por sua vez, permitem uma qualidade de vida e sucesso escolar. Em concordância, Queirós (2021) afirma que saber expressar adequadamente aquilo que sentimos, proporciona saúde física e mental, neste modo, é necessário “sermos capazes de identificar de forma consciente as emoções e de ter uma percepção clara das causas que as originaram, de forma a ser possível geri-las eficientemente e tomar as melhores decisões” (p.162).

Assim, foi possível que as crianças desenvolvessem comportamentos e competências conscientes, adequando as suas emoções a uma ação preventiva. Denham (2007) salienta que nos dias de hoje as competências emocionais mais do que nunca apresentam um papel importante no desenvolvimento e bem-estar da criança, sendo necessário desenvolver estas competências na EPE, de forma a não condicionar as crianças com risco de psicopatologia. E é neste sentido que a inteligência emocional assume-se como importante para o desenvolvimento da crianças promovendo o desenvolvimento cognitivo, sucesso escolar, que diretamente e indiretamente, contribui para competências de autorregulação,

Children who enter kindergarten with more positive profiles of emotional competence, as well as well-developed skills of social competence and self regulation, have not only more success in developing positive attitudes about and successful early adjustment to school, but also improved grades and achievement (Denham, 2007, p.3)

Concluída apresentação e discussão dos dados obtidos, é necessário confrontá-los com os objetivos delineados inicialmente, mobilizando a sustentação teórica abordada ao longo do presente estudo.

#### 4. Conclusão do estudo

Ao longo da investigação procurámos compreender quais as estratégias que promoviam o desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional e, após a conclusão do estudo, torna-se importante confrontar os dados recolhidos com os objetivos estipulados.

No que concerne ao objetivo, *identificar as estratégias adequadas para a abordagem da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar*, podemos referir que as *histórias* são um bom ponto de partida para a exploração das emoções, permitindo envolver as crianças e criar um momento de interligação das suas vivências com as situações relatadas na história, criando assim, desenvolvimento das competências. De acordo com Portugal e Laevers (2018), as histórias abordam situações que geram emoções que auxiliam a criança na compreensão das suas emoções e, em contrapartida, reconhecem que todos têm emoções, não sendo as únicas a sentirem-se assim. Em concordância, Veloso (2005) salienta que as histórias criam uma relação com o mundo, existindo compreensões do mundo com as suas vivências, proporcionando aprendizagens emocionais e cognitivas. Na leitura do livro *O novelo das emoções* são referidas situações em que a personagem sentia a emoção e, após a leitura, algumas crianças comparavam essa situação com as suas vivências.

Aliado às histórias surgiu a estratégia de utilizar um instrumento/material que apoiasse a exploração de cada emoção e, nesse intuito, utilizámos a *Caixa das Emoções*. Foi bastante importante abordar cada emoção isolada, uma vez que permitiu aprofundar os aspetos referentes a cada, bem como as expressões faciais, postura e gestos. Portugal e Laevers (2018) referem que estes materiais proporcionam um momento de “faz-de-conta”, facilitando a abordagem das emoções de uma forma mais positiva e com uma maior carga emocional e, conseqüentemente, através dos cartões foi possível compreender que estes permitiam explorar as habilidades da inteligência emocional, desenvolvendo na criança competências emocionais.

A última estratégia utilizada foram as *ilustrações de acontecimentos* em que as crianças tinham a possibilidade de sentir as emoções. Araújo e Fratari (2011) defendem que o desenho permite à criança exprimir os seus sentimentos e que o envolvimento desta transmite a intensidade das suas emoções. Assim, foi possível constatar que a maior parte das crianças foram capazes de representar um acontecimento (compreensão emocional), mas algumas não adequaram as expressões a essa ação (percepção emocional).

A partir da comparação dos dados obtidos da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa compreendemos que existiu evolução na identificação, permitindo concluir que as estratégias utilizadas são adequadas para o desenvolvimento destas competências. No entanto, assumimos que trabalhar com as *emoções* não envolve apenas estas atividades existindo um trabalho diário e consciente do educador com as crianças. Salientamos que esse trabalho tem de ser sustentado em conhecimento, percebendo que quando falamos de inteligência emocional, falamos da capacidade de identificação das emoções, do reconhecimento (em si e nos outros) das emoções e da capacidade de ser capaz de lidar com elas, ou seja, ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva.

No que diz respeito ao objetivo, *compreender de que forma as atividades desenvolvidas num jardim de infância influenciam as competências emocionais das crianças*, reforçamos que Denham (2007) destaca que na idade da EPE, as crianças devem adquirir, essencialmente, três competências emocionais: o conhecimento das emoções, a regulação das emoções e discernir os seus estados emocionais. Para a autora, o conhecimento das emoções envolve a identificação, reconhecimento e nomeação das emoções, sendo as crianças capazes de as diferenciar e compreendê-las nos outros e em si, através de expressões faciais, gestos e postura (Denham, 2007). Em concordância, Franco (2015) afirma que é a partir dos 3 anos que se desenvolve essa competência. Por sua vez, para Queirós (2016), a regulação das emoções reporta-se à capacidade de refletir acerca das emoções, sendo a criança capaz de tomar decisões de forma a atenuar e atuar sobre a emoção, ajustando a duração dos estados emocionais.

Tendo como referência as evidências obtidas no estudo e generalizando os dados, a atividade de exploração dos cartões permitiu desenvolver as competências emocionais relativas ao *conhecimento e regulação*, uma vez que contribuiu para as criança identificarem a emoção e as expressões faciais e corporais e nomearem e apresentar uma estratégia para gerir a emoção. Assim, com esta atividade, as crianças estiveram a desenvolver competências, ligando as experiências emocionais com os acontecimentos dos cartões, sendo, futuramente, capazes de agir.

A exploração de histórias, por sua vez, permitiu que as crianças reconhecesse as emoções no enredo da história, compreendendo o que desencadeou a emoção e de que forma a personagem tomou decisões para agir perante esta, tal como defendido por Veloso (2005). As crianças envolveram-se com a história e criaram ligações com as experiências da

personagem e com as suas, construindo, assim, conhecimentos que potenciam o desenvolvimento de competências. Estas competências foram-se desenvolvendo de modo gradual, tal como preconizado por Machado et al. (2008). Os autores reforçam que o contexto influencia esse desenvolvimento, estando ligado com as relações sociais e as competências verbais, cognitivas e sociais da criança. Deste modo, as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento, podendo este manifestar-se de maior ou menor intensidade, sendo algo que é adquirido ao longo dos anos, com um trabalho contínuo do educador.

Relativamente ao objetivo, *compreender a importância da inteligência emocional no desenvolvimento de competências emocionais da criança*, destacamos que, desde o primeiro contacto com o grupo, foi perceptível que a maior parte das crianças apresentava dificuldades referentes à regulação emocional, nomeadamente, quando sentiam *raiva*. Nesse sentido, surgiu o interesse de intervirmos criando atividades que promovessem o desenvolvimento de competências emocionais. Foi observável que as estratégias implementadas permitiram que as crianças desenvolvessem diversas competências emocionais, tais como a consciência emocional, linguagem emocional e regulação, que por sua vez, iria tornar a criança emocionalmente inteligente.

As quatro componentes da inteligência emocional de Mayer e Salovey, *percepção emocional, facilitação emocional do pensamento, compreensão emocional e gestão emocional*, resultam em habilidades que a criança utilizará diariamente, tais como, identificar, utilizar, compreender e regular as emoções. De acordo com Papalia et al. (2013) as emoções desenvolvem-se gradualmente, estando relacionado com a maturação neurológica da criança, e neste sentido que o educador deve implementar diversas estratégias e atividades, de forma a potenciar as competências emocionais, que contribuirá o desenvolvimento das componentes da inteligência emocional.

Por fim, quanto ao objetivo, *construir conhecimento no âmbito da inteligência emocional com crianças em idade pré-escolar* e tendo como pano de fundo todos os dados obtidos e as aprendizagens realizadas, foi possível constatar que a inteligência emocional é essencial não apenas para o desenvolvimento como também para as diversas competências que dela resultam. Trabalhar em torno das emoções é um trabalho contínuo que deve sustentar-se em diversas estratégias que apoiem a criança a expressar-se, aceitar e compreender o que sente, existindo uma abordagem diária. As estratégias adotadas ao longo do estudo permitiram compreender que é bastante importante a exploração desta temática e

que apesar dos resultados demonstrarem evolução nas habilidades e competências das crianças, esta intervenção não deverá focar-se apenas em quatro momentos. Se o educador for bom interveniente, orientar o grupo e desenvolver a comunicação emocional, conseqüentemente, as crianças desenvolvem capacidades emocionais que potencializam as capacidades cognitivas e possibilitam as futuras aprendizagens. Tal como defende Queirós (2021), “a inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar e social” (Queirós, 2021, p. 26).

No que concerne à questão orientadora do estudo, *Que estratégias poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à inteligência emocional de crianças em idade pré-escolar?*, destacamos que, em concordância com todos os aspetos expostos ao longo deste documento, podemos concluir que as estratégias e atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento das habilidades e a consciência emocional, podendo a criança estabelecer relações com as suas vivências emocionais. Evidenciamos que, de acordo com Tessaro e Lampert (2019, p.3), as “intervenções através de atividades lúdicas, reflexivas e vivenciais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional na escola”. O material didático “*Caixa das Emoções*” foi essencial para o estudo, uma vez que possibilitou que as crianças reconhecessem emoções básicas, interpretassem as imagens de situações comparando com as suas experiências emocionais e, assim, desenvolvessem o sentido de pertença, a empatia e a compreensão de que é normal as situações despertarem sentimentos.

Podemos ainda ressaltar que compreender e gerir são palavras-chaves para o desenvolvimento de competências emocionais e, que é através das atividades dinamizadas que as crianças constroem conhecimentos em concordância com essas habilidades. Deste modo, torna-se importante refletir acerca do papel do educador no trabalho em torno das emoções, que deverá passar por respeitar cada criança e as suas emoções, escutar em julgar, e organizar e ajustar a sua prática pedagógica à promoção e reconhecimento das emoções como garantia de uma aprendizagem significativa, e um desenvolvimento global.

Dado o término do estudo, torna-se assim importante relevar algumas **limitações** sentidas ao longo deste, sendo uma delas, a organização das atividades na rotina da criança, apesar da planificação da semana com as atividades, surgiram outras atividades a serem implementadas, a pedido da educadora cooperante. Destacamos as visitas a museus que

foram marcadas nessa mesma semana, o que não permitiu que as intervenções fossem desenvolvidas, tal como estava planeado. Consequentemente, a gestão do tempo, pois as crianças demonstravam interesse e motivação em partilhar os seus estados emocionais, o que fez que algumas atividades demorassem mais tempo do que o esperado, condicionando as restantes atividades. Por fim, a criação de instrumentos de avaliação relativos à inteligência emocional, pois os que existiam apresentados por Mayer e Salovey (1997) não eram adequados para as crianças em idade pré-escolar, tendo sido assim necessário pensar em estratégias que permitissem abordar as componentes da inteligência emocional.

## **Conclusão geral**

O presente Relatório Final de Estágio demonstra o culminar de um percurso académico rico em competências e ferramentas essenciais para uma futura prática pedagógica. Através de um processo reflexivo fomos expondo o trabalho realizado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB resultado da grande dedicação, resiliência e esforço das vivências e contacto com os contextos, proporcionando-nos assim um interessante desenvolvimento profissional e pessoal.

A Parte I que se reporta à Reflexão Crítica sobre as Práticas em contexto de EPE e ensino em 1.º CEB, incidiu na nossa prática em relação às opções pedagógicas, didáticas e atividades dinamizadas que contribuíram para a melhoria da nossa formação e desenvolvimento de competências de diversos tipos. Foi durante o Mestrado que tivemos a oportunidade de aliar a formação teórica à prática, assumindo o papel de Educador/Professor, apreendendo fundamentos essenciais da profissionalidade docente e construindo conhecimentos de saberes entre o ensinar e o aprender. Assim, foi possível planificar, gerir o tempo e espaço, organizar, preparar recursos e materiais, realizar projetos propostos pelas Unidades Curriculares e, acima de tudo, ter contacto com as crianças, envolvendo-as numa rotina diária que permitia momentos de aprendizagens significativas e a construção de conhecimentos.

A Parte II que incide na investigação com características de investigação-ação permitiu-nos abordar e identificar as estratégias e atividades que contribuem para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, de forma a dar resposta aos objetivos traçados foram realizadas intervenções que permitiram analisar se as estratégias e atividades aplicadas desenvolviam na criança competências emocionais que, por sua vez, desenvolveriam a inteligência emocional. Concluimos que a inteligência emocional pressupõe uma inteligência baseada nas competências emocionais, aliadas a habilidades específicas fundamentais para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções com precisão, autoconhecimento e tomada de decisão.

De modo a realizar o estudo, foi necessário adquirir conhecimentos associados à temática, e com a realização da revisão da literatura constatámos que a inteligência emocional e as emoções apresentam uma grande importância na educação, sendo ao longo da EPE que algumas componentes emocionais devem ser promovidas, nomeadamente: a identificação,

regulação e expressão emocional, tal como referem Denham (2007) e Webster-Stratton (2018).

Concretizada a revisão bibliográfica necessária para o desenvolvimento da investigação, salientamos que as técnicas de recolha e análise de dados permitiram obter evidências que resultaram nas devidas conclusões. Deste modo, foi possível comparar as habilidades emocionais iniciais com as habilidades emocionais finais, existindo uma evolução na identificação (perceção emocional), compreensão (compreensão emocional) e gestão emocional. Estas habilidades encontram-se interligadas com as competências emocionais, que por si só, já assumem um papel importante na saúde e desenvolvimento da criança. Conforme Denham (2007), estas competências relacionam-se com o desenvolvimento social e o sucesso escolar, permitindo à criança manifestar as suas emoções e discriminar os estados emocionais dos outros, ter consciência emocional, usar linguagem emocional, regular as suas próprias emoções, perceber que estratégias adotar.

Importa salientar que cada vez mais é dada importância às emoções e à sua gestão, sendo estas a causa de problemas psicopatológicos. Nesse sentido, a metodologia utilizada, uma investigação com características de investigação-ação permitiu refletir acerca de que estratégias realmente contribuem para o desenvolvimento das componentes da inteligência emocional. Assim, os objetivos delineados foram alcançados, e foi possível concluir com os dados obtidos que para trabalhar as emoções na EPE é necessário um trabalho contínuo e a aplicação de estratégias. Em concordância, Vale (2012, p.286) salienta que as competências emocionais assumem um carácter decisivo e diferenciador “para um estatuto de sucesso escolar e de bem-estar geral”, bem como, para as situações que a criança enfrentará ao longo da vida.

Neste sentido, ao compreendermos que a inteligência emocional permite o desenvolvimento de diversas competências emocionais e sociais nas crianças, torna-se importante adequar a pedagogia ao desenvolvimento destas, através da implementação de estratégias e/ou atividades na rotina das crianças. Com este estudo, concluímos que existem estratégias nomeadamente, uma abordagem de cada emoção, para que a criança compreenda as emoções básicas, sendo um veículo condutor para as emoções mais complexas. Deste modo, ao abordar as emoções, utilizando linguagem emocional, explorando o que estas desencadeiam e que estratégias utilizar para uma melhor regulação, não só se desenvolvem competências, mas torna as crianças emocionalmente mais inteligentes. Estas

conclusões do estudo apontam como evidência que a inteligência emocional precisa de ser trabalhada na EPE.

Dando término a este tópico, sugere-se que numa futura investigação se possam aplicar estratégias desde início do ano letivo, construindo materiais que as crianças possam explorar diariamente, permitindo que as crianças se sintam mais livres para abordar as suas emoções e compreender as dos outros.

Assim, concluímos, reforçando a importância do trabalho de um profissional de educação, uma vez que, aquilo que somos deve-se aquilo que fomos capaz de aprender durante a nossa infância. É responsabilidade dos docentes desenvolver saberes e competências essenciais, mas, acima de tudo, permitir que as crianças sejam autónomas, livres e emocionalmente inteligentes.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. (2010). *Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório LatinoAmericanos.
- Almeida, R. L. (2020). “Chorar não resolve” A Importância das Competências Emocionais em Idade Pré-Escolar. [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum.
- Alves, V. C. (2019). *Práticas Educativas e Competências Emocionais na Primeira infância*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 89-119). Porto Editora.
- Araújo, R. M., & Fratari, M. H. (2011). O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. *Revista da Católica*, 3 (5), 66-75.
- Arruda, M. J. F. C. (2014). *O ABC das emoções básicas - Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Baptista, I. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.), *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (pp. 1-29). Universidade de Aveiro.
- Barbosa, T., Sbruzzi, R., & Ferreira, C. (2020). Neuroeducação, emoção e sentimento no processo de ensino-aprendizagem de projeto em Arquitetura e Design de Interiores. In A. P. Lyra, C. L. Ferreira, É. C. Pagel, E. Z. Monteiro, M. R. Oliveira, & R. Z. Dias (Org.).

*Cidades e Representações Coleção Arquitetura e Cidade Vol. 2.* Letra Capital Editora.  
ISBN: 978-65-87594-40-8

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barish, K. (2019). *O que sentem os nossos filhos?*. Matéria-Prima Edições.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 11 (10), 61-82.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brito, R. S. (2021). *Espelho meu, quem sou eu? - Recursos didáticos para a promoção integral da criança*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum.
- Bueno, J. M. (2008). *Construção e validação de um instrumento para avaliação da regulação emocional*. [Tese de doutoramento, Universidade São Francisco]. Repositório Universidade São Francisco.
- Caetano, M. J. (2004). *Normas para Concepção e Construção de Escolas Básicas*. Direcção-Geral da Administração Educativa.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspetivas dos professores. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1997). *Metodologia da investigação: Guia para a auto aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins-de-infância diferentes. In M J. Cardona & C. Guimarães. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Psicosoma.
- Costa, R. (2011). Aprender com Inteligências Múltiplas, *Gazeta Valsassina*, 46, 6-7.

- Costa, A. B. (2016). *Formação Continuada de Docentes: contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
- Costa, A. C. (2018). *Relação Família/Jardim de infância e creche*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica e publicações científicas (1985-2000)*. CIED. Universidade do Minho
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Temas e Debates.
- Decreto-Lei 55/2018, 6 de julho. (2018). *Diário da República I Série*. N.º 129.(Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).
- Decreto-Lei, 54/2018, de 6 de julho.(2018). *Diário da República I Série*. N.º 129 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.)
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Romanian Association for Cognitive Science*, 6(1), 1-48.
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República II Série*. N.º 178. (Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. (2016). *Diário da República II Série*. N.º 137. (Homologa as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar).
- Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. (1997). *Diário da República II Série*. N.º 195. (Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar).
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). *Diário da República II Série*. N.º 206. (Padrões de Desempenho Docente).
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. (2017). *Diário da República II Série*. N.º 143. (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). *Diário da República II Série*. n.º 138. (Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico).
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de papel.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Franco, M. & Lista, V. (2008). Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In S. Pimenta & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (pp. 41-70). Edições Loyola.
- Franco, M. (2007). *A Gestão das emoções na sala de aula- projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Universidade Fernando Pessoa.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional: o melhor de si*. Idea y creación.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gottman, J. & Declair, J. (2000). *A inteligência emocional na educação*. Pergaminho.
- Gracioso, A. (2011). Trazendo as emoções para dentro da aula. *Revista da ESPM*, 18 (5), 32-41.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Izard, C., Trentacosta, C., King, K., & Mostow, A. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education & Development*, 15 (4), 407-422.

- Jardim, J., & Franco, J. (2019). *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva Publicações.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ketetele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República I-A Série*. N.º34. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar).
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Diário da República I Série*. N.º 237. (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 79-99.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, 13 (2), 17-30.
- Marques, N. M. (2017). *Relatório de Estágio*. [Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca digital do Instituto Politécnico de Bragança.
- Märtin, D., & Boeck, K. (1998). *O que é a inteligência emocional*. Pergaminho.
- Martins, M. F. (2012). *Avaliação diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão das emoções na educação*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. (1.<sup>a</sup> ed.). Alianza.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências básicas ... 2*. Porto Editora.
- Moreira, P., Abreu, E. & Neto, J. (2012). Influência da idade e do contexto socioeducacional na implications. *Psychological inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Olival, M. F. (2017). *A Motivação na Promoção do Sucesso Educativo em escolas do 1º Ciclo no concelho do Machico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade de Fernando Pessoa.
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 87-101.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-108). Porto Editora.
- Papaia, D., Feldman, R. D., & Ords, S. W. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Artmed Editora.
- Picanço, A. L. (2012) *A Relação entre Escola-Família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.

- Pinto, C. L. & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Apreender e Aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*. 1(2), 127–152.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-610.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação na Educação Pré-Escolar. O sistema de acompanhamento da criança*. Porto Editora.”
- Queirós, M. (2021). *Inteligência Emocional*. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, A. (2006). *Professores reflexivos – concepções dos supervisores de prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Rios, S.O., Costa, J.M., & Mendes, V.L. (2016). A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. *Discursos fotográficos*, 12(20), 98-120.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M, C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Rurato, P., Gouveia, L., & Gouveia, J. (2004). *Características Essenciais do Ensino a Distância*. Conferência eLES 04, eLearning no Ensino Superior. Universidade de

- Aveiro, 27 a 30 de outubro. Aveiro. Actas em CD-ROM, sessão 3B – Ensino a Distância, 1-10.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Santos, J. R. (2017). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Universidade Aberta de Portugal.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Editora Artmed.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shiftinh perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2). 257-271.
- Shulman, L. S. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11.
- Silva, C. (2005, 25 de fevereiro). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. [Comunicação]. O Regime de Docência e as Exigências do Ensino Básico em Portugal: o Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade do Minho .
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. Climepsi Editores.
- Swartz, M. K. (2017). Social and emotional learning. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(5), 521–522.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4, 162-187.
- Tessaro, F., & Lampert, C. D. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-4.

- Thompson, R. A., & Lagattuta K, H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. In K, McCartney & D, Phillips (Eds), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (pp. 317-338). Blackwell.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra], Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–154). Ministério da Educação.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Caminho.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

## **Anexos**

### **Anexo 1- Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 7 a 9 de junho de 2021**

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma

Relativamente a área disciplinar de Português, os três dias foram direcionados aos alunos aprenderem o novo caso de leitura, o bl, fl, gl, tl e pl. De forma geral, este novo conteúdo foi bem adquirido pelos alunos, estes mostraram-se bastante motivados a aprender um novo caso de leitura, e estiveram envolvidos nas atividades propostas. Este foi introduzido de forma mais didática, não sendo apenas exposto os alunos tinham que participar ativamente, o que captou atenção dos alunos, bem como a sua compreensão.

Assim, as atividades selecionadas iam de acordo com a intencionalidade/objetivos propostos, e quando se ensina, nomeadamente a compreensão da leitura, o professor deve ter em atenção alguns aspetos. Deve-se incluir “estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p.9).

Na área da Matemática, os conteúdos trabalhados foram diversificados, sendo dois deles conteúdos que são trabalhos semanalmente pois requerem que sejam um trabalho sistemático e recorrente e um deles novo, o dinheiro. Os conteúdos já trabalhados foram adições e subtrações e valor posicional de números já apreendidos pelos alunos, os meses e os dias do ano. Através das propostas foi perceptível que os alunos se lembravam bem dos conteúdos, no entanto, havia alunos que precisavam de mais atenção pois apresentavam mais dificuldades.

Em relação ao novo conteúdo introduzido, este foi o dinheiro, na quarta-feira. Foram levados alguns objetos com preço e foi questionado se estes tivessem uma nota de 50 euros o que podiam comprar daqueles objetos (Anexo 1). Desta forma, foi possível aproximar os alunos de contextos do quotidiano, atribuindo sentido mais abrangente às ideias matemáticas dos mesmos.

A participação dos alunos, de forma geral, na área disciplinar de Matemática, foi bastante positiva e ativa, principalmente na quarta-feira, na exploração do dinheiro. Os alunos tiveram em contacto com dinheiro real e foi bastante importante para a construção das suas aprendizagens. Quando se faz conexões entre o quotidiano e a matemática as aprendizagens

dos alunos são mais enriquecedoras, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Cascalho, Teixeira & Meireles, 2015).

Na área disciplinar de Estudo do Meio, na segunda-feira, foi dedicada a noções de orientação de objetos num determinado espaço. Através de uma discussão coletiva, foi notório que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades acerca da lateralidade, e foi realizado alguns exercícios de forma que estes conseguissem compreender.

De forma a auxiliar a compreensão dos objetos no espaço, os alunos foram explorar o espaço lá fora, colocando-se em posições relativas aos objetos já nos locais. Através de uma discussão coletiva, foi questionado, se estes conseguiam identificar qual objeto estava a sua direita e qual estava a sua esquerda.

Quando os alunos são colocados fora do contexto de sala de aula, as aprendizagens tornam-se mais ativas e podem promover a sua participação de forma a construírem conhecimentos e aprendizagens significativas. Uma vez que “o contexto da experiência tem um impacto importante no seu significado e, concomitantemente, o uso do meio como laboratório tem como base a “trilogia conteúdos-processos-contextos [que], constitui, afinal, um imperativo de qualquer aprendizagem escolar que se pretenda verdadeiramente significativa, criadora e construtiva” (Novak, 2000, citado por Santana, 2018, p.23).

Na quarta-feira, o tempo de Estudo do Meio, foi dedicado à implementação do último momento da estratégia de ensino do conceito Tempo para a unidade curricular de Didática Específica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II. Foi dinamizado um jogo para consolidar os conteúdos trabalhados ao longo dos momentos já implementados, ou seja, para avaliar os conceitos acerca das estações do ano em função da evolução do tempo ao longo destas.

Na área de cidadania e desenvolvimento, é de destacar a participação dos alunos após a visualização de um vídeo acerca da água e da seca. A participação dos alunos foi bastante positiva, estes conseguiram captar todos os aspetos em relação à seca mencionados no vídeo e através de uma discussão coletiva, estes foram apresentados a sua perspetiva em relação ao conhecimento prévio que possuíam mais do que o novo que tinham adquirido.

Assim, em relação ao desempenho dos alunos em relação aos três dias lecionados, é de salientar que estes estão a cada dia que passa a melhorar, e que o feedback recebido é bastante positivo. É possível ver que os alunos se encontram sempre envolvidos nas atividades, tendo eu o papel de os orientar, e motivados.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

Não foi necessária qualquer alteração do ambiente educativo escolhido/adaptado pela orientadora cooperante. Ao longo das lecionações foi perceptível que este era benéfico para as aprendizagens dos alunos.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

De forma geral, quando se quer ter uma prática mais didáticas, devemos de ter em consideração algumas questões, “o que, como e o porquê de ensinar”, devendo o professor agir em função destas. Quando se planifica uma aula, deve-se considerar qual o melhor método e atividade que se deve utilizar. Assim, todas as opções didáticas selecionadas, tinham como finalidade levar o aluno à compreensão dos conceitos a serem lecionados.

De forma geral, as opções didáticas da área de Matemática, é importante compreender que quando se leciona esta área, é fundamental ter em mente diversas forma de apresentar os conceitos aos alunos.

Estas formas de apresentar os conceitos/ideias matemáticas podem partir através:” (i) linguagem oral e escrita; (ii) nas representações simbólicas (algarismos, sinais das operações e o sinal de igual); (iii) nas representações icónicas (figuras, gráficos e diagramas) e (iv) nas apresentações ativas (objetos usados como material didático)” (Bionde, 2017). Assim, foi pensado numa forma mais didática de os alunos aprenderem as noções da quantia do dinheiro, através dos objetos pequenos do Lidl, foi possível criar uma espécie de loja com os alunos, sendo que estes ficaram mais motivados em aprender, e foi possível avaliar se tinham compreendido a noção da grandeza dinheiro.

As didáticas na área de Estudo do Meio, nomeadamente na implementação do momento da estratégia, esta foi pensada nos alunos e criada em função deles. Uma vez que a própria turma apresenta alguns alunos com mais dificuldades, foi possível criar um jogo que posso capaz de avaliar o conhecimento dos alunos. Assim, além de estes estarem envolvidos, estavam cativados a aprender e a relembrar os conceitos já apreendidos.

Destaques sobre o meu desempenho e desafios futuros:

Em relação ao meu desempenho, acho que é notório uma evolução. Ao longo das várias semanas de lecionação, foi perceptível mudanças na minha postura como professora, ou seja, consegui ser mais autoritária e controlar os alunos de forma que não dispersassem.

Continua a ser um desafio os alunos falarem na sua vez, isto é, falarem sem lhes ser colocada alguma questão.

Um desafio futuro em relação à minha planificação e cumprir os horários estipulados. Como a turma apresenta algumas dificuldades é difícil controlar o tempo, pois por vezes demora-se mais tempo a explicar ou a ressaltar algo, acabando por prejudicar no tempo destinado as atividades. No entanto, este tem sido ultrapassado.

### **Referências Bibliográficas**

Biondo, A. C. (2017). O Ensino da Matemática no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: A apropriação do Sistema de Numeração Decimal – Estudo de Caso. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.

Cascalho, J. M; Teixeira, R & Meireles, R. F. (2015). Da Resolução de Problemas à Explicitação do Raciocínio Matemático: Uma Experiência em Contexto de Estágio. Educ. Matem. Pesq.17(2), 71-95.

Santana, A. F. . (2018). O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio: Experiências de participação dos alunos na construção de conhecimento. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação, Lisboa.

Sim-Sim, I. (2007). A Formação para o ensino da leitura. In, I, Sim-Sim (org), A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cadernos de formação de professores.

## **Anexo 2- Reflexão da observação de uma aula em ERE**

Ano: 1.º ano

Área Disciplinar: Português e Estudo do Meio

Bloco Temático:

**Português:** Oralidade

**Estudo do Meio:** Bloco 3- À descoberta do ambiente natural

Conteúdos abordados:

**Português:** Interação social e Compreensão e expressão

**Estudo do Meio:** Os seres vivos no seu ambiente

Aprendizagens Essenciais:

**Português:** Domínio Oralidade: “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões)” e “Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos. “

**Estudo do Meio:** “Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais” e “reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida).”

A aula iniciou com a continuação da abordagem do grafema H, estabelecendo uma relação com os conteúdos trabalhos anteriormente (grafema H). Os alunos começaram por escutar a leitura do texto sobre *Horta* da página 74 do manual, e posteriormente, a leitura por parte de 2 alunos. Após estas leituras, a professora procedeu à exploração do conteúdo do texto questionando os alunos acerca do mesmo, como por exemplo, a localização da cidade Horta, se algum aluno já a tinha visitado ou se visitaram outras cidades do arquipélago. A professora aproveitou o tema do texto para questionar os alunos acerca de que cidades já tinham visitado nos Açores, o que tinham visitado e se tinham gostado.

Posto isto, realizou os exercícios remetentes ao texto abordado, de forma colaborativa, não existindo trabalho autónomo na observação desta aula.

Ainda na área disciplinar de Português, os alunos leram mais um texto alusivo ao grafema H, trabalhando a compreensão do texto. A estratégia de ensino utilizada pela professora estava direcionada aos alunos criarem questões acerca do texto lido e colocá-las aos seus colegas, desta forma estariam a trabalhar a interpretação do texto bem como, a informação adquirida.

Para marcar o Dia Internacional da Vida Selvagem, a professora proporcionou aos alunos uma visita virtual pelo Jardim Zoológico de Lisboa, utilizando a plataforma *Youtube*. Esta visita foi feita por um monitor e consistiu em mostrar alguns dos animais presentes no zoo, fazendo uma breve referência, à sua alimentação, espécie, ao perigo de extinção, seu habitat, entre outros. Ao longo desta existiam intervenientes que iam colocando questões, tornado assim, a visita mais dinâmica e exploratória. A professora, de forma a compreender se todos os alunos estavam com atenção, ia colocando algumas questões, como por exemplo, qual o animal que acham que vem a seguir e sabem qual é alimentação deste animal.

De uma forma geral, a comunicação ao longo da aula foi verbal, utilizando sempre uma linguagem clara e perceptível a todos os alunos, recorrendo a sinónimos de palavras quando os alunos não compreendiam.

O envolvimento dos alunos ao longo da aula foi mais ativo na área disciplinar de Português, pois todos os alunos participaram na leitura, na resposta a questões, bem como na formulação das próprias. Quando um aluno estava mais disperso a professora procurava captar a sua atenção, de forma que este se envolvesse na aula.

Em relação às aprendizagens anteriores da área disciplinar de Estudo do Meio, como se tratava de um conteúdo novo a professora procurou recolher as informações que os alunos tinham do seu quotidiano, bem como, refletir sobre atualidade, nomeadamente, as causas dos animais estarem em vias de extinção.

Passando agora a refletir acerca do perfil da saída da escolaridade obrigatória, esta aula enquadra-se nos Princípios Aprendizagem e Saber, pois os conteúdos abordados são novos ou revisões de conteúdos já abordados, de forma a construírem um saber. Dentro das Áreas de Competências enquadra-se na bem-estar, saúde e ambiente e linguagem e textos. E nos Valores faz parte a cidadania e participação (Ministério da Educação, 2017).

Nesta aula, relativamente a área disciplinar de Estudo do Meio, a professora procurou informar os alunos acerca dos animais, a sua alimentação, dos riscos de extinção, e qual as

causas, de forma que os alunos conhecessem o reino animal e de como agir para a sua proteção, estes conteúdos enquadram-se no grupo 3 da Cidadania e Desenvolvimento, sendo remetente ao bem-estar animal.

A área disciplinar Cidadania e Desenvolvimento, assume assim um papel importante na educação dos alunos, uma vez que assegura

um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Refletindo as estratégias utilizadas pela professora, a Português, os alunos demonstraram interesse e motivação para participar, tanto na leitura dos textos, bem como na construção de questões. Assim, os alunos conseguiram compreender melhor os textos apresentados, e posteriormente, conseguiram realizar o que foi proposto pela docente.

Quanto ao Estudo do Meio, este tratava-se de um novo conteúdo, os alunos demonstraram bastante interesse na visualização da visita, sendo importante para a sua motivação, pois o facto de se tratar algo novo, pressupõe que exista uma maior atenção e compreensão do que esta a ser abordado. Na nossa opinião a forma de marcar este dia foi bastante didática, pois os alunos acreditavam que estavam a fazer uma visita presencial ao zoo.

#### Referências bibliográficas

Despacho n.º 6173/2016 da *Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação*. (2016). Diário da República, 2.ª série, N.º 90 .

Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Português Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Estudo do Meio Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Anexo 3- Planificação do dia 19 de abril de 2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	P.A.S.E.O <sup>1</sup>	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<p>• Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>-Compreensão do texto</p> <p><u>Leitura-escrita</u></p> <p>- Audição e leitura</p> <p>- Compreensão do texto</p> <p>- Valor do grafema “z”</p> <p>- Padrões silábicos (za,ze,zi,zo,zu)</p> <p>- Consciência silábica</p> <p>- Produção Escrita</p>	<p>-Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>-Representar/pronunciar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e padrões silábicos.</p>	<p><u>Aprendizagem</u></p> <p><u>/Saber</u></p> <p>-Linguagens e textos.</p> <p>-Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>	<p>- Correção do trabalho de casa enviado para desenvolver no fim de semana**.</p> <p>- Aprendizagem do grafema z através de um diálogo entre professora-estagiária/alunos/aluno, com apoio de num <i>power-point</i>, acerca de alguns sons de animais, onde estes irão identificar o animal correspondente, bem como o grafema. Um dos exemplos é a abelha que faz o som “zzzzz” e assim, irão associar à letra z que irá ser introduzida.</p> <p>-Audição do texto “A Abelha Zita” para a aprendizagem do grafema z. Discussão com os alunos acerca do texto lido, através de questões do que foi lido como por exemplo: Qual é a flor que a abelha pousa? Qual era o nome da abelha? Registo das respostas de forma a expor no quadro o grafema Z.</p> <p>-Aprendizagem da caligrafia do grafema z, através do visionamento de um vídeo. Acompanhamento com o dedo no ar para tomar a consciência da caligrafia e posteriormente desenho no caderno.</p> <p>-Jogo didático “Caixa do grafema z”, onde cada aluno irá retirar uma imagem que possui o grafema z e identificá-la. Será feito o registo no quadro das palavras na respetiva coluna do padrão silábico.</p> <p>-Registo das palavras por colunas, por parte dos alunos no caderno e colagem de uma imagem associada a cada padrão silábico.</p>	<p>-Análise da capacidade da identificação dos grafemas através dos sons.</p> <p>- Observação da capacidade de atenção dos alunos.</p> <p>-Análise do traçado feito pelos alunos.</p>	<p>- Computador</p> <p>-Projektor</p> <p>-Quadro Interativo</p> <p>-<i>Power-point</i> (1)</p> <p>-Vídeo</p> <p>-Caixa com as imagens (2)</p> <p>-Caderno</p> <p>-Materiais de escrita</p>	<p>9:15*</p> <p>9:30</p> <p>9:40</p> <p>9:55</p> <p>10:05</p> <p>10:20</p>

<sup>1</sup> Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

				-Inquirição das imagens retiradas da caixa.		
<b>INTERVALO DA MANHÃ</b>						
<u>Gramática</u> - Sílabas - Fonemas  • Matemática  <u>Geometria e Medida</u>  Medida -Comprimento	- Escrever frases simples; - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.  - Reconhecer as unidades de medida não convencionais.  - Medir objetos utilizando unidades de medida não convencionais.	<u>Aprendizagem /Saber</u>  - Raciocínio e resolução de problemas.	- Resolução de uma ficha criada acerca do grafema Z, com questões de: legenda de imagens, consciência silábica e construção frásica.  - Através do texto da abelha, será feita uma reflexão de como se poderá medir objetos/distâncias sem se recorrer a objetos destinados à medição. Será apresentada uma imagem da abelha com um percurso até outra zínia, onde será questionado aos alunos como poderão medir aquela distância.  - Discussão entre professora-estagiária/aluno/alunos acerca do percurso da abelha e das duas formas de medição possíveis (patas e corpo) com apoio num <i>powerpoint</i> . Posto isto, serão feitas questões se também será possível medir objetos na sala de aula com o corpo, e será pedido aos alunos que realizem essas medições utilizando lápis, borracha e o passo, sendo feito um registo numa tabela.  - Discussão com os alunos dos resultados obtidos, através de questões orientadoras.	- Teste a partir da ficha do z.  - Observação da capacidade de resposta.  - Inquirição das formas de medição nomeada pelos alunos.	- Ficha z (3)  - Computador - Projetor - Power-point (4)  - Lápis - Borracha - Tabela de registo (5)	11:00  11:25  11:35  11:50

			<p>- A tarefa apresentada acima, será também realizada lá fora com objetos do exterior, previamente definidos numa tabela de registo.</p> <p>Posto isto, ainda no exterior os alunos irão sentar-se em meia-lua onde será feita uma discussão acerca dos resultados.</p> <p>Para elucidar as aprendizagens dos alunos, estes irão visualizar um vídeo acerca das medições.</p>	-Análise dos dados recolhidos.		12:00
<b>HORA DE ALMOÇO</b>						
<p>• <b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Natureza</b></p> <p>-Seres Vivos</p>	<p>-Identificar os animais domésticos e selvagens.</p> <p>-Reconhecer os cuidados a ter com os animais.</p>	<p><u>Aprendizagem</u></p> <p><u>/Saber</u></p> <p>-Bem-estar, saúde e ambiente.</p>	<p>-Discussão professora-estagiária/alunos/aluno acerca dos animais abordados na área disciplinar de Português: quais eram os animais presentes no texto? São animais selvagens ou domésticos? Quais os cuidados a ter com os animais?</p> <p>-Resolução dos exercícios por escrito com acompanhamento no quadro interativo e correção oral do manual das páginas 70 à 73.</p>	-Análise da capacidade de resposta acerca de conteúdos já aprendidos.	<p>- Computador</p> <p>-Projeto</p>	14:10
<p>• Expressões Artísticas (Artes Visuais)</p> <p><u>Experimentação e criação</u></p>	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho; colagem; montagem).</p>	<p><u>Aprendizagem</u></p> <p><u>/Saber</u></p> <p>-Pensamento critica e</p>	<p>-Construção de um fantoche em forma de abelha através de cartolina e pintura.</p>	- Observação da capacidade de recorte,	<p>-Manual de Estudo do Meio</p> <p>-Material de Escrita</p>	14:30
						14:50

-Fantoches de Abelha (6)	.	pensamento criativo.		pintura e montagem.		
--------------------------	---	----------------------	--	---------------------	--	--

**TERMINO DA AULA 15H15\***

**Observações/reflexões:**

- (1) Powepoint do texto "A Abelha Zita"
- (2) Caixa e imagens
- (3) Ficha z
- (4) Powerpoint com percurso da abelha Zita
- (5) Tabela das medidas
- (6) Fantoches da abelha

**\*Nota:** O horário que apresenta um asterisco deve-se à desinfestação das mãos e ao lanche dentro da sala de aula (lanche da manhã e da tarde).  
A organização das atividades poderá sofrer reajustes ao longo da aula, dependendo do ritmo de trabalho dos alunos.

Este

documento foi elaborado com base na Aprendizagens Essenciais e os Programas e Metas Curriculares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

\*\* - Não existe conhecimento do tipo de trabalho de casa, no entanto, por norma quando é formação de frases ou leitura de textos os alunos leem de forma individual com as professoras e com as professoras-estagiárias. Quando é fichas/resolução de exercícios estes são recolhidos, e corrigidos posteriormente. Caso os erros sejam frequentes é feito uma correção/explicação oral coletiva para todos os alunos.



## Anexo 5- Planificação da Estratégia de Ensino do conceito “Tempo”

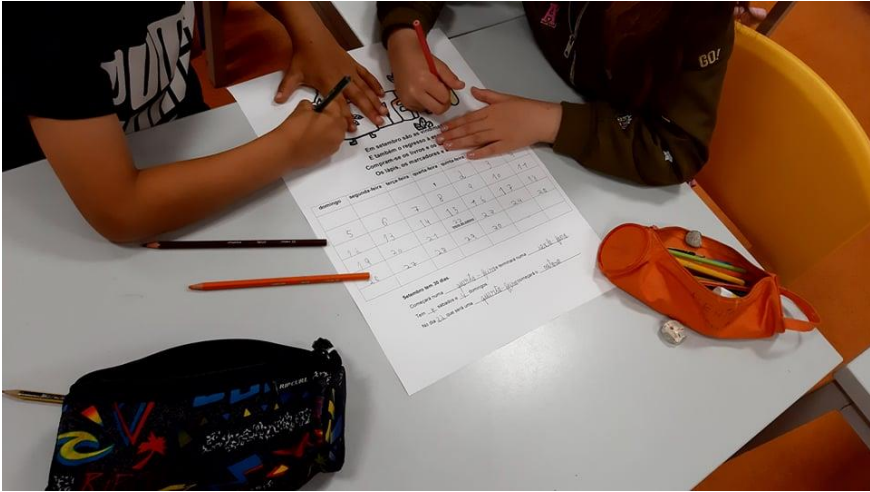
Aula nº 4

Data:23/06/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	P.A.S.E.O <sup>2</sup>	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<p>• Português</p> <p><u>Oralidade</u> -Dramatização dos meses do ano</p> <p><u>Escrita e leitura</u> -Ditado de palavras</p> <p><u>Gramática</u> - Sílabas - Fonemas</p>	<p>-Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades.</p> <p>- Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos</p> <p>-Representar/pronunciar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e padrões silábicos.</p> <p>- Escrever frases simples; - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.</p>	<p><u>Aprendizagem /Saber</u></p> <p>-Linguagens e textos.</p> <p>-Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>	<p>-Observação da dramatização das professoras-estagiárias acerca de cada mês do ano. Cada uma irá representar um mês do ano, apresentar características alusivas ao mesmo e expor informações. (Ex: janeiro: reis magos; fevereiro: Carnaval, entre outros).</p>	<p>-Análise da atenção dos alunos.</p>	<p>-Objetos para a caracterização</p> <p>-Quadro -Giz</p> <p>-Caderno -Material de escrita</p>	9:15*
			<p>-Diálogo com os alunos acerca das informações de cada mês e registo no quadro de palavras ditas por estes. Será registada uma palavra de cada mês.</p>	<p>-Observação da capacidade de interpretar cada mês do ano.</p>		9:30
			<p>-Ditado das palavras registadas. Os alunos irão observar as palavras com muita atenção e depois será pedido que estes baixem a cabeça. Uma das palavras é apagada e estes terão de a registar no caderno.</p>	<p>-Análise da memória visual dos alunos.</p>		9:40
			<p>-Realização da atividade escolha de um mês e justificação dessa escolha. Os alunos no caderno terão de responder à questão “Se fosses um mês do ano, qual serias? Justifica.” acompanhando a resposta com um desenho.</p>	<p>-Observação da criatividade.</p>		10:00

<sup>2</sup> Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**Anexo 6- Diferentes organizações de grupo**



## Anexo 7- Exemplo material extra

1. Calcula mentalmente e pinta de acordo com a cor do resultado.



82-azul

87-Roxo

84- laranja

86- rosa

80- branco

1  $42+40=$  82

2  $61+26=$  87

3  $65+17=$  82

4  $55+31=$  86

5  $60+24=$  84

6  $77+10=$  87

7  $65+15=$  80

8  $53+31=$  84

## Anexo 8- Cartazes



## Anexo 9- Diplomas dos Seminários e Webinares



Certifica-se que

Micaela Roque Fernandes

participou no 8.º CONGRESSO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO / 1st INTERNATIONAL CONGRESS PERSPECTIVES ON EDUCATION que decorreu, em formato virtual, a 20 e 21 de novembro de 2020, promovido pela Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu.

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Prof. Doutor João Paulo Balula



Politécnico  
de Viseu  
40 anos

SYMPOSIUM

Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS)

### CERTIFICATE

This is to certify that **Micaela Fernandes** attended the **International Symposium "Deconstructing Policies and Practices for The Enactment of Parent and Student Voice in School Evaluation - Cases Across European Frontiers"**, from the project Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS) (2017 -1-IE01-KA201-025693), with a duration of 6 hours, organised by the School of Education (ESEV), Polytechnic Institute of Viseu, on **October 22, 2020**, in Viseu – Portugal and on-line.

President of ESEV

João Paulo Balula, Ph. D.



## Anexo 10 – Metodologia Trabalho de Projeto “Bombeiros”





## Anexo 11 – Planificação do dia 2 de maio de 2022

### Tabela com organização dos dias

Hora	Segunda-feira
9h00	Receção das crianças Atividades autodirigidas Marcação das presenças
9h40	Arrumação da sala Sentar no cantinho do acolhimento
9h50	Acolhimento: eleição do chefe do dia, contagem do número de crianças, canção dos “Bons Dias”, atualização do calendário. Momento de revisão dos meses do ano e dos dias da semana.
10h00	<b>Apresentação do animal</b>
10h20	Higiene pessoal Lanche da manhã
10h35	Recreio
11h10	<i>Escola Ativa: Educação Física</i>
11h50	Higiene pessoal
12h00	Almoço
14h00	<b>Indo eu a caminho de Viseu</b>
14h25	<b>-A nossa cidade</b>
15h00	Atividades autodirigidas
5h40	Arrumação da sala Higiene pessoal
16h00	Lanche da tarde

### Justificação das opções empreendidas para a semana

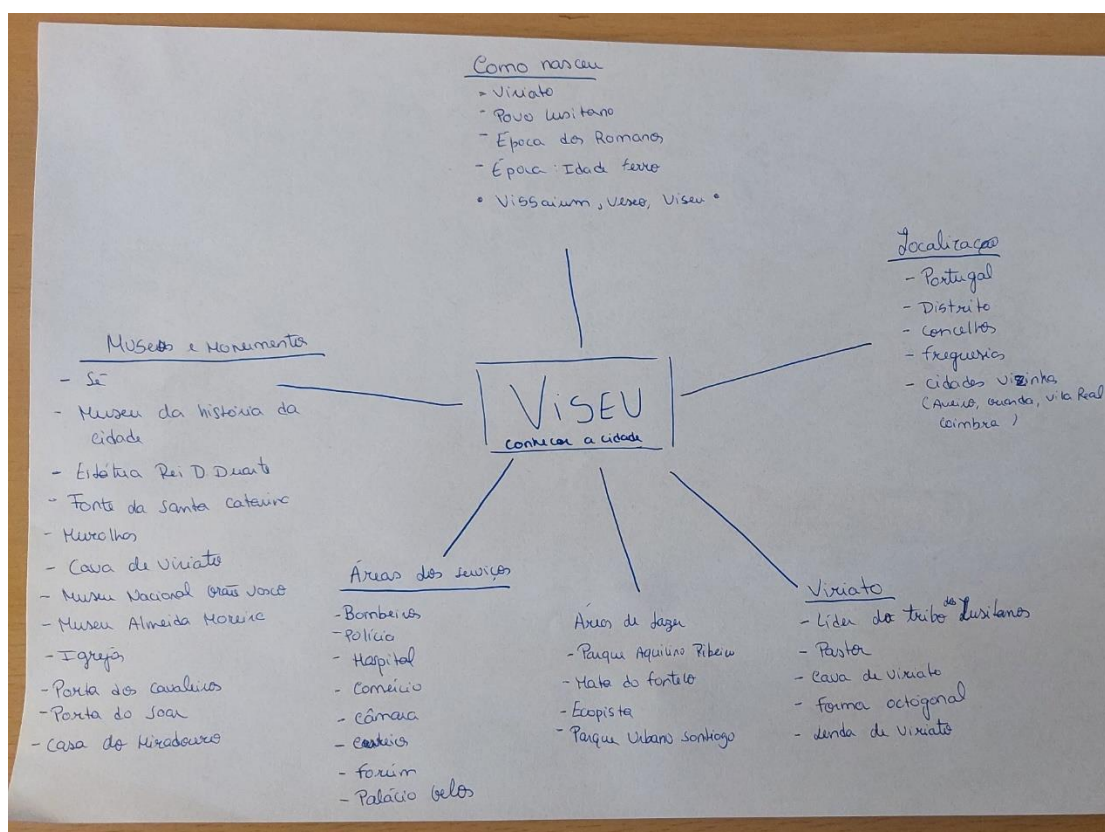
As opções empreendidas para a semana partem da temática da unidade curricular do agrupamento, bem como do projeto de departamento “Descobrir e Amar Viseu” em articulação com o Plano Anual de Atividades. Deste modo, para esta semana irá iniciar-se este projeto e os conteúdos serão focados no surgimento de Viseu, ou seja, a sua localização e a Lenda do

Viriato. Assim, todas as opções são tidas em consideração os interesses das crianças, potenciando a sua participação, envolvimento e partilha de conhecimentos prévios.

Deste modo, as atividades propostas pretendem promover aprendizagens significativas às crianças, consistindo em momentos onde as crianças partilham os conhecimentos prévios, dramatizam e aprendem novos conhecimentos.

Ao longo do dia, para potenciar momentos de brincadeiras, foram pensadas atividades motoras, onde as crianças poderão colocar em prática as suas competências motoras e perspicácia dos movimentos.

### Teia de ideias



## ROTINA DIÁRIA DAS CRIANÇAS

Operacionalização dos momentos rotineiros do dia

**Roteiro:** Recepção das crianças/atividades autodirigidas

**Hora:** 9h00-9h40

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;  Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;  Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

Ministério da Educação, 2016

**Descrição do momento:**

O dia irá começar com a chegada das crianças, estas retiram os seus casacos, vestem a seu bibe e irão dirigir-se ao mapa das presenças para marcar a sua presença. As crianças vão chegando em horários distintos e autonomamente irão escolher a mesa que têm à sua disposição com diversos jogos (legos, materiais de construção, materiais didáticos) ou esta será atribuída pela educadora cooperante/estagiária. Cabe às crianças organizarem-se em

função dos jogos disponíveis, promovendo a convivência democrática, o saber partilhar e a autonomia na resolução de conflitos.

Este primeiro momento da manhã é essencial para a criança, uma vez que desenvolvem o sentido de responsabilidade perante os materiais que estão a utilizar, devendo ter a consciência que estes são de todos e, desta forma, devem ser tratados com cuidado.

Cabe à educadora estagiária observar as dinâmicas das crianças, procurando não intervir, devendo esta potenciar a brincadeira, colocando questões de forma a desafiá-las, desenvolvendo, assim, o pensamento cognitivo.

### **Roteiro:** Arrumação da sala

**Hora:** 9h40; 11h45; 14h20; 14h55 e 15h30.

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

<b>Área de conteúdo</b>	<b>Domínio/ Subdomínio/ Componentes</b>	<b>Aprendizagens visadas</b>
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Ministério da Educação, 2016

### **Descrição do momento:**

Após as atividades autodirigidas que irão iniciar de manhã e à tarde, surgirá o momento de arrumação da sala, este é iniciado pela canção “hora de arrumar”, cantada pela educadora estagiária. Uma vez que esta ação já se encontra rotinada, as crianças têm a consciência que a canção surge como um aviso para arrumar a sala.

Da parte da manhã, após esta tarefa estar realizada, as crianças sabem que têm de se sentar no cantinho do acolhimento.

A educadora estagiária irá definir um/dois representantes por mesa que ficam com a tarefa de arrumar todo o material da mesa a que foram destinados. As crianças têm a consciência que quando é a sua vez de arrumar devem deixar o local arrumado e os materiais nos respectivos lugares. Esta estratégia permite à criança desenvolver a autonomia e a responsabilidade perante o grupo, pois foi a escolhida para realizar a tarefa.

Se as condições atmosféricas não forem favoráveis o recreio irá ocorrer num espaço interior, assim, as crianças terão também a tarefa de o arrumar, sendo utilizada a estratégia descrita acima.

### **Roteiro: Acolhimento**

**Hora:** 9h50

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

<b>Área de conteúdo</b>	<b>Domínio/ Subdomínio/ Componentes</b>	<b>Aprendizagens visadas</b>
<u>Expressão e Comunicação</u>	<p><b>Educação Artística</b> Música</p>	<p>Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções;</p> <p>Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (instrumentos convencionais).</p>
	<p><b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b> Linguagem Oral Comunicação oral</p>	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Matemática</b></p> <p style="text-align: center;">Números e operações</p>	<p>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens);</p> <p>Resolver problemas do cotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.</p>
<p><u>Conhecimento do Mundo</u></p>	<p style="text-align: center;"><i>Abordagem às ciências</i></p> <p style="text-align: center;">Conhecimento do mundo social</p>	<p>Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, sem menosprezar a importância que tem na sua vida.</p>

Ministério da Educação, 2016

### Descrição do momento

Após a educadora estagiária cantar a música para arrumar, as crianças que ficaram encarregues de arrumar irão desempenhar essa tarefa, enquanto as outras organizam-se em círculo.

Quando todas se encontrarem no local do acolhimento irá iniciar-se a identificação do chefe do dia, este vai variando todos os dias, começando no mais velho e terminando no mais novo, estando identificado no quadro do chefe com uma estrela. Este desempenha tarefas como: identificar as crianças que estão a faltar, contar o número de crianças presentes, identificar o dia da semana e quando se formam filas é o primeiro.

Posto isto, será cantada a música dos “Bons Dias”, o chefe do dia escolhe os gestos que pretende utilizar e dá a conhecê-los ao grupo, estes são realizados a pares e de pé. Por norma, a música é cantada pelo menos duas vezes, uma com os adultos a acompanhar e outra apenas as crianças.

## Roteiro: Higiene Pessoal

**Hora: 10h20, 11h50 e 15h30.**

**Local:** casa de banho

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;  Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
<u>Conhecimento do Mundo</u>	<i>Abordagem às ciências</i> Conhecimento do mundo físico e natural	Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança.

Ministério da Educação, 2016

### Descrição do momento

A higiene pessoal passa pelas crianças irem à casa de banho fazer as suas necessidades e lavar as mãos. Este momento é rotineiro ocorrendo sempre antes das refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e ocorrendo também, após o almoço no regresso à sala de atividades. Assim, as crianças já têm a consciência que quando se está a formar um comboio é para se dirigirem à casa de banho.

A educadora estagiária e a auxiliar de ação educativa orientam o grupo de crianças, chamando um número de crianças correspondente ao número de sanitas disponíveis (5 sanitas médias e 6 sanitas pequenas), auxiliando as mais pequenas, pois as mais velhas já possuem autonomia para realizar este momento. A ajuda dada consiste em grande parte das vezes, desapertar os botões das calças, ligar a torneira e fazer a criança chegar ao lavatório.

## Roteiro: Lanche

**Hora: 10h20 e 16h00**

**Local:** Sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;  Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

Ministério da Educação, 2016

### Descrição do momento

O momento do lanche acontece sempre após a higiene pessoal, desta forma a criança tem a consciência que ao retornar à sala de atividades será o momento de lanchar.

O lanche da manhã é dado pelo jardim de infância, sendo este um pão com manteiga e um pacote de leite branco. Já o da tarde são as crianças que trazem, sendo este variado de acordo com os gostos da mesma. A auxiliar de ação educativa ausenta-se no momento de acolhimento para preparar os pães para o lanche, sendo colocados no lugar das crianças enquanto estas realizam a sua higiene.

Tanto a educadora estagiária como a auxiliar de ação educativa procuram que as crianças neste momento desenvolvam a autonomia, só auxiliam no lanche quando percebem que a criança já tentou resolver o problema, mas não o conseguiu (descascar fruta, abrir o pacote do leite, tirar a palhinha, abrir o pacote de bolachas). Assim, estas intervêm de forma

a resolver o conflito e incentivando a criança numa próxima a conseguir. À medida que as crianças terminam de lanchar são direcionadas para o recreio.

**Roteiro: Recreio**

**Hora:** 10h35

**Local:** Espaço do exterior ou espaço polivalente

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;  Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;  Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

Ministério da Educação, 2016

**Descrição do momento:**

O recreio é um momento onde a criança pode brincar livremente, escolhendo ela o que quer fazer e com quem quer brincar. O espaço para este momento poderá mudar de acordo com as condições climáticas, podendo ser utilizado o espaço polivalente ou o espaço exterior.

Devido à situação pandémica estes espaços encontram-se divididos em 2, sendo estes rotativos de forma que todas as crianças possam usufruir.

Cabe à educadora estagiária interferir de forma cuidadosa e pouco intrusiva de forma ajudar a criança no desenvolvimento de competências. As aprendizagens a promover irão depender muito da atividade que as crianças escolherem, uma vez que esta fica ao seu critério.

### **Roteiro: Escola Ativa: Educação Física**

*(no horário da educadora realiza-se apenas a segunda-feira)*

**Hora:** 11h10

**Local:** Espaço polivalente

**Aprendizagens visadas:**

<b>Área de conteúdo</b>	<b>Domínio/ Subdomínio/ Componentes</b>	<b>Aprendizagens visadas</b>
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Educação Física</b>	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;  Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar;  Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Ministério da Educação, 2016

## Descrição do momento

Este momento será dinamizado por um professor de Educação Física contratado pela Câmara Municipal de Viseu através do projeto *Escola Ativa*, este irá ficar responsável pelo grupo de crianças durante 50 minutos e irá dinamizar atividades.

De acordo com o site da Câmara Municipal de Viseu, este é um projeto em parceria com os Agrupamentos de Escolas e as Associações de Pais, de forma a combater os comportamentos sedentários, melhorando os níveis de literacia física e, conseqüentemente, o aumento dos níveis diários de atividade física nas comunidades escolares dos Jardins de Infância e 1º ciclo do ensino básico do concelho. Assim, todas as segundas-feiras até junho o grupo de crianças terá este momento nas suas rotinas.

### ATIVIDADES DIRIGIDAS

Atividades suplementares à rotina da criança orientadas pela educadora estagiária

#### Roteiro: Atividade dirigida

- Acolhimento: Apresentação da abelha, polvo, Canguru

**Hora:** 10h

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Consciência de si como aprendente	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b> <i>Linguagem Oral</i> Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de

		modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
	<b>Educação Artística</b> Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
<u>Conhecimento do Mundo</u>	Abordagem às ciências Conhecimento do mundo físico e natural	Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas;

Ministério da Educação, 2016

### **Material necessário:**

- Folha com a informação acerca do animal trazida pela criança
- Imagens e vídeos do animal.
- Computador
- Colunas

### **Descrição da atividade:**

Após o momento do calendário e da canção dos bons dias, será dado início ao projeto de envolvimento da família. Este irá consistir na apresentação de um animal escolhido por cada criança, será feita uma pesquisa em casa acerca do mesmo com auxílio dos pais dando resposta a um modelo que foi enviado antecipadamente para estes. Para complementar, a criança irá selecionar uma fotografia do animal e reproduzir um desenho do mesmo.

Cada criança irá ter uma data definida para a sua apresentação, esta irá apresentar ao grupo o seu animal, indicando a resposta às questões:

Tem o corpo coberto de?

Onde vive?

Como se move?

O que come?

Como nascem os bebês?

Onde podemos encontrar este animal?

Quem são os seus inimigos?

Já viste este animal? Onde?

Conheces alguma curiosidade sobre este animal?

Nesse sentido, na segunda-feira, será apresentado a abelha, na terça-feira o polvo e na quarta-feira o canguru. Como auxílio às apresentações, serão selecionadas imagens que irão ao encontro das informações recolhidas pelas crianças, permitindo o apoio visual às informações apresentadas pelas crianças.

### **Segunda-feira, 2 de maio**

#### **Roteiro: Atividade dirigida**

- Indo eu a caminho de Viseu

**Hora:** 14h

**Local:** Sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

<b>Área de conteúdo</b>	<b>Domínio/ Subdomínio/ Componentes</b>	<b>Aprendizagens visadas</b>
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b> <i>Linguagem Oral</i> Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
	Educação Artística Dança	Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.

Ministério da Educação, 2016

**Material necessário:**

-Computador

-Vídeo

-Colunas

**Descrição da atividade:**

Numa primeira fase, as crianças irão dançar livremente ao som da música, podendo movimentar-se pelo espaço de forma livre. Posto isto, numa segunda fase, irão assistir a um vídeo da música com coreografia, estando sentadas e atentas, para posteriormente, se realizar a dança da coreografia em conjunto. Para dançarem a coreografia as crianças estarão em roda, estando menina e menino.

**Segunda-feira, 2 de maio****Roteiro:** Atividade dirigida

-A nossa cidade

**Hora:** 14h20

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b> <i>Linguagem Oral</i> Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;  Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

	<p><b>Matemática</b></p> <p>Geometria e Medida</p>	<p>Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.</p>
<p><u>Conhecimento do Mundo</u></p>	<p><i>Abordagem às ciências</i></p> <p>Conhecimento do mundo social</p>	<p>Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.</p>

Ministério da Educação, 2016

**Materiais necessários:**

- Mapa do Mundo, Portugal, distrito, concelho e freguesia
- Computador
- Colunas

**Descrição da atividade:**

Esta atividade irá dinamizar-se na sala de atividades, com as crianças sentadas em círculo, sendo iniciada com a questão: “Qual o nome do nosso país?”, podendo também surgir a questão: “Sabem dizer alguma cidade do nosso países?”. Após um pequeno diálogo, e partindo das respostas das crianças, estas vão poder ver o mapa do mundo, Portugal, distrito, concelho e freguesia, permitindo a pesquisa no computador das cidades que as crianças sugerirem, podendo visualizar imagens e vídeos. Através do mapa, irá ser proposto às crianças algumas explorações de localizações no mapa, como por exemplo: “Aveiro é a cidade vizinha para o lado do mar e Guarda é vizinha de Espanha”.

Com esta atividade pretende-se que as crianças estejam envolvidas e motivadas, sendo capaz de compreender a localização da sua cidade Viseu, as cidades vizinhas, bem como país.

## **Anexo 12 – Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 7 a 9 de junho de 2021**

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo

As atividades propostas durante esta semana foram ao encontro do projeto de departamento “Descobrir e Amar Viseu” em articulação com o Plano Anual de Atividades, deste modo, as atividades propostas contribuíram para o melhoramento das intervenções futuras.

Ao longo dos três dias, 3 crianças apresentaram os seus animais do Projeto de Envolvimento da Família, e este momento correu bastante, as crianças, conseguiram realizar apresentação com sucesso, partilhando com os colegas as informações que recolheram.

Da parte da tarde de segunda-feira, após o almoço as crianças realizaram a coreografia da música “Indo eu a caminho de Viseu”, tendo primeiro um momento livre onde poderão dançar livremente. Os momentos de coreografia são sempre um sucesso, as crianças adoram dançar, e conseguem realizar com perspicácia os movimentos que são associados. No entanto, como para esta coreografia era necessário dançarem em roda, o espaço da sala de atividades não permitiu grande movimento, deste modo, para futuras planificações, primeiramente as crianças assistem à coreografia dentro da sala de atividades, e a dança será realizada no espaço exterior, para terem movimentos mais livres.

Após este momento, foi questionado às crianças qual a cidade que falava na questão e o que sabiam acerca desta cidade. A maior parte deles referiu que era a cidade onde viviam, e após isto, foram apresentados vários mapas, onde as crianças tiveram a oportunidade de os explorar, e observar onde ficava Portugal, Viseu e localizá-lo em relação a outros pontos. Foi notório que este foi o primeiro contacto das crianças com um mapa real, e a primeira questão que colocaram foi onde ficava a Ucrânia e a Rússia, devido aos conflitos atuais. Este contacto real, despertou nas crianças uma maior curiosidade acerca do mundo e de algumas cidades, o que fez deste momento, um sucesso de partilhas e aprendizagens de conhecimentos.

Na terça-feira, da parte da manhã, foi desafiado às crianças uma visita a Cava de Viriato, foi notório o entusiasmo destas para a visita, sendo esta um sucesso. À chegada ao local, foi dado um desafio, que só os melhores guerreiros é que conseguiram andar nas rochas e chegar à estátua sem cair, e deste modo as crianças sentiram-se desafiadas e ainda mais motivadas a explorar o local. Estas livremente, poderão explorar a estátua durante alguns momentos. Após este momento, as crianças sentaram-se a frente da estátua e foram

colocando questões: “Porque que a estátua era fria?”, “A estátua é feita de barro”? “Como morreu o Viriato?”, “Se o Viriato estava dentro da estátua?”, “Quem eram as outras estátuas?”, entre outras. Através da resposta a estas questões, fui partilhando com as crianças alguns factos sobre o local e sobre a história de Viriato, bem como, a sua importância.

Da parte da tarde, foi proposto às crianças que representassem as poses de alguns guerreiros e para representar a espada foi utilizado os bastões, material que não tinha sido pensado na planificação, no entanto, antes do momento, ocorreu a ideia de utilizar esse material.

Por fim, neste dia, foi partilhado com as crianças a história de Viriato, tendo o auxílio de algumas imagens remente à época dos lusitanos.

Relativamente à quarta-feira, as crianças foram desafiadas a dramatizar três momentos da história de Viriato: 1- estratégia utilizada pelo Viriato para enganar os Romanos; 2- ataque dos Romanos aos Lusitanos e 3- a morte do Viriato. Foi a primeira vez que as crianças foram desafiadas a dramatizar um excerto de um enredo, deste momento, primeiramente foi feito um pequeno reconto por parte das crianças da história de Viriato, e posteriormente estes foram dramatizar. Os adereços utilizados foram balões para representar espadas, o que deixou as crianças bastante entusiasmadas. Deste modo, com esta proposta, foi possível observar que a dramatização é algo que deve ser trabalho, uma vez que, apesar de estarem bastante habituados ao jogo simbólico, estes não estão habituados ao rigor que é mais atribuído à dramatização. No entanto, foi notório o interesse pelas crianças nesta proposta, bem como, o seu entusiasmo por serem guerreiros a lutarem.

Por fim, da parte da tarde, as crianças tiveram as crianças tiveram oportunidade de estar em contacto com uma técnica de pintura diferente, fazendo assim o molde da moldura para a sua representação da estátua de Viriato.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo

As opções a nível da organização do ambiente educativo foram pensadas consoante as propostas planificadas, de forma a beneficiar o diálogo, a partilha, o bem-estar, as aprendizagens das crianças, bem como o seu envolvimento e implicação.

Deste modo, as organizações do ambiente educativo que foram planificadas ocorreram da forma planeada. Os momentos de partilha de conteúdos e conhecimento das crianças foi

organizado com as crianças em círculo, tendo assim no campo de visão todo o grupo de crianças, o computador, quando necessário, e a mim, para orientar o diálogo.

O único momento que não ocorreu de forma planificada foi a dramatização de alguns excertos da história de Viriato, este era para ter sido realizado no espaço exterior, mas ocorreu na sala de atividades. Este momento correu bastante bem dentro da sala de atividades, no entanto, se tivesse ocorrido no espaço exterior, tinha criado outras oportunidades de exploração na dramatização, bem como, no jogo simbólico das crianças.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo

As opções didáticas selecionadas para estes três dias, permitiram a orientação das aprendizagens das crianças e motivar, despertar para aprendizagens de novos conhecimentos, bem como, curiosidade. Deste modo, os mapas como material manipulável correu bastante bem, pois as crianças demonstraram imenso interesse em descobrir outros países e fizeram bastantes questões acerca do mundo que os rodeia.

As novas tecnologias como opção didática, tem vindo a ser um sucesso ao longo das intervenções, sendo uma opção futura e recorrente nas práticas.

Destaques sobre o meu desempenho

Relativamente ao meu desempenho, eu acho que tenho vindo a planificar atividades que vão mais ao encontro dos interesses das crianças, contribuindo para que estes partilhem conhecimentos e explorem diferentes atividades.

Tal como referido nos relatórios anteriores, este é um grupo que gosta bastante de participar e o que não é visto como um aspeto negativo, o que por vezes poderá é dificultar a minha orientação do grupo, mas tento sempre que estes respeitem a vez dos colegas e falem na sua vez.

Relativamente à avaliação do momento focado numa criança, a criança M possui algumas dificuldades no grafismo de alguns grafemas. A este foi dado uma folha com os grafemas, e este começou por primeiramente, escrever o seu nome, e depois apercebi-me que apenas o grafema < g > necessitava de algum apoio. Como a criança é esquerdina este tem alguma dificuldade em fazer o grafismo da letra para o lado correto, assim, dei algum apoio agarrando na sua mão com o lápis e expliquei o movimento para o lado correto.

Desafios futuros do meu desempenho

Um desafio futuro que é sempre apontado, é pensar em atividades que sejam desafiantes, de forma a conseguir que as crianças desenvolvam os seus conhecimentos e aptidões referentes às áreas do conteúdo. Por vezes, com a temática e com a metodologia de trabalho da Educadora Cooperante, torna-se complicado planificar atividades que motivem ou permitam mais a participação da criança e não tanto a minha participação, tendo assim de repensar em propostas que permitam a criança ser mais livre, autónoma e exploradora dos novos conhecimentos.

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo

	<b>2 de maio</b>	<b>3 de maio</b>	<b>4 de maio</b>
<b>Formação Pessoal e Social</b>			
<b>Matemática</b>			
<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>			
<b>Educação Artística</b>			
<b>Educação Física</b>			
<b>Conhecimento do Mundo</b>		Diferença entre bronze e o barro: explicação da diferenças destas duas matérias-primas.	

Anexo 13- Utilização de árvores para contagens



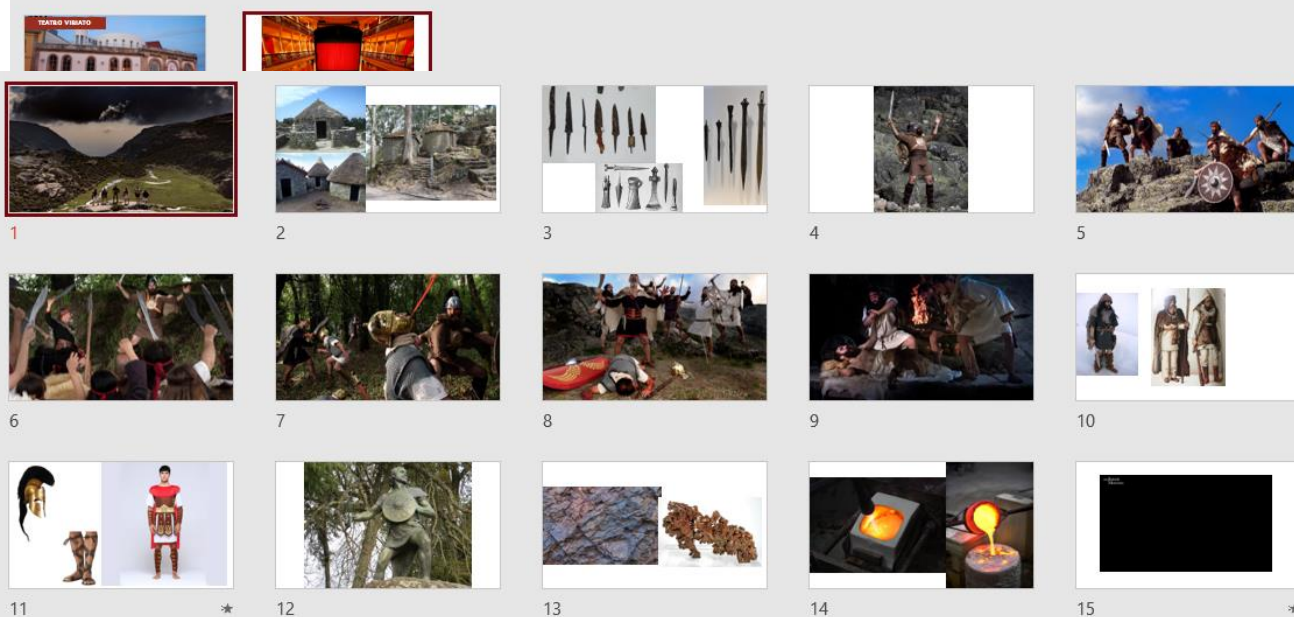
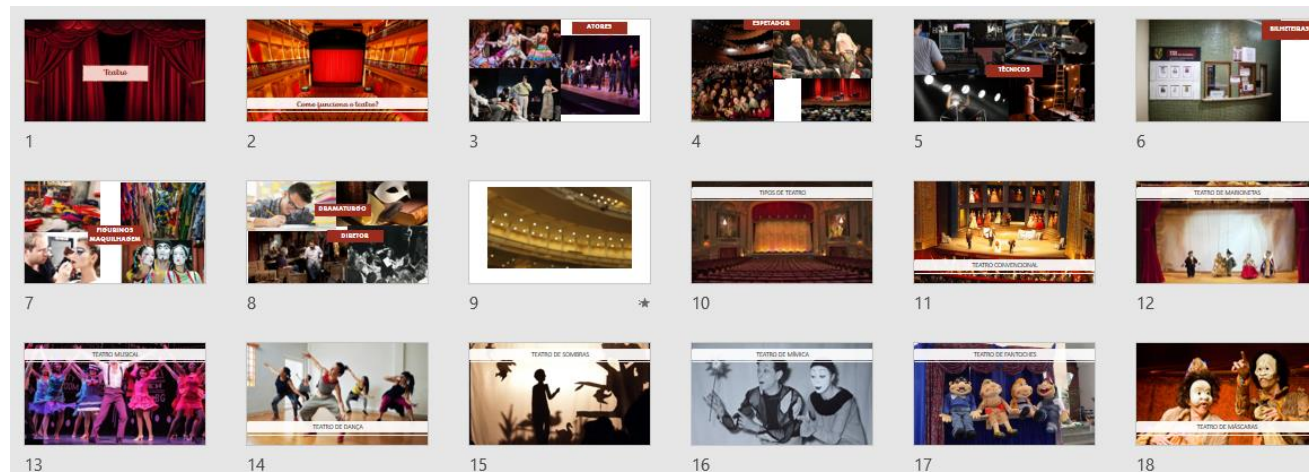
**Anexo14- Utilização do espaço exterior**



Anexo 15 – Visita a Cava de Viriato e conto da Lenda



## Anexo 16 – Alguns dos PowerPoint criados para as práticas



## **Anexo 17 – Planificação focada numa criança dia 2 de maio de 2022**

### **1. Breve descrição das observações realizadas (contexto)**

A criança L tem 4 anos, é do sexo masculino. É uma criança simpática, mas bastante influenciada pelo comportamento dos colegas que esteja a interagir, ou seja, se estiver com crianças mais calmas, é uma criança calma, se estiver com crianças mais irrequietas, é necessário chamar a sua atenção. Por vezes gera conflitos com outras crianças, nomeadamente, quando alguém quer brincar com ele e este não deixa, referindo que não gosta dele.

Ao longo das observações e implementações esta criança tem evoluído, tornando-se mais participativa.

### **2. Relação entre observações e oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo**

De forma geral, tendo em consideração as observações a criança M, no domínio da Matemática, possui algumas dificuldades na adição e subtração, na posição dos números, nas noções temporais e na resolução de problemas.

Relativamente ao domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a criança quando interage com o grupo apresenta uma boa dicção, consegue adequar a linguagem à situação (produção e funcionalidade) e tem pouca consciência silábica. O único aspetos em que apresenta dificuldades é no traçado do nome, não conseguindo desenhar nenhum dos grafemas presentes no seu nome de forma legível.

No domínio da Educação Artística, nas artes visuais tem por hábito fazer as atividades a correr, sendo notório a falta de aperfeiçoamento e precisão. Nos restantes subdomínios não demonstra qualquer dificuldade.

No domínio da Educação Física, demonstra destreza na realização dos movimentos, no entanto, por vezes é necessário o apoio de um adulto.

Na área de Conhecimento do Mundo é uma criança curiosa, demonstra interesse por aprender novos conhecimentos. Participa nos diálogos com a sua opinião e conhecimentos prévios. Apresenta bastantes dificuldades nas noções temporais, ou seja, dias da semana e os meses do ano.

Por fim, na área de Formação Pessoal e Social, é uma criança autónoma e sabe cuidar de si. Na maior parte das vezes demonstra empatia pelos colegas, interagindo com eles, na maioria do tempo durante o brincar.

### **3. Operacionalização das propostas a implementar**

A pedido da educadora cooperante, esta proposta será realizada no refeitório, de forma a dar um maior apoio individualizado à criança. Será dada à criança uma folha com linhas desenhadas (exemplo abaixo), de forma a treinar cada letra do seu nome, e posteriormente o traçado do nome. Caso a criança possua mais dificuldades em alguma letra, será treinada essa letra.

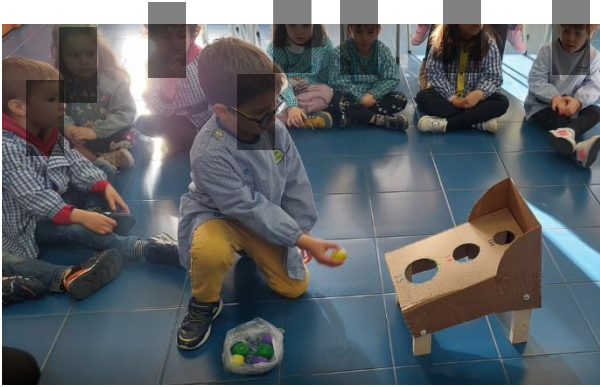
Anexo 18 – Registo do Bem-Estar e Implicação dia 4 de maio

Observação do nível de Bem-Estar Emocional e do nível de Implicação do grupo de crianças												
4 de maio de 2022												
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nomes												
1. Vicente			X					X				Ao longo do dia o bem-estar da criança vai alterando-se, podendo estar num nível 4 e alterar para um 2. O mesmo acontece com a implicação.
2. Santiago				X					X			
3. Alice Toipa					X						X	
4. Constança				X				X				
5. Ana João					X				X			Destaca-se pelo seu bem-estar nível 5, estando sempre alegre e com palavras carinhosas para os seus colegas e adultos. O mesmo acontece com a implicação, é uma criança empenhada, sempre interessada nas atividades.
6. Leonor				X					X			
7. Frederico		X						X				O bem-estar emocional desta criança nos último tempo tem estado baixo, uma vez que quando chamado atenção acerca do seu comportamento/postura, assume uma postura de “amuado”, fugindo para um canto da sala, sentando-se de braços cruzados. Este poderá estar implicado numa proposta, mas segundos depois, a sua implicação altera-se devido a ser chamado atenção pelo comportamento, ou por não estar a realizar ação como o pretendido.
8. Dinis				X					X			De forma geral, é uma criança bastante implicada, com bem-estar bastante positivo, sempre alegre, e alegre os outros. No entanto, existem alguns conflitos com outras crianças que fazem com que o bem-estar seja influenciado, ficando bastante irritado e afastando-se do grupo de crianças.
9. Téo					X						X	

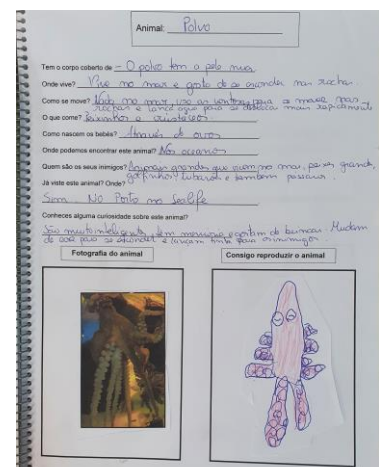
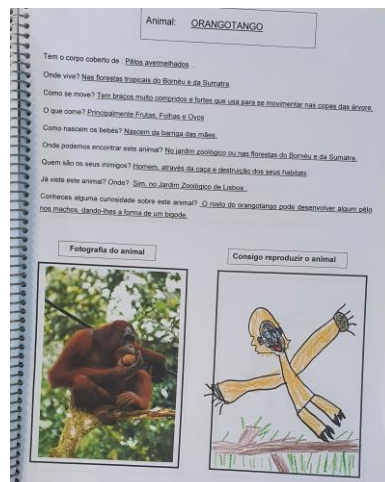
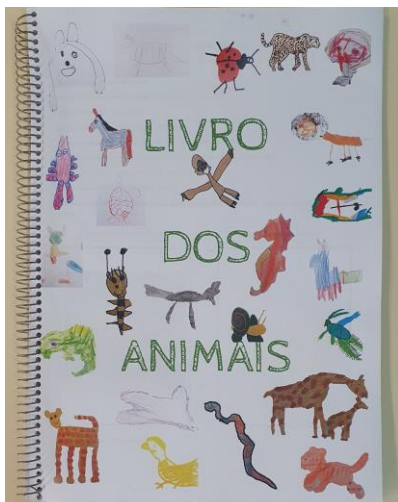
10. Filipe				X				X	
11. Alice Lopes				X				X	
12. Francisco				X				X	
13. Júlia				X				X	
14. João Frias					X				X
15. Guilherme			X					X	A gestão emocional tem melhorado.
16. Lourenço				X			X		
17. Vitória Lopes				X					X
18. Margarida					X			X	Apenas frequenta o jardim quando quer, e só vem da parte da manhã. O envolvimento desta criança é na maioria entre o nível 4 e 5, demonstra bastante interesse nas propostas e em participar. O bem-estar desta, na maior parte é nível 4.
19. Miguel									
20. Inês			X				X		É uma criança que durante as atividades propostas o seu envolvimento varia entre o nível 3 e o 4. E quando é observada no brincar o seu bem-estar e envolvimento muda drasticamente, para nível 5. Esta mudança é justificada pela sua timidez em partilhar, ficando reservada e em silêncio.
21. Valentina				X				X	
22. João Miguel				X				X	
23. Mafalda									
24. Diana				X				X	
25. Vitória Pinto					X			X	Ao longo dos tempos esta criança tem evoluindo, nomeadamente no seu envolvimento nas atividades, conseguindo já estar sentada com o grupo. Relativamente ao seu bem-estar emocional, este vai se alterando ao longo do dia, mas na maior parte do tempo encontra-se feliz e demonstra-o. .

## Anexo 19 – Projetos de Envolvimento da Família

### 1.º Projeto: Era uma vez uma Caixa de Papelão



### 2.º Projeto: Livro dos Animais



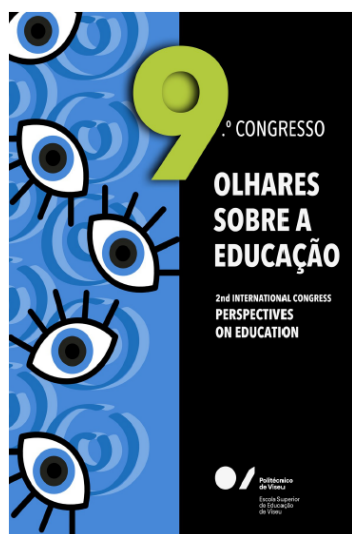
Anexo 20 – Visita ao quartel dos bombeiros



Anexo 21 – Visita aos Museus e parques



## Anexo 22 – Diplomas



### CERTIFICADO

Certifica-se que

**Micaela Roque Fernandes**

participou no 9.º Congresso Olhares sobre Educação/2nd International Congress Perspectives on Education, com a temática "Cidadania e Participação", que decorreu em Viseu e online de 25 a 27 de novembro de 2021, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 30 de novembro 2021

A Presidente da ESEV

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora



### DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro-se que **Micaela Roque Fernandes**

participou no webinar "Que escola teremos no futuro?", organizado pela Academia ProChild. O webinar contou com a presença de **Álvaro Laborinho Lúcio** (Juiz Jubilado do Supremo Tribunal de Justiça, ProChild Co.LAB), **Sofia Machado** (Conselho Infanto-Juvenil de Guimarães) e **Fátima Alçada** (A Oficina) com moderação de **Manuel Sarmento** (U-Minho/IE/ProChild Co.LAB), e decorreu no dia 27 de setembro, com a duração de 1h30m.

Guimarães, 27 de setembro de 2021

A direção do ProChild Co.LAB

Assinado por: **Isabel Maria Costa Soares**  
Num. de identificação: 880140643  
Data: 2021.09.22 20:22:07 +0000



## Certificado

Certifica-se que **Micaela Fernandes** participou na sessão "O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação", que se realizou no dia 26 de março, das 9h30m às 13h30m, em formato online, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu e pelo Agrupamento de Escolas Cândido de Figueiredo - Tondela.

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora

Certifica-se que

**Micaela Fernandes**

participou no EPPAA+ "Encontro de Práticas de Promoção da Aprendizagem Ativa (e mais!) no Ensino Superior", evento internacional que decorreu em Viseu e online a 1 de abril de 2022, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 1 de abril de 2022  
A presidente da ESEV,

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora

EQUIPES P. Viseu Educação CISEL Politécnico de Viseu

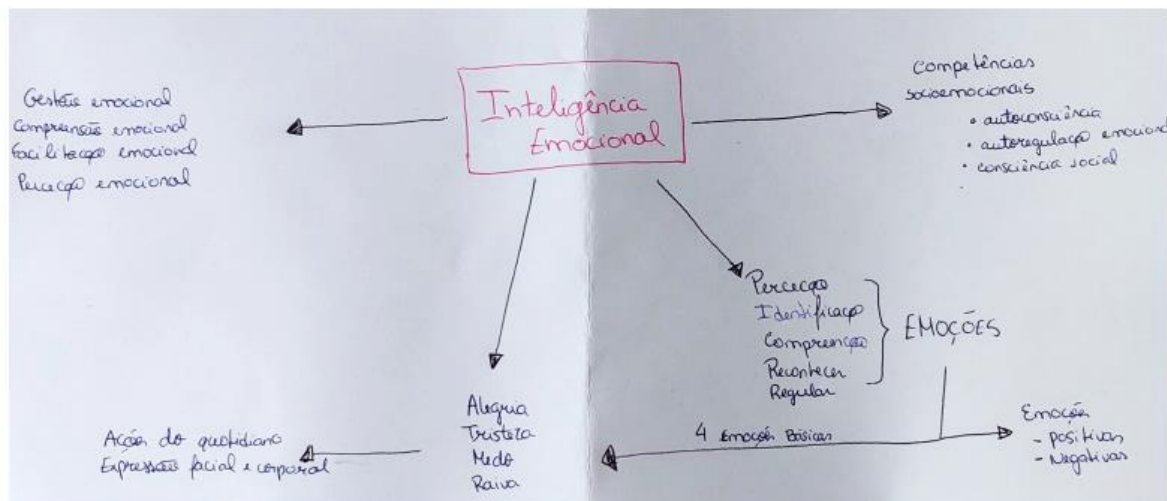
## Anexo 23- Calendarização das intervenções

Datas	Objetivo/finalidade	Intervenção
14 a 16 de março	Observar	Observação + recolha de notas de campo
21 a 23 de março	Observar	Observação + recolha de notas de
28 a 30 de março	Observar	Observação + recolha de notas de campo
Segunda-feira dia 4 abril 4 a 6 de abril	Observar Avaliar a habilidade de identificar (percepção emocional) e compreender (compreensão emocional) das crianças das 4 emoções básicas	Teste diagnóstico da percepção emocional da criança das 4 emoções básicas, através da grelha. Observação + recolha de notas de
19 a 20 de abril	Observar	Observação + recolha de notas de campo
2 a 4 de maio	Observar	Observação + recolha de notas de campo
9 a 11 de maio	Observar	Observação + recolha de notas de campo
Segunda-feira 30 maio	<b>Introduzir as 4 emoções básicas</b>	-Leitura do livro <i>Monstro das Cores</i> -Atividade: As 4 emoções
Quinta-feira 2 de junho	<b>Introduzir a emoção: Alegria</b> Desenvolver a percepção emocional, facilitação emocional, compreensão emocional e gestão emocional.	-Leitura do livro <i>Novelo das emoções</i> : parte da alegria - <i>Caixa das emoções</i> : Identificar a emoção num cartão, reconhecendo as expressões em rostos, relacionar os acontecimentos e as ações em imagens. -Desenhar um acontecimento, ação em que se sinta alegre: "Sinto-me alegre quando...", utilizando apenas a cor associada a emoção.

<p><b>Sexta-feira</b> <b>3 junho</b></p>	<p><b>Introduzir a emoção: Raiva</b></p> <p>Desenvolver a percepção emocional, facilitação emocional, compreensão emocional e gestão emocional.</p>	<p>-Leitura do livro <i>Novelo das emoções</i>: parte da Raiva</p> <p>-<i>Caixa das emoções</i>: Identificar a emoção num cartão, reconhecendo as expressões em rostos, relacionar os acontecimentos e as ações em imagens.</p> <p>-Desenhar um acontecimento, ação em que sinta raiva: "Sinto-me com raiva quando...", utilizando apenas a cor associada a emoção.</p>
<p><b>Segunda-feira</b> <b>6 junho</b></p>	<p><b>Introduzir a emoção: Tristeza</b></p> <p>Desenvolver a percepção emocional, facilitação emocional, compreensão emocional e gestão emocional.</p>	<p>-Leitura do livro <i>Novelo das emoções</i>: parte da Tristeza</p> <p>-<i>Caixa das emoções</i>: Identificar a emoção num cartão, reconhecendo as expressões em rostos, relacionar os acontecimentos e as ações em imagens.</p> <p>-Desenhar um acontecimento, ação em que se sinta triste: "Sinto-me triste quando...", utilizando apenas a cor associada a emoção.</p>
<p><b>Terça-feira</b> <b>14 junho</b></p>	<p><b>Introduzir a emoção: Medo</b></p> <p>Desenvolver a percepção emocional, facilitação emocional, compreensão emocional e gestão emocional.</p>	<p>-Leitura do livro <i>Novelo das emoções</i>: parte do medo</p> <p>-<i>Caixa das emoções</i>: Identificar a emoção num cartão, reconhecendo as expressões em rostos, relacionar os acontecimentos e as ações em imagens.</p> <p>-Desenhar um acontecimento, ação em que sinta medo: "Sinto-me com medo quando...", utilizando apenas a cor associada a emoção.</p>
<p><b>Quarta-feira</b> <b>15 junho</b></p>	<p>Avaliar a habilidade de identificar (percepção emocional) e compreender (compreensão emocional) das crianças das 4 emoções básicas</p>	<p>Avaliação da percepção emocional da criança das 4 emoções básicas, através da grelha.</p>

## Anexo 24- Planificação do estudo: As Emoções

### Teia de Ideias



**Segunda-feira, 30 de maio**

**Roteiro: Atividade dirigida**

-Contador de Histórias: O Monstro das Cores

**Hora:** 14h20

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	<p>Construção da identidade e da construção</p> <p>Consciência de si como aprendente</p>	<p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.</p> <p>Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</p>

<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b>  <i>Linguagem Oral</i>  Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;  Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
--------------------------------	--	--

Ministério da Educação, 2016

**Materiais necessários:**

-Livro pop-up: *Monstro das Cores*

**Descrição da atividade:**

Esta atividade irá dinamizar-se na sala de atividades, com as crianças sentadas em círculo nas cadeiras, tendo um ângulo de visão diferente do normal, captando o conto da história no centro da roda. Deste modo, pretende-se que sejam capaz de visualizar as figuras em pop-up do conto do livro e compreender as emoções que são referidas ao longo do mesmo.

Após o conto da história, será feito um diálogo com as crianças acerca das emoções abordadas, em que situações elas se sentem alegres, tristes, zangadas, medo ou calmas.

**Segunda-feira, 30 de maio**

**Roteiro:** Atividade dirigida

-As 4 emoções

**Local:** sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Construção da identidade e da construção  Consciência de si como aprendiz	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.  Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.  Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b> <i>Linguagem Oral</i> Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
	<b>Educação Artística</b> Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Ministério da Educação, 2016

### **Materiais necessários:**

- Folha de registo
- Marcadores
- Imagens

### **Descrição da atividade:**

Esta atividade será proposta às crianças de forma a compreender se estão conseguem recriar uma ação ou a expressão facial das 4 emoções básicas, alegria, tristeza, medo e raiva.

Assim, será dada uma folha a cada criança dividida em 4 partes, onde terá um símbolo associado a cada emoção, sendo dado o apoio, caso haja dificuldade em identificar as ações. Estas terão 4 imagens referentes a cada emoção e terão de identificar, colorir, recortar e colar no local correspondente.

Com esta proposta será pretendido que a criança seja capaz de identificar uma ação ou momento do quotidiano onde sinta a emoção em causa, sendo assim possível avaliar a percepção da criança em relação às emoções.

**Quinta-feira, 2 de junho e Sexta-feira, 3 de junho; Segunda-feira, 6 de junho; Terça-Feira, 14 de junho**

**Roteiro:** Atividade dirigida

-As emoções: Alegria; Raiva; Tristeza; Medo;

**Hora:** 14h

**Local:** sala de atividades

### Aprendizagens visadas:

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Construção da identidade e da construção  Consciência de si como aprendiz	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.  Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.  Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b>  <i>Linguagem Oral</i>  Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;

Ministério da Educação, 2016

### Materiais necessários:

- Livro: *O novelo de emoções*
- Cartões da Caixa das emoções

### Descrição da atividade:

De forma a introduzir esta atividade, as crianças irão primeiramente ouvir o conto do livro *O novelo de emoções* salientando a parte específica a emoção tristeza. Após um diálogo com o grupo acerca desta emoção, e o que referiu a Marta, menina da história, acerca desta, será desafiado às crianças a identificação desta emoção em cartões da caixa das emoções. Estes cartões representam ações do quotidiano e atrás do mesmo apresenta um contexto que será apresentado às crianças, sendo depois feita as questões:

- Como é que ele/ela se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Porque é que ele/ela se sente assim?
- O que é que ele/ela podia fazer agora?

Deste modo, será pedido às crianças que identifiquem na expressão do rosto, nos acontecimentos ou ações a emoção associada, e o motivo que poderá ter levado a resultar naquela emoção.

Esta atividade será desenvolvida da mesma forma nos 4 dias para as outras emoções, sendo apresentado os cartões da caixa das emoções à respetiva emoção. Assim, na quarta-feira, com Alegria, será lido o excerto do livro *O novelo de emoções* referente a esta emoção e assim, sucessivamente, às outras emoções nos restantes dias.

Esta é uma atividade para o estudo a ser desenvolvido no Relatório Final de Estágio.

**Quinta-feira, 2 de junho e Sexta-feira, 3 de junho; Segunda-feira, 6 de junho; Terça-Feira, 14 de junho**

**Roteiro:** Atividade dirigida

- “Sinto-me triste quando...”; “Sinto-me alegre quando...”; “Sinto-me com medo quando...” e “Sinto-me com raiva quando...”

**Hora:** 14h25

**Local:** Sala de atividades

**Aprendizagens visadas:**

Área de conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens visadas
<u>Formação Pessoal e Social</u>	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
<u>Expressão e Comunicação</u>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</b> <i>Linguagem Oral</i> Comunicação oral	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
	<b>Educação Artística</b> Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Ministério da Educação, 2016

**Materiais necessários:**

--Folhas brancas

-Tinta vermelha, azul, roxa e amarela

-Música calma

**Descrição da atividade:**

Nesta proposta as crianças irão estar num momento de partilha, sendo necessário que o ambiente seja propício ao mesmo. Assim, será colocado uma música de fundo, e as crianças estarão em roda, tendo total visão para todo o grupo. Começando na educadora estagiária, será referida a frase “*Sinto-me triste quando...*” cada criança terá oportunidade de partilhar quando sente a emoção.

Esta atividade irá decorrer da mesma forma nos 4 dias e cada dia será dedicado a uma emoção diferente. Caso com a primeira intervenção veja a dificuldade de o grupo partilhar o que sente, esta proposta será reorganizada e pensada.

De forma as crianças exprimirem a emoção que está a ser abordada, será dada a oportunidade para usarem as cores associadas a cada emoção e representarem esse momento com ações do quotidiano, tendo como pensamento essa emoção e como seria pintar se a estivessem a sentir (azul- tristeza; amarelo- alegria; roxo- medo e vermelho- raiva).

Deste modo, com esta atividade, pretende-se que as crianças sintam, através da estética e exploração de textura e tinta, a emoção e consigam criar produções artísticas únicas e expressivas.

Esta atividade também irá decorrer com mesma estratégia ao longo dos 4 dias

**Anexo 25- Tabela da avaliação diagnóstica**

<i>Identificar as emoções</i>						
	Reconhecer a emoção da alegria	Reconhecer a emoção da tristeza	Reconhecer a emoção da raiva	Reconhecer a emoção do medo	Associar momentos do cotidiano às emoções	Expressar uma emoção básica
C1	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
C2	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
C3	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
C4	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
C5	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
C6	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C7	Green	Green	Green	Red	Green	Green
C8	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C9	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
C10	Green	Green	Yellow	Red	Green	Yellow
C11	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C12	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C13	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C14	Red	Green	Green	Red	Green	Green
C15	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C16	Yellow	Green	Red	Red	Green	Yellow
C17	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow
C18	Green	Green	Green	Green	Green	Orange
C19	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green
C20	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
C21	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C22	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C23	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange

<b>C24</b>						
<b>C25</b>						
Legenda:	<b>reconhece</b>	<b>reconhece parcialmente</b>	<b>não reconhece</b>	<b>não observável</b>		

**Anexo 26- Tabela com transcrições da avaliação diagnóstica**

	<b>Sabes o que é uma emoção?</b>	<b>alegria</b>	<b>tristeza</b>	<b>raiva</b>	<b>medo</b>	<b>Associar momentos do cotidiano</b>
<b>C1</b>	Não.	alegre	triste	zangado	assustado	3) “palhaços” 4) “quando não brincam comigo.” 5) “quando o santiago diz que não é mais meu amigo”. 6) “brincar com o santiago.”
<b>C2</b>	Imaginar	feliz	triste	Irritado	Amuado... assustado	4) “quando me chamam nomes.” 1) “triste.”
<b>C3</b>	Não	felicidade	triste	raiva	assustado	4) “Quando pai pede para fazer uma coisa e eu não quero.” 1) Triste”.
<b>C4</b>	“ É quando está feliz, a chorar ou triste”	feliz	triste	raiva	medo	5) “Quando a mana me tira coisas da mão.” 1) “o meu pai arranjava... mas ficava triste.” 7) “la buscar outro amigo, e sentia-me feliz por ter ido buscar o outro amigo que era melhor.”
<b>C5</b>	Não	Feliz	triste	zangado	Assustado	3) “Ver o tio com o fato de esqueleto no escuro.” Explica que a reação a esta emoção, é correr. 4) “Ninguém brincar comigo” 5) “Ninguém gostar de mim” 6) “Darem-me um chupa-chupa”

<b>C6</b>	Não	Feliz	Triste	Zangado	Assutado	3) "Uma aranha" 4) "[silêncio] quando o pai não brinca comigo" 5) "Sem brincar com amigos" 6) " ir para o parque com os amigos"
<b>C7</b>	Não	Alegria	"Azul" I-Porquê? Azul, é uma emoção? - "triste"	Vermelho raiva	Calmo... vermelho com raiva	4) "quando alguém diz que eu não posso fazer nada." 1) "furioso" 5) "quando... quando... quando a mãe morre"
<b>C8</b>	Sei, é que ficamos assustados, ou zangado... é algo que nós sentimos.	feliz	triste	zangado	assustado.. .admirado	1)"Ficava zangado." 5)" Quando não encontro o meu brinquedo."
<b>C9</b>	Não.	feliz	triste	Muito bravo	"Ai, não sei... ele está assustado":	6) "me deixa feliz quando eu ganho um brinquedo de aniversário." 3) "ficar no escuro." sozinho sem ninguém comigo." 4) "Quando os pais não me deixam fazer uma coisa que eu quero." 5) "O que me deixa triste, é... é quando o pai deixar eu sozinho".
<b>C10</b>	"é quando estamos felizes"	feliz	triste	"Mau... hmmm, irritado"	"não sei" "está a fazer caretas" "está com a boca aberta"	3) "Quando estou distraído e há um barulho alto." 4) "Quando alguém me empurra." 5) quando eu me magoou."

						6) "Quando estou a divertir-me."
<b>C11</b>	Não, mas após referir que era algo que nós sentimos, apontando para o coração, esta responde de imediato :” ah, já sei, nós sentimos, felizes, tristes, com raiva e assustados, apontando para os cartões.	Feliz-boca aberta f	Triste-com lagrimas	Raiva – “ com pé no ar”	Assustado –“boca em uma rodinha, quer dizer que está assustado”	3) “ursos” 4) “que ninguém seja meu amigo” 5) “que a minha irmã nunca gosta de mim” 6) “que todos sejam meus amigos e melhores amigos”.
<b>C12</b>	<b>NÃO OBSERVÁVEL</b>					
<b>C13</b>	<b>NÃO OBSERVÁVEL</b>					
<b>C14</b>	Não	“Sentir mal” Porquê? “porque está a saltar” olha bem para ele, o que achas? “esta a sentir bem” e quando te sentes bem, estás? “mal” ... Olha para a cara dele, “feliz”	Triste	raiva	“Não sei” olha para ele “está doido” Após um pequeno exemplo, a criança consegue referir que “assustado”	3) “Quando alguma coisa cai, na minha casa.” 4) “Quando o meu pai e a minha mãe chateiam.” 5) “uma palmada”. 6) “brincar.”
<b>C15</b>	Não	feliz	triste	zangado	medo	3) “Medo do escuro.” 4) “ Quando as coisas se estragam, os meus

						brinquedos, fico irritado.” 5) “ Menino que não brinca comigo”. 6) “Quando um sonho volta ao normal com as nuvens verdes”.
<b>C16</b>	Não	“Vontade” após a dica: “E-olha para a cara dele” C16:feliz	triste	“enervoso”	“Está a fazer caretas...” “está animado” dei exemplo: Quando te pregam um susto ficas com: “vontade”	5) “Quando pai deixa-me sozinho no quarto.” 4) “Com a minha mana, ela não me empresta os brinquedos.” 6) “as pessoas da minha família.
<b>C17</b>	Não	feliz	Triste	Mau... só depois referiu raiva	<b>Não identificou.</b> I-Imagina que estavas no quarto e ficava escuro, como te sentias? -Era a hora de dormir e saltava na cama.	5) “Quando quero ver bonecos... e a mãe não deixa.” 1) “Sentia-me feliz porque ainda tinha um brinquedo que eu adorava”.
<b>C18</b>	Não	feliz	triste	zangado	assustado	4) “não ir molhar os pés na água na praia.” 3) “Quando faz barulhos assustadores.” 6) “ir à praia molhar os pés.” 5) “Não ir a praia.”
<b>C19</b>	Sim, “é quando estamos tristes, alegres...”	“bem... feliz”	triste	zangado	“está a falar” “Não sei”	3) “Nada, não tenho medo de nada.” 4) “ quando dizem que não são meus amigos.” 5) “estou sozinho.”

						6) "quando brinco superwings."
<b>C20</b>	não	Bem	triste	zangado	Irritado... sente muito triste. Esta com as bochechas vermelhas	6) "ir ao parque." 5) "triste é não ir ao parque." 4) "quando fico em casa." 3) "adormeço e depois a minha mãe assusta."
<b>C21</b>	<b>NÃO OBSERVÁVEL</b>					
<b>C22</b>	Não	Feliz	Triste	furioso	assustado	1) "Ficava zangado." 5) "ficar sozinho." 6) "não morrer."
<b>C23</b>	<b>NÃO OBSERVÁVEL</b>					
<b>C24</b>	Não	Feliz	triste	Zangado	assustado	5) "tomar banho, porque brinco com o meu bebé." 1) "Sentia raiva." 3) "um fantasma." 6) "Quando vou ao parque e vou baloiçar no baloiço dos pequeninos."
<b>C25</b>	Não.	Não respondeu, apenas repetia algumas palavras que eram ditas. <u>Questões de apoio:</u> Como achas que se sente o menino? Olha para a cara dele? Única resposta foi: "Está aqui" " o menino está aqui".				Não conseguiu associar acontecimentos às emoções, começou a brincar com os cartões.

## Anexo 27- Respostas dos desenhos “Sinto-me...”

	Sinto-me feliz quando...	Sinto-me triste quando ...	Sinto-me com medo quando ...	Sinto-me zangado quando ....
<b>C1</b>	Jogo à bola como o pai.	A minha chita partiu a pata.	Fico no meu quarto às escuras.	Quero ir para a rua e está a chover.
<b>C2</b>	Ando na montanha-russa e roda gigante.	O V me está sempre a imitar.	Vejo alguém com machados	Não ando na montanha-russa.
<b>C3</b>	Estou com a prima.	Vejo as flores secas.	Estou sozinha no escuro.	Não vou à feira.
<b>C4</b>	Como um gelado	O meu cão me morde.	Vejo coisas assustadoras.	Fico de castigo.
<b>C5</b>	Vou ao parque.	Eu não posso ir às festas.	O meu tio veste um disfarce de esqueleto.	A minha avó não me deixa apanhar as flores.
<b>C6</b>	Eu brinco no jardim com avó.	Pai dá-me palmadas na hora do almoço.	Fico sozinha às escuras no meu quarto, ou quando vejo filmes de terror.	Fico em casa.
<b>C7</b>	Jogo a bola com o L.	Quando o meu gato me arranha.	Durmo sozinho.	O F. parte as coisas.
<b>C8</b>	Brinco com M. e com o T.	Quero um brinquedo e os pais não me deixam.	Estou no escuro e aparece uma aranha no braço.	Não me deixam brincar.
<b>C9</b>	Estou em casa com o pai e a mãe.	O D diz que já não é mais meu amigo.	Fico no quarto com a porta fechada e com a luz apagada.	Quero brincar no quintal e não deixam.
<b>C10</b>	Brinco no parque.	<b>FALTOU</b>	<b>FALTOU</b>	Os brinquedos caem no chão.
<b>C11</b>	Jogo batatinha frita com a J.	<b>FALTOU</b>	Vou a rua e aparece um crocodilo.	Fico a brincar sozinha no quarto.
<b>C12</b>	Vou ao quartel dos bombeiros.	Os meninos não jogam à bola comigo.	Vejo aranhas e esqueletos.	O pai me tira a bicicleta.
<b>C13</b>	Brinco no parque e jogo à bola.	Brinco com o meu cão e ele me morde.	<b>FALTOU</b>	Vou dar um passeio, porque fico cansado e o papá não me leva ao colo.

<b>C14</b>	Jogo a bola com os amigos.	O F. se mete comigo.	Mãe vai embora.	O D me chateia.
<b>C15</b>		O pai não me deixa ver tv.	Aparece um tigre a minha frente.	<b>FALTOU</b>
<b>C16</b>	Ando de mota com o pai.	A mãe não deixa ver televisão.	Vejo monstros.	A mãe não deixa andar de mota.
<b>C17</b>	Brinco no parque.	A mãe não me deixa levar uma mala.	Fico sozinha.	A mãe não deixa ir à pista de corrida.
<b>C18</b>	<b>FALTOU</b>	<b>FALTOU</b>	Uma aranha me pica.	<b>FALTOU</b>
<b>C19</b>	Jogo na televisão.	<b>FALTOU</b>	Aparece um morcego e um rato.	<b>FALTOU</b>
<b>C20</b>	Brinco com o mano.	Vou tomar banho.	Fico no quarto sozinha às escuras.	Fico de castigo.
<b>C21</b>	Estou com os papás.	Quero dançar e os pais não deixam.	<b>FALTOU</b>	Quero brincar com os brinquedos e a mãe não deixa.
<b>C22</b>	Eu fico com a mãe.	A mãe me ralha.	Fico sozinho na cama.	O pai me fecha no quarto.
<b>C23</b>	Estou perto da casa da avó.	<b>FALTOU</b>	<b>FALTOU</b>	<b>FALTOU</b>
<b>C24</b>	Vou ao parque com os papás.	Vou tomar banho.	Os pais me deixam sozinha.	Os meus manos destroem as minhas construções.
<b>C25</b>	Vou com os manos ao cinema.	Não deixam brincar com a boneca.	Fico no quarto da mãe com a luz apagada.	o mano tira os meus brinquedos para eu brincar.

Anexo 28- Tabela da avaliação

<i>Identificar as emoções</i>						
	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Associar momentos do cotidiano às emoções	Expressar uma emoção básica
C1	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green
C2	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C3	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green
C4	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C5	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C6	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C7	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C8	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C9	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C10	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C11	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C12	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C13	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C14	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green
C15	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C16	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
C17	Green	Red	Green	Red	Green	Green
C18	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C19	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green
C20	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
C21	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green
C22	Green	Green	Green	Green	Green	Green
C23	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
C24	Green	Green	Green	Green	Green	Green

<b>C25</b>						
Legenda:	<b>identifica</b>	<b>identifica parcialmente</b>	<b>não identifica</b>	<b>não observável</b>		

Anexo 29- Tabela com transcrições da avaliação

	Reconhecer a emoção da alegria	Reconhecer a emoção da tristeza	Reconhecer a emoção da raiva	Reconhecer a emoção do medo	Associar momentos do quotidiano às emoções
C1	<p>“Está feliz.” I- Como sabes? “Porque deu uma flor avó.”</p>	<p><b>Identificou o cartão do medo, explicando:</b> “Porque está perdido o menino.”</p>	<p><b>Identificou o cartão da tristeza, explicando:</b> “Porque estava a andar e deixou cair o peluche”. <b>Não reconheceu o erro desta escolha. Associou a perda de um brinquedo à emoção que ele sentiria.</b></p>	<p><b>Identificou o cartão da raiva, explicando:</b> “Porque este quer o boneco dele.” <u>Após dar esta resposta, riu-se para mim, e apontou para a cartão certo e disse,</u> “este é que está com medo”. I- E como é que tu sabes isso? C1-Porque o menino está com a cara aberta.</p>	<p>2) “a noite quando estou a ver telemóvel sozinho.”</p>
C2	<p>“Porque esta menina está a dar uma flor a esta senhora. Ela está feliz, porque a menina lhe deu flores.”</p>	<p>“Este menino está a chorar porque o peluche está no chão.”</p>	<p>“O menino está zangado com este. Ele estão zangados, porque este menino quer este boneco..”</p>	<p>“O menino está com medo de tantas pessoas.”</p>	<p>1) “eu fico com medo quando estou a escalar e posso cair. “ 2) “tenho raiva quando o V está sempre a imitar-me.”</p>
C3	<p>“Porque a menina está a dar uma flor avó. Avó está feliz porque está a sorrir.”</p>	<p><b>Identificou o cartão do medo, explicando:</b> Menino está triste, porque está no meio de muitas pessoas. I- O que te leva a pensar que ele está triste? C3- A boca dele.</p> <p><b>Identificou o cartão da raiva, explicando:</b> este menino está triste, porque um tem este boneco e o outro quer esse boneco.</p>	<p><b>Identificou o cartão da tristeza, explicando:</b> Deixou cair o ursito e está zangado. I- e como sabes que ele está zangado? C3- A cara dele.</p>	<p><b>Identificou o cartão da raiva, explicando:</b> “O menino está com medo, do outro menino.” Depois de responder disse, que estava errada, apontado que este cartão era o da tristeza, e o da tristeza era o do medo.</p> <p><b>Identificou o cartão do medo não explicando.</b></p>	<p>3) “Quando eu não estou com os meus pais. “ 2)”quando a minha irmã tem um brinquedo meu e eu quero brincar com ele”.</p>
C4	<p>“Porque a senhora está feliz.” Porquê ? “a menina está a dar</p>	<p>“ele está no carro e não pode sair e caiu o urso”.</p>	<p>“porque estão meninos a discutir, e quando temos raiva podemos discutir, às vezes.”</p>	<p>Porque perdeu a mãe dele no meio das mães todas”</p>	<p>2) “quando ele está assim ” (levanta a mão a demonstrar a postura do pai) e eu fugo dele”</p>

	um ramo de flores a senhora.”				
<b>C5</b>	“Porque a menina está a dar uma rosas avó. A avó ficou feliz e contente.”	“Apontou primeiro para o cartão do medo, mas de imediato apontou para a certa. “ I- Como sabes que é essa, e não a outra? C5- “Porque nesta há senhores felizes, e nesta o menino está a chorar porque deixou cair o boneco.”	“Porque o menino não deixa estar com este ... não quer partilhar. “	“Está com medo, porque está assim: abre a boca.”	3) “Quando a minha mãe não deixa comprar um brinquedo que eu adoro e nunca tenho.”
<b>C6</b>	“A menina está a dar um ramo de flores a avó. Estão felizes porque está assim com a cara feliz.”	“O menino deixou cair o urso, e depois quer apanhar e ele não consegue. Ele tem lagrimas na boca e está com a boca num círculo.”	“A menina não deixa o menino brincar. Eles estão a discutir.”	“Porque ele perdeu os seus pais e não sabe onde está. Tem as sobrancelhas para cima e a boca numa bolinha.”	4) “quando compro um brinquedo.” 3) “quando o meu pai me dá palmadas.”
<b>C7</b>	“A senhora mais velha está com a cara alegre. Reconheceu a emoção, não identificou o motivo.”	Primeira resposta: “Nenhum dos cartões. E depois de questionado porquê, apontou para o cartão certo e foi capaz de identificar e compreender a emoção. “o menino está a chorar porque queria o boneco”	“Está com cara de raiva.”	“ está com cara de medo”. I- Porquê? “ Porque estão muitas pessoas e não conhece os pais.”	2) “Quando durmo sozinho.” 4) “Quando ficou com a minha família.”
<b>C8</b>	“Porque a menina está a dar um ramo de flores para a avozinha. “ Refere que o ramo é o objeto que proporcionou felicidade.	“O menino deixou cair o ursinho.”	“Eles estavam a brincar e discutiram.”	“Está no meio da confusão.”	1) “quando estou no meio da multidão.”
<b>C9</b>	“Tem cara feliz a menina.”	“Tem uma cara triste. “ I- o que achas que aconteceu? “O peluche caiu.”	“O menino quer este boneco também.”	“Esta com medo de se perder, porque tem muita gente.”	1) “Quando fico no escuro com a porta fechada.” 4) “quando estou na escola.”
<b>C10</b>	<b>NÃO OBSERVAVÉL</b>				

C11	“Menina está a dar flores à avó.”	“Porque o menino deixou o pandinha cair.”	“O menino de camisola verde estava a brincar com este senhor e esta menina e o menino de camisola amarela roubou o senhor.”	“Porque o menino está com uma cara assim assustada.”	1) “Quando os meus pais me dão muitos beijinhos e carinho.”
C12	“Porque está a dar uma flor, e avó está feliz, porque a filha deu uma flor.”	“Porque o menino deixou cair o boneco e não podia sair da cadeira.”	“Porque aquele era o boneco do menino e este era o boneco da menina. Eles estão a lutar um contra o outro.”	“Está muita gente a caminhar e ele não conhece.”	1) “Quando ficou de castigo.” I- Ficas com medo quando ficas de castigo? “Não, quando aparece uma formiga na mão.”
C13	<b>NÃO OBSERVAVÉL</b>				
C14	“Porque deu uma flor avó. “ I- e como sabes que ela está feliz? “Porque ela faz anos.”	“O menino deixou cair um boneco.” I- e como sabes que ela está feliz? “Porque ele chamou alguém para o ajudar.”	“Porque o outro menino quer aquele boneco.”	“Perdeu a mamã.” I- “Como sabes que o menino está com medo?” -“Porque a mamã foi embora.”	1) “Não tenho medo de nada.” 3) “quando a mãe me dá tautau.”
C15	“A menina deu uma flor a mamã. Ela está feliz porque recebeu uma flor.”	“Ele deixou cair o ursinho, e está a chorar.”	“O menino roubou o boneco dele.”	“O menino está assustado, ele não conhecia estes senhores.”	1) “quando estou no escuro.” 4) “quando o papá não está a trabalhar.”
C16	“A menina deu uma flor avó.”	“O menino está a chorar porque caiu o ursinho.”	“Os meninos estão a discutir, este menino quer aquele boneco.”	“O menino está sozinho, não encontra o seu papá.”	1) “quando eu me perco numa cidade, e não encontro o papá.” 3) “quando a mana não me dá uma carta metálica”.
C17	“Ela esta feliz porque está a dar uma flor.”	<b>Identificou o cartão do medo explicando que:</b> “Estes senhores estão a ver e estão a sorrir.” I- e é essa a tristeza? “Sim”.	“Porque tem a boca aberta, e esta com a boca aberta. Ele queria esta (boneca), e ele estava a puxar”.	<b>Identificou o cartão da tristeza:</b> ” Porque quer o urso, porque está com medo de que ele morra.”	3) “quando a mãe não deixa ver bonecos na televisão.”
C18	<b>NÃO OBSERVAVÉL</b>				
C19	-“Porque está amarelo.” I- Achas que é por isso? -“Porque também está aqui amarelo”. I- Então e a menina e a	“Porque está azul.” I- isso não é uma justificação. “- Porque está a chorar, porque perdeu o urso.”	“Porque este menino tinha este, e este tinha esta.”	“Porque estavam aqui muitas pessoas e ele não conseguia” encontrar a sua mãe. I- O que te leva a pensar que ele está com medo? “Porque está sozinho.”	2) “Não tenho medo de nada.”  1) “Sinto quando a mamã deixa jogar consola”.

	senhora, como estão? -“Estão felizes.” I- Como sabes isso? C19- “Porque a neta deu uma flor.”				
<b>C20</b>	“A filha está a dar uma flores avó. A avó está feliz, porque ela gosta muito dela e agradeceu.”	“Porque perdeu o seu peluche para ir passear.”	“O menino quer outro boneco, e eles estão a “brigar”, a discutir.”	“Ela está no meio dos maus, porque a mãe foi a depois viu que ela não vinha.”	1)”se eu me perder. “ 2)”quando me roubam os bonecos, fico zangada vou dizer à mãe e fico zangada na cama. “
<b>C21</b>	“Porque está menina e desta avó, e está a dar flores avó.”	<b>Identificou o cartão do medo explicando que:</b> “ estão aqui umas pessoas e depois elas vão chorar”.	“Porque este quer dois e este também quer dois.”	<b>Identificou o cartão da tristeza</b> “Deixou cair o brinquedo, e se alguém o pisar ia chorar, porque ia ficar estragado.”	1)”quando estou no quarto com o pai e a mãe e fica escuro.” 3) perguntou-me qual era o cartão da tristeza, no qual apontamos para o que ela indicou. E a resposta dela à questão inicial teve como base o cartão (que era o do medo) –“quando vejo pessoas que nunca tinha visto.”
<b>C22</b>	“Porque avozinha está feliz e a menina está feliz porque deram flores.”	“Porque está um bebé a querer sair e está a chorar.”	“Porque este menino está a bater neste. E estão os dois com raiva.”	“Este aqui, que está no meio, está ah, ah, está com medo. “	1)”Quando a minha mãe grita muito alto, eu assusto-me.” 3)”quando a minha mãe me bate.”
<b>C23</b>	<b>NÃO OBSERVAVÉL</b>				
<b>C24</b>	“Porque a menina deu flores a avó”.	“Porque este menino atirou o ursinho para o chão. “ I- Como sabes que ele está triste? - “Porque ele tem lágrimas. “	“Porque este menino e este menino, queria roubar este boneco.”	“Porque este menino está sozinho e não sabe onde o papa e a mamã estão.”	1)”fico com medo quando eu fico no parque e os meus pais vão se embora sem mim.”
<b>C25</b>	É uma criança que apresenta atraso na construção frásica, repetindo por vezes, vocábulos das questões. Assim, em vez de está identificar os cartões, “Qual o cartão que está a emoção alegre”, resolvemos apresentar o cartão e perguntar “Como está o/a menino/a?” e apercebemos que, desta forma, foi capaz de identificar alguns aspetos, apesar de por vezes errar.				

<p><b>Apontou para o cartão da tristeza e disse:</b>  “Aqui, está no carrinho. “  I-E esse menino está feliz?  -“Está”  I- Como sabes que ele está feliz?  - “Ele está triste.”</p> <p><b>Identificou o cartão da alegria.</b>  - “Esta menina está feliz, porque deu uma flor.”</p> <p><b>Identificou o cartão da raiva explicando:</b>  “Está feliz porque foi com o pai.”</p>	<p><b>Identificou o cartão da tristeza</b></p>		<p><b>Identificou o cartão da raiva explicando que:</b>  “Estavam a brincar ao sonic e estavam com medo.”  I- Como sabes que estão com medo?  -“ Porque este menino assusta.”</p>	<p>4)” Quando os manos estão felizes.”</p>
--	--	--	---	--