



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2024

As emoções das crianças: Um estudo realizado a partir da Educação Física na Educação Pré-Escolar

As emoções das crianças: Um estudo realizado a
partir da Educação Física na Educação Pré-Escolar

Beatriz Mendes Figueiredo

Beatriz Figueiredo

outubro, 2024



As emoções das crianças: Um estudo realizado a partir da Educação Física na Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor Paulo Eira



Politécnico
de Viseu
Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Beatriz Mendes Figueiredo, n.º 13982 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 01/10/2024

A aluna, Beatriz Figueiredo

Agradecimentos

A redação do presente relatório representa o término de dois anos de intensa aprendizagem, repletos de momentos únicos e de grande satisfação por alcançar um sonho tão desejado. Contudo, o percurso nem sempre foi fácil, com desafios pessoais ao longo do caminho. Mas, com muita determinação e esperança, consegui superar os obstáculos. Em alguns momentos, encontrei a coragem dentro de mim mesma; em outros, precisei de ajuda, e é a essas pessoas que expresso a minha sincera gratidão.

Primeiramente, quero agradecer àquele que tanto sonhava em me ver formada e feliz, mas que, infelizmente, já não está aqui para comemorar esta conquista ao meu lado. No entanto, acredito que tem sido a minha força, e apenas ao pensar nele, sinto que ele estaria orgulhoso de mim, o meu avô, que me ensinou o que é amar e ser amada, obrigada por tudo.

Agradeço aos meus pais, à minha madrasta e ao meu padrasto, assim como aos meus avós, que me proporcionaram durante estes dois anos apoio financeiro e emocional necessários para a realização deste sonho. Ao meu irmão, o pequeno Martim, que foi uma inspiração e motivação constante ao longo deste percurso, ajudando-me a desenvolver qualidades como paciência, calma, responsabilidade e o amor por brincar e por crianças. Igualmente, quero destacar o apoio do meu namorado, que muitas vezes me auxiliou em trabalhos manuais e recebeu-me de braços abertos nos dias em que pensava em desistir.

Um bem-haja a todos os professores envolvidos no mestrado pela aprendizagem, especialmente à Professora Doutora Maria Figueiredo, que para além das práticas e conhecimentos partilhados, contribuiu, positivamente, para construção da minha identidade profissional e ao Professor Doutor Paulo Eira, que me orientou em todas as fases deste processo, permitindo a concretização do meu sonho.

Às minhas amigas, mesmo aquelas que estão longe, que demonstraram preocupação e me deram forças para continuar, obrigada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à equipa pedagógica do estágio de PES na Educação Pré-Escolar, nomeadamente à educadora Catarina, por partilhar a sua experiência e sabedoria. À Beta, pelo acolhimento. E à minha Marta, minha confidente e companheira de aventuras, sem a qual esta caminhada não teria sido possível. Obrigada às três.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite a elaboração de duas partes. A primeira parte diz respeito à reflexão crítica relativamente aos contextos de estágio e as aprendizagens desenvolvidas em ambos os estágios, tendo por base as orientações dos Padrões de Desempenho Docente. A segunda parte reporta-se à investigação realizada intitulada “As emoções das crianças. Um estudo realizado a partir da Educação Física na Educação Pré-escolar” esta investigação surgiu em contexto de jardim de infância, na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Envolveu 21 crianças, com idades entre três e cinco anos, e quatro educadoras, todas com experiência prévia na escola localizada na periferia de Viseu, onde as crianças estavam matriculadas. É importante destacar que as crianças de hoje crescem num ambiente marcado pela rápida evolução tecnológica e pela rotina dos pais, que frequentemente trabalham até tarde. Como consequência, as crianças passam longas horas na escola, o que pode prejudicar os vínculos e as relações familiares. Nesse cenário, a escola assume um papel cada vez mais central no desenvolvimento das crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das emoções. Nesta linha de pensamento, é na escola que a criança tem mais oportunidade de brincar, de correr, saltar e sujar-se, deste modo o presente estudo propõe uma abordagem didática através da Educação Física, que estabelece uma ligação entre o jogo e as emoções, permitindo investigar se esta área contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. A Educação Física envolve o corpo como principal ferramenta de trabalho, onde há uma comunicação contínua entre o cérebro e o corpo, mostrando que o desenvolvimento emocional está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e motor. A metodologia adotada no estudo é de natureza qualitativa, com características de investigação-ação, uma vez que há uma intervenção prática no contexto real. As atividades com as crianças consistiram em sete intervenções focadas na promoção e no desenvolvimento de competências emocionais através de jogos. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as quatro educadoras. Para a recolha de dados, foram utilizadas a observação participante, notas de campo, gravações de áudio e a análise de documentos. Assim foi possível recolher os dados necessários para conseguirmos tirar algumas conclusões, dando resposta a questão-problema. Os resultados indicam que a Educação Física pode promover o desenvolvimento emocional das crianças. No entanto, para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial que as educadoras criem ambientes seguros e estimulantes, onde as crianças possam explorar as suas emoções livremente. As educadoras devem ser atentas, acolhedoras e estabelecer boas relações com as crianças e suas famílias, proporcionando-lhes um ambiente de bem-estar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Educação Física; Desenvolvimento emocional, Bem-estar

Abstrat

This Final Internship Report (FIR) carried out within the scope of the Master's Degree in Preschool Education for the 1st Cycle of Basic Education allows the preparation of two parts. The first part concerns the critical reflection on the internship contexts and the learning developed in both internships, based on the guidelines of the Teacher Performance Standards. The second part refers to the research carried out entitled "Children's emotions. A study carried out based on Physical Education in Preschool Education". This research was carried out in a kindergarten context, in the Supervised Teaching Practice Curricular Unit. It involved 21 children, aged between three and five years old, and four educators, all with previous experience in the school located on the outskirts of Viseu, where the children were enrolled. It is important to highlight that today's children grow up in an environment marked by rapid technological evolution and the routine of parents, who often work late. As a consequence, children spend long hours at school, which can harm family bonds and relationships. In this scenario, schools play an increasingly central role in children's development, particularly with regard to the development of emotions. In this line of thought, it is at school that children have more opportunities to play, run, jump and get dirty. Therefore, this study proposes a didactic approach through Physical Education, which establishes a link between play and emotions, allowing us to investigate whether this area contributes to children's emotional development. Physical Education involves the body as the main work tool, where there is continuous communication between the brain and the body, showing that emotional development is closely linked to cognitive and motor development. The methodology adopted in the study is qualitative in nature, with characteristics of action research, since there is a practical intervention in a real context. The activities with the children consisted of seven interventions focused on the promotion and development of emotional skills through games. In addition, semi-structured interviews were conducted with the four educators. For data collection, participant observation, field notes, audio recordings and document analysis were used. In this way, it was possible to collect the necessary data to be able to draw some conclusions, answering the problem question. The results indicate that Physical Education can promote children's emotional development. However, for this to occur effectively, it is essential that educators create safe and stimulating environments where children can explore their emotions freely. Educators must be attentive, welcoming and establish good relationships with children and their families, providing them with an environment of well-being.

Keywords: Preschool Education; Emotions; Physical Education; Emotional Development, Well-being

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I Reflexão crítica sobre as práticas.....	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	5
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Educação Pré-Escolar	7
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	10
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
2.2. Educação Pré-Escolar	14
3. Síntese global e reflexão sobre o trabalho desenvolvido	20
Parte II Trabalho de Investigação	22
Nota introdutória.....	23
CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA	24
1. Educação Pré-Escolar.....	24
1.1. A Educação Pré-Escolar no contexto educativo português	24
1.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	25
2. As Emoções e o desenvolvimento emocional.....	27
2.1. Emoções.....	27
2.2. Desenvolvimento das emoções das crianças.....	32
2.3. O lugar das emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	35
2.4. Brincar livre como espaço de aprendizagem para lidar com as emoções	37
2.5. Bem-estar emocional	39
3. Educação Física na Educação Pré-Escolar	42
3.1. Noção de jogo.....	42
3.2. Benefícios do jogo	46
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	48
1. Metodologia de Investigação.....	48
1.1. Problema e objetivos de investigação	48

1.2. Tipo de investigação	50
1.3. Participantes	51
1.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	52
1.5. Plano de atividades.....	54
1.6. Técnicas de tratamento e análise de dados	57
CAPÍTULO III – RESULTADOS	57
1. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	57
1.1. Investigação- Ação	58
1.1.1 Fase 1: Avaliação diagnóstica das quatro emoções básicas	58
1.1.2. Fase 2: Intervenção para exploração das emoções com jogos motores e exploração livre de espaços exteriores	62
1.2. Entrevistas	75
2. Conclusão do estudo.....	83
Conclusão Geral	86
Referências Bibliográficas	89
Anexos	96
Anexo 1 Guião das entrevistas.....	96

Índice de Figuras

Figura 1 Crianças no espaço exterior no jogo dos triciclos.....	63
Figura 2 Crianças a experimentarem um novo espaço exterior.....	65
Figura 3 Crianças no jogo com os balões das emoções	67
Figura 4 Crianças a realizar “flexões”	69
Figura 5 Rocha usada como escorrega.....	70
Figura 6 A descoberta de elementos da natureza e a partilha	71
Figura 7 A alegria de subir as árvores	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição das crianças por idade e sexo	9
Tabela 2 Distribuição dos participantes por idade e sexo – Grupo total	51

Tabela 3 Distribuição dos participantes do estudo por idade e sexo – Amostra do grupo de crianças	51
Tabela 4 Cronograma das intervenções	55
Tabela 5 Registo dos dados obtidos na avaliação diagnóstica	60
Tabela 6 Registo das emoções provocadas na atividade motora dos triciclos	63
Tabela 7 Registo das emoções provocadas na atividade de realizar atividade motora com vendas nos olhos	64
Tabela 8 Registo das emoções provocadas da saída para o parque de Paradinha	66
Tabela 9 Registo das emoções provocadas na atividade dos balões das emoções ...	68
Tabela 10 Registo das emoções provocadas na atividade ouvir o panda e exercitar..	69
Tabela 11 Registo das emoções provocadas na ida à floresta	72
Tabela 12 Registo das emoções provocadas no percurso à caça do tesouro	74
Tabela 13 Dimensão caracterização das participantes – Educadoras	75

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE), intitulado “As emoções das crianças: Um estudo realizado a partir da Educação Física na Educação Pré-Escolar”, representa o percurso desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, onde existiu desenvolvimento de competências profissionais e pessoais essenciais para a profissão na área da educação.

Com o intuito de orientar a leitura do documento e dar a conhecer o trabalho desenvolvido, apresentamos as partes que o compõem. A primeira parte do documento corresponde à reflexão crítica sobre as práticas em contexto EPE e em contexto 1.º CEB. Onde é feita uma caracterização do grupo/alunos e do ambiente educativo, seguida de uma reflexão sobre a prática desenvolvida, fundamentada nas quatro dimensões dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro), concluindo com uma síntese reflexiva global.

Na segunda parte, localiza-se o processo de investigação, estruturado em capítulos, centrado na temática das emoções, no âmbito da Educação Física. A finalidade é compreender se a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças. O primeiro capítulo diz respeito à revisão da literatura, abordado tópicos que sustentam a problemática do estudo.

A revisão da literatura demonstra que, embora vários investigadores se dediquem ao estudo das emoções, ainda há um longo trabalho a realizar, principalmente nas escolas. 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. Uma das causas apontadas para a dificuldade em desenvolver esta gestão emocional é a falta de incentivo das famílias ao uso do espaço exterior, muitas vezes por falta de tempo ou desconhecimento da importância dessa prática no desenvolvimento infantil. Esses espaços são fundamentais para a aprendizagem da convivência, gestão de conflitos, construção de amizades e combate a problemas sociais, sempre em interação com as aprendizagens familiares e culturais. (Organização Mundial de Saúde, 2022).

As aulas de Educação Física podem representar, por isso, um autêntico laboratório de experiências motrizes e consequentes vivências sociais (Lagardera & Lavega, 2003). O conceito de conduta motriz é definido como “algo que perpassa para lá do movimento expressado, já que o executante carrega consigo significado impregnado de

singularidade nas diferentes dimensões, biológica, afetiva, motora, social/relacional e cognitiva” (Parlebas, 2001, p. 86).

No capítulo da metodologia, apresenta-se o enquadramento metodológico, encontrando-se subdividido em seis subsecções, definição do problema e os respetivos objetivos a alcançar com o presente estudo, o tipo de investigação escolhida (cariz qualitativo), os participantes (grupo de 21 crianças e 4 educadoras), as técnicas e os instrumentos de recolha de dados (observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais, a análise documental e entrevistas semiestruturadas às 4 educadoras), descrição do plano de investigação das atividades, bem como aos procedimentos mobilizados nas duas fases desenvolvidas, as técnicas de tratamento e análise dos dados, conclusão do estudo e a conclusão geral.

Na secção “conclusão do estudo”, são confrontados os resultados obtidos com os objetivos delineados no início do estudo, sustentados com a revisão da literatura. Assim sendo, foi possível compreender a importância de trabalhar as emoções na Educação Pré-Escolar e o impacto positivo que a área da Educação física tem, permitindo fortalecer as interações entre as crianças, o meio envolvente e o conhecimento do próprio eu.

**Parte I Reflexão crítica sobre as práticas
em contexto**

Nota introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu aproximar-me do meu futuro profissional, proporcionando uma maior compreensão da realidade escolar, primeiro no 1.º CEB e, posteriormente, na Educação Pré-Escolar. Através dessa experiência, tive a oportunidade de interagir com as crianças e de aplicar e expandir os meus conhecimentos teóricos na prática. Essa experiência foi proporcionada pelas Unidades Curriculares “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II” e “Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II”.

Chegando ao fim deste percurso, das práticas pedagógicas, é essencial refletir e realizar um balanço final, bem como confrontar o meu desenvolvimento. Deste modo, a primeira parte do presente Relatório Final de Estágio (RFE) remete para reflexão das práticas em contexto desenvolvidas no decorrer dos quatro semestres, com o intuito de contextualizar o percurso realizado, analisar e refletir acerca das práticas concretizadas, ou seja, apreciá-las criticamente, ressaltando as aprendizagens, competências construídas e processos desenvolvidos.

Neste sentido, esta parte inicia-se com a contextualização dos estágios desenvolvidos, onde é apresentada uma caracterização do ambiente educativo e da turma de alunos/crianças de cada semestre. Dado que a prática é influenciada pelo meio e pelos intervenientes, cada comunidade tem diferentes visões, princípios, hábitos e valores e é a partir destes aspetos que surgem diferentes experiências ao longo da vida. Como afirma Coelho (2007), cada instituição tem um "lugar e tempo únicos" (p.5), e só através do conhecimento desses aspetos podemos entender o contexto. Na mesma perspetiva, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar mencionam que cada estabelecimento educativo é único e possui as suas próprias especificidades e características que decorrem de acordo com a rede em que está incluído, da dimensão e dos recursos humanos e materiais de que dispõe, e ainda pelas diferentes valências que abrange, que permitem tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando a continuidade educativa (Ministério da Educação, 2016).

Posteriormente, é apresentada a apreciação das práticas, salientando as competências desenvolvidas, em virtude das quatro dimensões definidas no Despacho n.º 16034/2010 (2010), que corresponde aos padrões de desempenho da profissão docente, designadamente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa; e a dimensão desenvolvimento e

formação profissional ao longo da vida. Os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Por fim, finalizo com uma síntese final onde destaco as aprendizagens mais significativas concretizadas ao longo das práticas.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante o primeiro ano de mestrado, as intervenções na PES no 1.º CEB possibilitaram o contacto com a realidade escolar da monodocência. Permitiu-me a oportunidade de trabalhar em dois contextos distintos, com duas turmas de diferentes níveis de escolaridade. No entanto, as duas escolas pertenciam ao mesmo agrupamento e regiam-se pelo projeto educativo comum.

No primeiro semestre, a prática pedagógica decorreu com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB, constituída por 22 alunos, especificamente, nove do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Importa referir que duas crianças eram portadoras de Necessidades de Saúde Especiais (NSE), encontrando-se ao abrigo das medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente um aluno com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e uma aluna com atraso grave de desenvolvimento da fala e da linguagem, com dificuldades ao nível da compreensão e da expressão.

A turma era bastante heterogénea, apresentava distintos níveis de maturidade, postura, concentração e aprendizagem. Um pequeno grupo de alunos demonstrava interesse e capacidade de trabalho, outros revelavam dificuldades em concentrarem-se. A nível comportamental eram crianças meigas e afáveis, com interações positivas com os colegas, porém dado a ser o primeiro ano destes alunos na escola do 1.ºCEB e ser uma rotina diferente do que estavam habituadas a concentração das mesmas diminuía da parte da tarde, sendo necessário chamar à atenção, pois pediam constantemente para ir à casa de banho e levantam-se do lugar sem pedir autorização. Notámos ao longo do estágio um progresso positivo em alguns alunos relativamente à

concentração e na aprendizagem, permitindo referir que a área onde a turma na sua globalidade apresentava mais dificuldades era no português e a área que estavam mais motivadas era o estudo do meio.

Esta escola tinha um edifício com dois andares delimitado, em todo o espaço escolar, por grades, com uma dimensão apropriada para os alunos que detém e para acomodar várias salas de aula, áreas administrativas, biblioteca, refeitório, espaços de recreio e instalações sanitárias. Engloba o 1.º CEB e a Educação Pré-Escolar.

O espaço exterior apresentava um espaço amplo com grande potencial, no que diz respeito à sua exploração e diversificação de atividades. Este dividia-se em duas áreas: uma à frente da escola que correspondia a um espaço em cimento com alguns bancos igualmente em cimento; e outra, atrás da escola que consistia num grande espaço em terra batida com um campo de basquetebol, onde as crianças livremente criavam as suas brincadeiras com pneus.

Na perspetiva de Arends (2008), a disposição das mesas em filas e colunas é a mais tradicional. Para o mesmo autor o ensino tradicional caracteriza-se por um/a professor/a que assume o papel principal no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, quando o/a professor/a opta por um modelo de ensino expositivo pretende que o foco de atenção dos/as alunos/as seja ele próprio, privilegiando o trabalho individual, algo que tentamos modificar na nossa prática, nomeadamente em atividades onde era privilegiado o trabalho em grupo

Já na PES II no 1.º CEB, pudemos contactar com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, constituída por 25 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, incluindo 2 alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), estando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com medidas seletivas e adicionais, um dos alunos com dislexia e outro sem um relatório concreto. Convém referir que esta turma em relação à do 1.º semestre era mais heterogénea, devido a ser multicultural, tendo cinco alunos de nacionalidade brasileira, um aluno com nacionalidade venezuelana e uma aluna ucraniana.

A turma era extremamente participativa e interessada, demonstrando muita curiosidade acerca dos conteúdos abordados nas aulas. A maior parte dos alunos revelava motivação para frequentar a escola e para aprender, todavia existia um pequeno grupo de alunos que eram mais distraídos o que os levava a não completarem as tarefas de forma adequada, pois não prestavam atenção no momento das instruções. Uma pequena percentagem dos alunos da turma revela hábitos de estudo, revendo o conteúdo lecionado em casa. A nível comportamental eram crianças meigas

e afáveis, no entanto tinham de ser chamadas constantemente à atenção, tendo muitas dificuldades em cumprirem as regras estabelecidas, principalmente na permissão da palavra. Algo que destacamos durante as práticas é a envolvimento deles, conseguindo criar diálogos interessantes, sendo que eles gostavam de acrescentar algo sobre o conteúdo abordado, tornando-o assim mais cativante e relacionando-o com o quotidiano dos alunos. As maiores dificuldades era na área da Matemática e as maiores motivações destes alunos passavam pelos momentos de estudo do meio.

A escola onde estava inserida esta turma, pautava-se por ser uma escola relativamente grande comparada com a do 1.º semestre, uma vez que agregava muitos alunos, abrangendo o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo. A mesma também era constituída por 2 andares. No segundo andar localizava-se a sala de aula desta turma, que apresentava um estilo e organização tradicional, com teto de cortiça, mesas e cadeiras de madeira todas iguais. A sala podia ser iluminada, mas maior parte da vez continha as cortinas descidas para os alunos não se distraírem, o que tornava a sala pouco acolhedora. A mesma continha um quadro de ardósia e um quadro branco que servia muitas vezes de quadro interativo, possuía um projetor, dois caixotes do lixo, três janelas, três radiadores, uma secretária da professora, uma mesa com um computador e colunas, dois armários de arrumos e as secretárias e cadeiras dos alunos.

Relativamente ao espaço exterior, não conseguimos observar todo o espaço, sendo que o mesmo era bastante amplo e permitia que os alunos pudessem brincar livremente. No entanto, reparámos que existiam dois campos, um de futebol e outro de voleibol. Disponha também de uma área com uma caixa de areia.

1.2. Educação Pré-Escolar

A minha prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (EPE), nos dois semestres decorreu numa escola que dava resposta às especificidades e particularidades da EPE e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), situada na periferia da cidade de Viseu. Contava com duas salas vocacionadas para a EPE e duas salas para o 1.º CEB, sendo que estavam integrados na mesma sala o 1.º ano e o 2.º ano e noutra sala o 3.º e o 4.º ano.

É de salientar que esta escola orienta o seu trabalho de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Relativamente às instalações da escola, a mesma sofreu recentemente obras de requalificação, dispondo de áreas modernas e adaptadas às necessidades das crianças que a frequentam. Apresenta três andares, sendo que no piso superior encontram-se os espaços reservados ao 1.º

CEB e ao recreio do mesmo. O primeiro andar é constituído pela sala de prolongamento, bem como as duas salas de jardim de infância, casa de banho das crianças e gabinete. No rés-do-chão encontra-se o refeitório, que era partilhado pelas crianças do jardim de infância e as do 1.º CEB, o recreio do jardim de infância, a cozinha, duas salas de arrumação e duas casas de banho para os adultos. O deslocamento entre os diferentes andares é realizado pelas escadas ou por elevador.

O espaço que considero mais privilegiado na escola diz respeito ao espaço exterior, sendo que era recorrente as crianças utilizarem os dois espaços reservados para o jardim de infância diariamente, mesmo quando chovia. Infiro que o mesmo aconteceu devido à valorização do adulto por este espaço e também pela diversidade e potencial dos espaços exteriores inseridos na escola, permitindo como refere Neto (2020), que a criança brinque, porque se ela não brincar, não pode ser feliz, se não é feliz não pode aprender e se, não pode aprender, não poderá crescer de forma autónoma.

Um desses espaços onde as crianças brincavam situava-se no rés do chão, com um espaço amplo e variado no que diz respeito aos materiais e ao tipo de chão. Podendo ser usufruído por todas as crianças da Educação Pré-Escolar em simultâneo. Os materiais presentes eram uma caixa de areia, triciclos, bicicletas, um escorrega, duas casinhas do faz do conta, dois baloiços e um cesto de basquetebol com bolas. O outro espaço localizava-se no primeiro andar com a possibilidade de acesso pelas duas salas de atividades da EPE. O chão era de terra e continha uma cozinha de lama, um escorrega, uma casinha de faz de conta, um cesto de basquetebol e uma baliza.

Como foi referido anteriormente, o espaço era privilegiado e as crianças apesar de terem estes dois espaços destinados para elas, pontualmente deslocavam-se ao recreio do 1.º CEB que se encontrava dividido em diferentes zonas: a cozinha de lama, baloiços, uma casa para guardar os brinquedos e materiais que podiam ser utilizados para ali brincar, mesas de piquenique e uma zona onde podiam jogar à bola ou fazer outro tipo de brincadeiras livres. Ainda na lateral do edifício onde funciona o 1.º CEB, encontrava-se um espaço dividido em quatro e onde cada sala tinha a possibilidade de fazer crescer a sua horta. Quanto à sala de atividades onde realizei o estágio, a mesma era bem organizada e com uma dimensão ajustada para o número de crianças, sendo que era perceptível como estava dividida logo à entrada da sala, sendo por nove áreas de interesse: a casinha, a oficina da matemática, a oficina da escrita, a biblioteca, o recorte e desenho, o fantocheiro, a pintura, os jogos de mesa e o laboratório. Cada área encontrava-se devidamente identificada e possuía um inventário dos materiais que as crianças podiam utilizar em cada uma e o que podiam fazer com eles. A sala

continha também dois painéis, um com os instrumentos de regulação e outro onde eram exibidos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças. Relativamente aos instrumentos de regulação, eram :o quadro das presenças, o calendário, o mapa do tempo, o quadro de atividades e o quadro das comunicações.

O modelo pedagógico predominante na sala era o Movimento da Escola Moderna, este não foi seguido a rigor, o que se justificou pelo respeito pela individualidade e especificidade das crianças do grupo. A rotina foi organizada tendo em conta alguns aspetos do MEM. Dado que era organizado por períodos de atividades dirigidas, sendo as mesmas meias horas de manhã e outra meia a tarde e de resto atividades autodirigidas, com recurso às áreas da sala de atividades.

O grupo era formado inicialmente por 22 crianças, tendo mais tarde passado a 21. Oito pertenciam ao sexo feminino e 13 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Duas crianças realizavam todos os dias a sesta.

Tabela 1

Distribuição das crianças por idade e sexo

	2	3	4	5	6	Total
Masculino	1	3	5	3	1	13
Feminino	0	3	3	2	0	8
Total	1	6	8	5	1	21

Tratava-se de um grupo multicultural, onde existiam diferentes nacionalidades, nomeadamente três crianças brasileiras, duas crianças cabo-verdianas, dezasseis crianças portuguesas. Existia um grande número de crianças com problemas de assiduidade e cuja frequência não era regular. Este aspeto causou algum constrangimento emocional destas crianças quando iam à escola. No geral, as crianças eram bastante comunicativas, meigas, autónomas, curiosas e mantinham um bom relacionamento quer com os pares, quer como com os adultos. Elas gostavam principalmente dos momentos destinados às atividades autodirigidas, reconhecendo o momento destinado as mesmas. O facto de serem quatro adultas na sala, contando connosco, educadoras estagiárias, permitiu acompanhar todas as crianças de perto, facilitando a deslocação pelas várias áreas de interesse, auxiliando e observando cada dificuldade e necessidades de cada criança. A participação dos pais e das famílias na vida escolar foi bastante significativa, as famílias tiveram um grande papel, motivando e auxiliando nos projetos, criando assim uma relação afetiva cada vez mais estreita

com a escola.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Conforme refere Dewey (1959, citado por Zeichner, 1993), a reflexão é parte integrante do trabalho do professor. Deste modo, esta apreciação crítica é uma reflexão das competências desenvolvidas ao longo do primeiro ano, realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível da primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética “, existem indicadores que estiverem presentes ao longo das práticas em ambos os contextos, ou seja, na PES I e na PES II, nomeadamente referente a “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que todas as semanas foram realizadas reflexões orais com as professoras titulares juntamente com os professores supervisores e, ainda, com a colega de estágio. Além disso, em todas as semanas de intervenção eram igualmente elaborados relatórios crítico-reflexivos escritos. Estes momentos de reflexão com todos os intervenientes supramencionados permitiram uma reflexão acerca do desempenho realizado durante a lecionação, possibilitando a identificação de aspetos a manter e aspetos a melhorar, referente às estratégias para motivar e ajudar os alunos nas áreas com maior dificuldade.

No que concerne ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, sendo que a turma do segundo semestre era multicultural, e tendo conhecimento que o professor é o principal responsável por estabelecer um clima de bem estar dentro da sala de aula, foi utilizada a estratégia de criação de um ambiente inclusivo e estimulante com a incentiva de incentivar os alunos a partilharem as suas vivências e costumes de modo a tornar as aulas mais ricas e dinâmicas, relacionando, sempre que possível com os conteúdos lecionados. Um dos exemplos foi visível com recurso à leitura de um livro “Menino de todas as cores”, onde em grande grupo foram identificadas e exploradas as 5 etnias retratadas no livro. Posteriormente foi discutido com os alunos a valorização de diferentes culturas e a importância para novos saberes, permitindo fortalecer amizades entre alunos/as.

Ao que concerne à segunda dimensão “*Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem*”, as elaborações das planificações assumiram um papel exigente na prática profissional, dado que era necessário conjugar vários aspetos permitindo que ocorra uma aprendizagem significativa dos alunos, tais aspetos dizem respeito à definição de objetivos e à seleção de recursos e estratégias. Segundo Cortesão (1993), planificar exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também

muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades (p. 1046).

As planificações tiveram em conta a indicação de conteúdos pelas professoras titulares, porém as atividades eram pensadas para a turma e também para os alunos de forma individualizada. Como referem os autores Brickman e Taylor (1991), a aprendizagem ativa considera-se o ato por parte da criança, de idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo professor a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses de forma a fazer aprendizagens significativas. Neste sentido, as atividades foram planeadas tendo em conta os interesses dos alunos e nas suas características e gostos, permitindo assim um envolvimento dos alunos na totalidade, permitindo uma maior motivação na aprendizagem. Como tal, foi necessário ter em conta vários momentos da aula, como a introdução desenvolvimento, discussão e sistematização.

Ao longo das intervenções e da elaboração das planificações foram tidos em consideração os documentos orientadores, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Referente aos momentos do dia, foi notório em ambos contextos que os alunos das duas turmas correspondiam com maior envolvimento quando existiam atividades motivadoras, onde houvesse jogos, músicas, que fosse um momento mais dinâmico, deste modo foi um aspeto tomado em consideração na realização das planificações. Nesta perspetiva, destacou-se o uso de materiais didáticos, alguns criados e outros recursos ligados às T.I.C.

Algo que diferenciou na motivação nos dois contextos passou pelos recursos, na PES I no 1.ºCEB, com os alunos do 1.º ano. Foram utilizados materiais criados de raiz, que os alunos podiam manipular para uma maior compreensão de conceitos. A maior parte desses materiais eram ligados ao jogo, sendo que foi visível que o mesmo facilitava a aprendizagem dos alunos. Tal como referem Martins et al. (2017), o jogo além de auxiliar na aprendizagem desempenha um papel importante no desenvolvimento do aluno tornando-o um ser mais justo, autónomo, responsável, consciente de si e do outro, com pensamento crítico, respeitador, que promova a inclusão, entre outros aspetos, como se refere no documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Já na PES II no 1.ºCEB, com os alunos do 3.º ano, recorreu-se mais à tecnologia,

dado que estes partilhavam interesse e nos diálogos manifestados oralizavam que jogavam computador e que reconheciam os perigos e vantagens da internet, dado exemplos do quotidiano. Deste modo, com as competências manifestadas e a oportunidade de trazerem computadores de casa que tinham sido disponibilizados pela escola utilizou-se a tecnologia, através da exibição de vídeos que proporcionavam debates e discussões coletivas acerca de temáticas, da apresentação de PowerPoints alusivos aos conteúdos a lecionar e, ainda, através da promoção de jogos educativos, recorrendo à plataforma WordWall e ao Kahoot.

Já no desenvolvimento das aulas, desenvolveram-se diálogos que facilitaram que ambas as turmas fossem participativas e interessadas, pois havia uma preocupação em escutar cada aluno e incentivá-los para tal, reforçando que não necessitavam de ter medo para oralizarem o que achavam sobre aquele tema, e que o erro tinha solução. Por fim, no último momento da aula, a sistematização era feita em conjunto, de forma diversificada. Sendo que por vezes por jogos, diálogos ou transcrição de esquemas para o caderno diário.

Em relação ao conhecimento científico pedagógico e didático inerente às diversas áreas disciplinares, foi comum a procura de informação científica sobre o conteúdo a trabalhar durante a concretização da planificação, permitindo dominar os conteúdos durante a leção, sendo que, em algumas semanas, principalmente na PES II no 1.ºCEB onde os conteúdos eram mais complexos e alguns tinham sofrido alterações como o caso da resolução dos algoritmos, foi necessário pedir auxílio aos professores das UC, especificamente na área de matemática. Por vezes, a maior dificuldade passou por explicar conteúdos mais simples, não tendo noção que para os alunos era um tema difícil, foi necessário adequar o vocabulário mais científico, de forma a que os alunos conseguissem compreender.

Relativamente à relação pedagógica com os alunos, o diálogo professora/aluno/alunos foi conseguido em diversos momentos do dia, sem grande dificuldade e com interações significativas (oportunidade, ritmo, pausa e pertinência), contribuindo para o bem-estar dos alunos. A imparcialidade esteve presente, concedendo as mesmas oportunidades a todos, privilegiando constantemente o reforço positivo, incentivando os alunos com maiores dificuldades.

Passando para a terceira dimensão, *“Participação na Escola e Relação”* não foi alcançada como as outras duas dimensões mencionadas anteriormente. Sendo que não houve qualquer participação nos documentos orientadores como: o Projeto Educativo e os Planos Anual e Plurianual de atividades, no entanto estes foram consultados e tomados em consideração na elaboração dos planos de aula.

Ainda assim, destaca-se o acompanhamento dos alunos do 1.º ano numa visita a um ecoponto móvel, no âmbito das aulas, onde o objetivo era sensibilizar os alunos para a reciclagem. Com a turma do 3.º ano fomos à Escola Secundária Alves Martins, com a intenção de desenvolver o gosto pelas ciências. Estas visitas permitiram estabelecer uma relação de maior proximidade com os alunos, visto que estávamos a sair da sala de aula, mas também com os outros professores que estavam a promover as atividades.

A última dimensão, “*Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*”, foi pertinente a presença de formações de várias temáticas, nomeadamente referentes à inclusão e ao desenvolvimento da criatividade e motivação, com o intuito de ampliar os conhecimentos, alargar os horizontes e melhorar as suas estratégias, metodologias e práticas. Com o seminário das PES, houve a oportunidade de participar numa palestra com os Sindicatos dos Professores do Centro, onde foram esclarecidos os procedimentos para concorrer e as dúvidas referentes à profissão. Noutro seminário, tivemos a possibilidade de constatar diferenças e semelhanças da organização escolar de Espanha, com uma professora com nacionalidade espanhola. Ademais foram realizadas algumas leituras de alguns livros relevantes para o 1.ºCEB.

Relativamente ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhorias das suas práticas”, pode ressaltar-se que as constantes reflexões e análises críticas acerca da própria ação permitem-me desenvolver uma consciência acerca dos pontos fortes e pontos menos positivos, o que se traduz em conhecimento profissional útil e necessário para a progressiva melhoria das práticas. Tendo visto uma evolução ao longo do estágio e agora com mais capacidades para auxiliar os alunos em aprendizagens significativas.

Por último, ainda, na quarta dimensão, ao nível do indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, foi notória a importância do trabalho em grupo no estágio, como referi noutra dimensão, foi uma mais valia para as duas. Perante o que observamos nos contextos, os professores trabalham muitas vezes em conjunto, realizando provas e tirando dúvidas uns com os outros. Foram visíveis o espírito de equipa e cooperação/colaboração entre as orientadoras cooperantes e as assistentes operacionais e as outras docentes das diferentes turmas. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, especificamente entre as orientadoras cooperantes, professoras titulares e colega de estágio houve momentos onde foi possível a partilha de ideias e de conhecimentos, que posteriormente enriqueceram imenso a prática.

2.2. Educação Pré-Escolar

A primeira dimensão, surge dada a necessidade de procura constante do conhecimento atualizado, especialmente por meio da investigação. O/A educador /a deve estar um passo à frente no que diz respeito ao conteúdo que pretende explorar com as crianças, para estar preparado para responder às perguntas e curiosidades das mesmas. Estas, por sua vez, têm uma curiosidade natural que alimenta a sua motivação e interesse pela descoberta e procura de respostas. Portanto, o profissional da educação tem a responsabilidade de orientar e refletir as melhores decisões didáticas para transformar o conteúdo, para tal precisa de estar seguro sobre o mesmo. Conforme mencionado por Roldão (2017) , na prática docente, não é suficiente apenas expor o conhecimento; é necessário adaptá-lo às características dos alunos para promover aprendizagens significativas. O educador deve ser capaz de mobilizar seu conhecimento prévio e transformá-lo numa base para a ação informada, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem para os outros e pelos outros – sendo, assim, uma arte e técnica fundamentada na ciência (Roldão, 2017, p.101).

Nesta linha de pensamento, ressalta-se a importância das várias unidades curriculares durante os dois semestres, que possibilitaram aprofundar conhecimentos e aprofundar competências, proporcionando suporte durante toda a prática, dado que muitas leituras importantes foram orientadas pelos docentes das UC. Assim, para complementar e adequar a prática pedagógica, procedeu-se à leitura e análise de determinados documentos de referência. Desde o primeiro semestre foi tido em conta a leitura de três documentos imprescindíveis para a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação (2016), que acompanham principalmente na construção das planificações, o livro “Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças” de Portugal e Laevers (2018), igualmente crucial para a reflexão acerca do desempenho das crianças, no que diz respeito aos seus níveis de implicação e bem-estar emocional, por último, a revista do Movimento da Escola Moderna, de Sérgio Niza (2019), possibilitando a compreensão deste modelo pedagógico, tendo em conta as finalidades, os papéis dos intervenientes e a organização dos espaços e do tempo.

Já no segundo semestre recorreu-se aos estudos de Vasconcelos (1998; 2012) e de Katz e Chard (2009) para auxiliarem o trabalho por projeto e à leitura da brochura “Despertar para a ciência”, um complemento das OCEPE. À vista destas leituras, houve uma constante aprendizagem de forma autónoma e deste modo no dia 6 de

março assistiu-se a um webinar do professor Carlos Neto “Libertem as crianças”, para estar a par do conteúdo sobre a área do brincar e do jogo.

Ainda neste compromisso, quanto ao indicador que prevê a reflexão crítica dos docentes sobre as suas práticas profissionais, o mesmo ficou marcado pelas frequentes reflexões orais com as professoras supervisoras, com a educadora cooperante, com os docentes das restantes Unidades Curriculares, e, principalmente, com a colega de estágio. Todas estas conversas, ainda que marcadas pela informalidade, contribuíram fortemente para o desenvolvimento das competências profissionais, já que, de acordo com Oliveira e Serrazina (2002), “a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (p. 4). Além destes diálogos, onde ocorreram críticas construtivas, foi possível refletir todas as semanas de intervenção, tanto de grupo como individuais na elaboração dos relatórios crítico reflexivos, onde eram identificados os pontos menos e mais fortes da semana.

Destaca-se ao longo da prática uma melhoria, que diz respeito a capacidade de olhar para a planificação como algo flexível, pensar antes de propor as crianças se aquela atividade fazia sentido para elas naquele momento, e ter a capacidade de alterar por completo. Quanto ao indicador sobre ter uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, a Unidade Curricular Políticas Atuais da Educação Básica ajudou bastante neste indicador, devido aos debates durante as aulas e com a elaboração do artigo de revisão intitulado “Políticas Educativas na Educação Pré-Escolar: Processo e Desafios Atuais”, este tema foi selecionado por mim para aprofundar a minha aprendizagem sobre a história da Educação Pré-Escolar em Portugal. Pode-se ainda evidenciar-se a participação numa palestra pelo Sindicato dos Professores da Região Centro, onde permitiu compreender os passos e as condições para concorrer após o término do mestrado.

No que diz respeito ao segundo compromisso, responsabilidade de valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, foi um aspeto tido em consideração na prática. De tal modo, foi perceptível nas planificações, nomeadamente no tópico onde era referido as justificações das atividades, as mesmas partiram dos interesses e dificuldades das crianças observadas nas semanas anteriores ou visualizadas no diário da turma, onde as crianças referem o que gostariam de fazer. Ao colocarmos os interesses das crianças em primeiro lugar estamos a reconhecer que as crianças são o sujeito e agente do processo educativo para uma aprendizagem significativa. Para tal, é necessário adotar uma postura que implique dar espaço para as mesmas

transmitirem as suas opiniões, escolherem e terem iniciativa nas atividades, reconhecendo o seu potencial como agente ativo em seu processo educativo.

Durante o estágio, o diário de turma como quadro de regulação permitiu ainda mais atribuir às crianças o papel principal no processo educativo, possibilitando a construção favorável da autoestima das mesmas, uma vez que esta depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão. (Ministério da Educação, 2016, p. 34).

Dado que os espaços e os materiais também influenciam as aprendizagens das crianças, no que respeita à utilização de espaços diferentes e adequados, valorizou-se todas as áreas e permitiu-se que as crianças tivessem contacto com novos materiais e experiências. Relativamente ao espaço, apesar do primeiro semestre o espaço exterior ser utilizado várias vezes, foi mais direcionado para a cozinha de lama e para o recreio destinado para as crianças da Educação Pré-Escolar por outro lado, no segundo semestre foi mais visível uma diversidade de espaços exteriores e a frequência de vezes utilizados, dado que houve dias em que as crianças foram à sala de atividades meramente no acolhimento, visto que os espaços exteriores eram utilizados para a realização das atividades dirigidas, bem como as autodirigidas. Os espaços exteriores no segundo semestre passaram pela floresta, o parque da localidade e os diversos espaços exteriores inseridos na escola, como o recreio do 1.CEB. Ao proporcionar esses momentos ao ar livre, enriquecemos significativamente as experiências de aprendizagem das crianças, promovendo o desenvolvimento integral através da interação com a natureza e o ambiente. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) “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” (p. 27), onde “surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton et al., 2017, p. 28).

Perante isto, o último compromisso refere-se ao trabalho colaborativo, um aspeto que se destacou ao longo de todo o estágio. É de destacar que desde o primeiro dia que começou a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar, a educadora cooperante mencionou que eramos uma equipa e que estávamos todas com o mesmo propósito, promover uma continuidade e coerência no que diz respeito ao processo de

desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Algo que aconteceu, unimos-nos todas e fizemos o melhor em equipa, não pensando quais eram as nossas funções e quais não eram. Os dias de estágio não eram só destinados aqueles momentos onde as crianças estão na sala, a observação e a brincadeira esteve presente, bem como a ajuda nos lanches, nos almoços e na limpeza do espaço. Deste modo, foi demonstrado que devemos ser proativos. Tal como refere Ferreira (2013), trabalhar em equipa obriga a uma grande mudança de mentalidades e a suportes organizacionais que estimulem a formação de equipas multidisciplinares com professores e outros técnicos, que convirjam para mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Só deste modo se pode dizer que se caminha para comunidades de práticas capazes de promover comunidades de aprendizagem que se desenvolvem sempre no sentido do compromisso, com vista à melhoria (p.7). Simultaneamente, trabalhou-se em colaboração com os restantes responsáveis pelo desenvolvimento da criança, tais como as famílias das crianças, esse envolvimento foi evidente na concretização de dois projetos, o das pizzas e no projeto de envolvimento da família, permitindo-nos trabalhar em conjunto em benefício do grupo e promovendo uma maior motivação das crianças em relação à escola.

Finalizado a primeira dimensão, passamos para a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que diz respeito à preparação e organização das atividades letivas, a relação pedagógica com as crianças e o processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Relativamente à preparação e organização das atividades letivas, as intervenções realizadas no estágio tiveram por base as planificações previamente elaboradas, onde se descreveram pormenorizadamente as atividades a realizar, bem como as aprendizagens visadas, com recurso às OCEPE, e o papel do adulto. Como já foi referido anteriormente, todas elas tiveram em consideração as características do grupo e os seus interesses, de modo que as atividades planeadas pudessem corresponder às potencialidades e satisfazer as necessidades, curiosidades e motivações de cada criança. Nesta linha de pensamento, quando estava a realizar as planificações, antes de pensar nas atividades e materiais que podia propor, investiguei sobre conteúdo, para conseguir dar resposta às crianças e ter capacidade de transformar o mesmo.

Já na organização do dia foram as crianças que “comandaram” o dia, como já foi frisado. As atividades foram pensadas para os interesses das crianças, deste modo a exploração do conteúdo era feita de forma que as crianças autonomamente explorassem o conteúdo. No entanto, o adulto tinha a responsabilidade de promover a exploração e a criação de momentos propícios para tal, com a disponibilização de

materiais diversificados e apelativos para auxiliarem essa aprendizagem. Realizar o estágio neste contexto e com este modelo pedagógico foi uma mais-valia, dado que o grupo de crianças tinha oportunidade de brincar livremente na sala de atividade, usufruindo bastante das áreas de interesse, aprendendo muitas vezes de forma autónoma.

À vista disso esta postura revela o reconhecimento de que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Ministério da Educação, 2016, p.12). Neste sentido, procurei ter em atenção enriquecer em termos de aprendizagem as várias áreas de interesse com materiais apelativos, ou seja, após o acolhimento foram explicados os materiais disponibilizados nos cantinhos, onde em algumas áreas podiam ser utilizados de forma individual ou em grupo. Alguns permitiam a cooperação e outros a competição. Esta diversidade de materiais permitiu que as crianças ao longo do dia tivessem a possibilidade de escolher a área de interesse e ao mesmo tempo estarem a brincar. Ao longo das semanas houve crianças que escolheram a casinha várias vezes e não foi algo que nos deixou preocupadas, pois através do brincar ao faz de conta a criança consegue construir mais aprendizagens relacionadas com as áreas de conteúdo.

Após as crianças irem para as áreas escolhidas assumíamos uma postura de observadoras, analisando os assuntos, dúvidas e interesses em questão e brincávamos também com elas. Por vezes não foi fácil apoiar tantas crianças em diferentes áreas, aconteceu algumas vezes crianças estarem no mesmo tempo a pedirem coisas diferentes para espaços também diferentes, uma precisava de tintas, outras queriam que eu lesse um livro e outra queria ajuda no puzzle. Porém com amor e calma consegui apoiar todos de alguma forma. Considero que não consigo ser mera observadora no brincar, não interiro na brincadeira colocando regras, mas gosto sempre de brincar com elas e perguntar o que posso ser na brincadeira, porque durante essa ação consigo descobrir e provocar as crianças em certos assuntos.

No que se refere à relação pedagógica com as crianças, domínio da dimensão em análise, este é, sem dúvida, um dos aspetos que foi mais valorizado ao longo do estágio. O objetivo principal foi desenvolver uma relação de afeto com o grupo, para que todos se pudessem sentir bem, estabelecendo uma relação de carinho com todas as crianças. Apesar de cada criança manifestar o seu carinho de maneira diferente, não senti que alguma criança não gostasse da minha presença na escola, pelo contrário, fui recebida nos dias de intervenção com muitos beijinhos e abraços e por vezes durante a canção dos bons dias lá tinha alguma criança a fugir do lugar para o meu colo, o que me deixava muito feliz porque sabia que se sentia segura comigo.

Relativamente à dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, existiu uma relação com as famílias de uma forma que ainda não tinha sido possível nos estágios realizados anteriormente. Durante as semanas de intervenção, sucederam-se vários encontros com alguns familiares no período da manhã, quando estes se deslocavam à escola para deixar as crianças, pelo que, desde cedo, se tentou estabelecer algum contacto com os pais. No entanto, com o projeto de Envolvimento da Família, realizado em colaboração com a colega de estágio, a construção de um caderno de cada criança, intitulando por “As aventuras no jardim de infância”, foi possível conhecer um pouco mais os pais e a relação deles com os filhos. Além disso, a educadora cooperante no início do ano letivo informou os pais que ia utilizar uma plataforma digital, ClassDojo, para partilhar informações e fotografias. Com este recurso também permitiu outra ligação com os pais, dado que nós estagiárias tínhamos acesso ao chat da plataforma e as fotografias, onde em algumas aparecíamos, e os pais respondiam com frases agradáveis. No segundo semestre, com o trabalho de projeto, as famílias estiveram ainda mais envolvidas, prestando algumas vezes auxílio e agradecimento pelas aprendizagens que ajudamos as crianças a desenvolver. Como futura professora e educadora de infância e, acima de tudo, como atual estagiária, a relação família-escola é uma das dimensões que mais merece a sua atenção, por todos os seus benefícios no desenvolvimento global das crianças, já que a parceria entre os dois contextos é um dos principais motivos para o sucesso da educação. Neste sentido, é notório que tanto a família como a escola são agentes de educação da mesma criança, ou seja, complementam-se, ainda que cada uma conte com a sua especificidade, tanto no que diz respeito aos conteúdos como aos métodos a utilizados. A relação entre a escola e a família parte da ideia de que o que ambas têm em comum é “o facto de prepararem os jovens para a sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (Mateus, 2016, p. 7).

A minha colega de estágio, a educadora cooperante e a assistente operacional e eu realizámos uma ótima equipa de trabalho, conseqüentemente transmitimos isso às crianças com um clima agradável dentro da sala de atividades, com respeito, cooperação e superação.

No que concerne à dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, como mencionei anteriormente na dimensão profissional, social e ética, os saberes e as competências providenciados pela formação inicial não são suficientes para dar resposta e enfrentar todos os novos desafios e exigências que irão surgir ao longo da minha prática pedagógica. Sendo que cada contexto é diferente o educador

deve estar preparada para as mudanças do mundo que influenciam as características, interesses e comportamentos das crianças, situações que ocorrem na escola e que muitas vezes não sabíamos que aconteciam, deste modo p/a educador/a deve estar com uma postura de mente aberta e de auxiliar nos dilemas das famílias/crianças. Neste sentido, embora ainda esteja a concluir a formação inicial, sinto uma enorme vontade de continuar a aprender ao longo da vida, defendendo que, ao longo dos estágios desenvolvidos, tenho aprendido bastante e consigo me identificar com esta profissão. O processo de ensino e aprendizagem é uma construção partilhada do saber, e está em constante evolução, a qual depende não só da investigação atualizada, mas também das interações que estabelecemos com o grupo de crianças e com as suas respetivas famílias. Além disso, é importante destacar que as reflexões e análises críticas constantes sobre a própria ação, mencionadas anteriormente, possibilitaram-me desenvolver uma consciência sobre seus pontos fortes e pontos a melhorar, o que resulta em conhecimento profissional útil e necessário para a melhoria contínua das práticas. Lembrando que cada indivíduo é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, é fundamental ressaltar a procura de novas formações e a leitura de revistas e estudos sobre as práticas pedagógicas.

3. Síntese global e reflexão sobre o trabalho desenvolvido

A experiência vivenciada nas práticas pedagógicas durante os dois anos de mestrado, foi uma grande oportunidade de aprendizagem de competências que na teoria não seria possível explorar, pois é no contexto que ocorrem situações reais. Possibilitou também a capacidade de identificar e distinguir os dois níveis e compreender que são muito diferentes um do outro. Recorrer ao despacho dos Padrões de Desempenho Docente foi uma mais-valia para a realização desta reflexão crítica sobre o meu desempenho, permitindo que a mesma fosse mais coerente, dado que este despacho é “a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribuía efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Destaco que um dos meus desafios veio demonstrar a importância de uma das dimensões presente no documento o choque de realidades, dado que o primeiro estágio foi referente ao 1.ºCEB, e aprendi que a motivação intrínseca era a base da aprendizagem, que devia existir uma atividade introdutória antes de abordar o conteúdo, que tínhamos um horário mais rigoroso e quando comecei o estágio da EPE observei uma realidade totalmente diferente, todavia foi superado devido à minha capacidade de abertura e de mudança, no entanto também pelo apoio da equipa de

trabalho dentro da sala. E foi neste momento que aprendi que a dimensão profissional, social e ética, referente ao compromisso com o grupo de pares e com a escola realmente é importante. Ao existir cooperação e colaboração conseguimos chegar aos nossos objetivos e proporcionar um clima de segurança e de aprendizagem às crianças.

Nesta linha de pensamento, confiro que tenho a capacidade de reconhecer a relevância do trabalho colaborativo na minha prática profissional. Além disso, a PES proporcionou uma chamada de atenção para a forma como posicionamos as crianças, sendo que aferi que a criança deve ser a principal agente da aprendizagem e as planificações devem ter em conta as dificuldades e os interesses, só assim é que as crianças estarão motivadas e envolvidas. Concluo que na minha prática educativa demonstrei esse cuidado, valorizando também a reflexão contínua. Em suma, este percurso fez-me aprender e crescer muito, tanto como futura profissional, mas como pessoa.

Parte II Trabalho de Investigação

Nota introdutória

Ao longo desta caminhada pessoal, questionei-me várias vezes sobre o porquê das atitudes e comportamentos das pessoas. Posteriormente, quando estava perto da idade adulta, comecei a compreender que as reações do nosso corpo estão diretamente ligadas às nossas emoções. Contudo, continuei a observar que muitas pessoas escondiam as suas emoções negativas das crianças, seja para não as preocupar ou por acreditarem que essas emoções não eram relevantes para as mesmas. Muitos pais e mães acham que as crianças não precisam de saber quando estão tristes, com medo ou com raiva. Contudo, percebi que essa abordagem é equivocada. As crianças precisam aprender, desde cedo, que todas as emoções inclusive as chamadas "negativas" são importantes e desempenham um papel fundamental na preparação para a vida adulta e na socialização. Proteger as crianças é essencial, mas esconder as emoções pode privá-las de uma ferramenta crucial para o desenvolvimento: o conhecimento emocional.

Foi, no entanto, durante a prática em Educação Pré-Escolar (EPE) que o meu interesse em estudar este tema se intensificou, em parte pelas características do grupo. Inicialmente, eram crianças que demonstravam pouco interesse pelo outro, e algumas apresentavam dificuldades em expressar e identificar as suas próprias emoções. Durante as aulas de Educação Física, com outro professor, elas frequentemente mostravam-se aborrecidas e desmotivadas, participando apenas quando nós interagíamos diretamente com elas. No entanto, quando eramos nós a promover as atividades, o comportamento das crianças mudava completamente. Acreditamos que isso se deveu às propostas diversificadas direcionadas com os interesses das crianças, que despertavam curiosidade e permitiam que cada criança tivesse um tempo adequado para participar.

Deste modo, pretendeu-se estudar as emoções no âmbito da área da educação física. O estudo é apresentado por partes, a primeira diz respeito à revisão da literatura que conta com os esclarecimentos de diferentes autores que se debruçam sobre a temática em questão. De seguida, a metodologia delineada para a realização da investigação, neste caso os objetivos propostos, os participantes e a justificação da sua escolha, os procedimentos de recolha de dados e o processo de análise e tratamento destes. No final, surge a análise realizada após as sete intervenções com o grupo de crianças e as quatro entrevistas realizadas, permitindo dar a conhecer as conclusões retiradas da investigação e que permitiram dar resposta ao problema evidenciado, bem como aos objetivos propostos.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

1. Educação Pré-Escolar

1.1. A Educação Pré-Escolar no contexto educativo português

A educação pré-escolar, conforme estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é destinada a crianças entre os 3 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Ao longo dos anos, a Educação Pré-Escolar em Portugal passou por profundas mudanças, refletindo as dinâmicas socio-históricas e sociopolíticas do país. Essas transformações não só acompanharam o desenvolvimento do sistema educacional, como também responderam às necessidades e desafios que surgiram em diferentes períodos históricos. Como mencionado por Vilarinho (2012), a formulação das políticas de Educação de Infância é um processo complexo, envolvendo diversos atores e instituições, cada um com diferentes níveis de envolvimento, responsabilidade e poder, cuja influência é perceptível tanto no processo quanto nos resultados das medidas implementadas.

São consideradas duas fases principais que marcam essa evolução: o período anterior ao 25 de Abril de 1974 e o período posterior a essa data. Antes da Revolução, a Educação Pré-Escolar era vista com desinteresse, principalmente devido ao papel tradicional atribuído às mulheres na educação dos filhos durante o Estado Novo. No entanto, a reforma de Veiga Simão trouxe uma preocupação crescente em construir novas infraestruturas, expandindo a rede pública de jardins-de-infância e promovendo a formação profissional de educadores. Progressivamente, a Educação Pré-Escolar foi integrada ao sistema educativo com o objetivo de promover o "desenvolvimento infantil, espiritual, afetivo e físico da criança, sem sujeitá-la às disciplinas e deveres próprios da aprendizagem escolar" (Costa, 2011, p. 10).

Após o 25 de Abril de 1974, os objetivos da Educação Pré-Escolar foram ajustados para refletir uma nova mentalidade, onde "a escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade" (Costa, 2011, p. 10).

Nos tempos que correm, a Educação Pré-Escolar não é obrigatória, no entanto assume uma importância fundamental no desenvolvimento da criança, em vários domínios, social, emocional, cognitivo e motor. Um dos documentos normativos da Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal são as Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (OCEPE) e estas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Ministério da Educação, 2016, p.5), sagrando-se como um documento para a EPE, enquanto primeira etapa de educação básica.

Segundo o Artigo n.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro são objetivos da educação pré-escolar: “ a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

1.2 Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) teve como inspiração as ideias pedagógicas do professor francês Célestin Freinet, surgindo no início da década de 1960. Este movimento foi desenvolvido "sob um regime político que restringia a liberdade de associação e organização"(Folque, 2012, p.50). Durante esse período, alguns professores, impossibilitados de lecionar no ensino público, começaram a aplicar práticas inovadoras em determinadas escolas particulares, baseadas nos princípios de Freinet, com foco numa educação inclusiva e democrática (Folque, 2012, p. 51). Com o tempo, esta proposta pedagógica foi sendo consolidada através de reflexões teóricas e práticas, influenciada por Sérgio Niza, um dos principais fundadores e líderes educacionais.

No contexto do MEM, a escola é concebida como "um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade em uma vida democrática", onde crianças e educadores juntos criam "condições materiais, afetivas e sociais para, em conjunto, organizarem um ambiente institucional que favoreça a apropriação de conhecimentos,

processos, e valores morais e estéticos desenvolvidos ao longo da história cultural da humanidade" (Niza, 1998, p. 141). Dessa forma, o processo de aprendizagem das crianças é estruturado através de negociação progressiva.

Niza (1998) aponta que dessa concepção de escola emergem três finalidades formativas: i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstalação dos valores e significações sociais; e iii) a reconstrução cooperativa da cultura. Em conformidade com o autor, "não se trata de três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir" (Niza, 1998, p. 142). Assim, as finalidades do MEM focam-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos como cidadãos ativos e democráticos, além de promoverem o desenvolvimento cultural mais amplo (Folque, 2012).

O papel do grupo é considerado como o agente principal na sala de aula, visto que as atividades surgem dos interesses das crianças, ao contrário do ensino tradicional, onde a aprendizagem é mais impulsionada pelo professor, para tal a comunicação e as trocas de partilha entre professor e crianças, assim como entre as próprias crianças, são fundamentais para construir a aprendizagem por meio de processos cooperativos, onde "todos ensinam e todos aprendem" (Niza, 1996).

Na Educação Pré-Escolar, a criança também é o principal agente da aprendizagem, para tal a organização do espaço e dos materiais na sala de atividades é crucial. A qualidade do ambiente está diretamente relacionada ao trabalho e às interações que ocorrem. A sala é dividida em várias áreas distribuídas ao redor de um espaço central multifuncional para trabalho coletivo. As áreas básicas são: biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; atividades plásticas e outras expressões artísticas; brinquedos, jogos e "faz de conta (Niza & Martins 1998, p. 146, citado por Garnecho 2020).

Para esse fim, a rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa acontecer. Deste modo, a rotina passa por, na parte da manhã, após um acolhimento coletivo as crianças planearem atividades e projetos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho. Após o trabalho nas áreas e uma pequena pausa, elas retornam ao grupo para compartilhar algumas das aprendizagens realizadas. A importância da aprendizagem individual é ampliada para o grupo quando as crianças são convidadas a falar sobre os processos vividos. À tarde, ocorrem atividades culturais, organizadas por crianças e educadores, como contar histórias, cozinhar,

conferências, e correspondência com outras escolas, além de receber pais e outros convidados da comunidade. A reunião do conselho no final do dia permite uma revisão das experiências do dia, onde são discutidas e avaliadas as atividades realizadas, e ideias para o futuro são registadas. A reunião do conselho na sexta-feira à tarde é um momento crucial para a regulação da semana, onde são analisados instrumentos como tabelas e o diário, e os primeiros planos para a semana seguinte são feitos (Folque, 1999, p. 8).

No que se refere aos instrumentos de regulação, os grupos dispõem de um conjunto de instrumentos que ajudam a regular as atividades na sala de aula e registam a história da vida do grupo, como o mapa de presenças, o plano de atividades, o mapa de tarefas e o diário da turma (Folque, 1999, p. 8). Em relação às emoções, considera-se que as crianças conseguem regular as suas emoções com maior facilidade devido ao uso desses instrumentos de regulação e à diversidade de espaços e atividades direcionadas por elas mesmas. A criança é vista como um todo dentro de um contínuo de experiências sociais e emocionais (Folque, 1999, p. 11).

2. As Emoções e o desenvolvimento emocional

2.1 Emoções

Desde a antiguidade, filósofos e investigadores têm explorado o tema das emoções. Descartes, um dos grandes filósofos do século XVII, afirmava que nos diferenciamos dos animais pela nossa capacidade de pensar, mas também nos aproximamos deles pelo fato de nosso corpo experimentar emoções. Ele via as emoções como algo distinto do pensamento, sendo vistas como vagas e subjetivas, considerando que elas frequentemente interferiam e impediam o raciocínio claro. No entanto, a partir de vários estudos de cientistas como António Damásio, essa visão começou a mudar. Damásio (1999) mostrou que as emoções fazem parte dos processos de raciocínio e tomada de decisão, influenciando tanto positivamente quanto negativamente esses processos.

A definição de "emoção", no entanto, continua a ser alvo de debate. Goleman (2012) destacou que, por mais de um século, psicólogos e psiquiatras não chegaram a um consenso sobre o conceito. Diversos autores ofereceram diferentes definições. Damásio (1999), por exemplo, define emoções como:

conjuntos complexos de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais

precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida (p.72).

Noutra perspetiva, Magalhães (2007) refere que as emoções são as experiências mais marcantes do ser humano e são uma construção psicológica na qual interagem diversos e complexos componentes cognitivos, fisiológicos e subjetivos. Já Moreira (2010, p. 23) menciona que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

Com estas definições constatamos que as emoções são respostas naturais ao que acontece ao nosso redor, funcionando como uma espécie de bússola que orienta as nossas decisões. Embora abstratas, elas manifestam-se claramente no rosto e no corpo, e são sentidas e expressas de maneira visível. Goleman (2012) menciona que as emoções são geralmente acompanhadas por comportamentos físicos, com o rosto sendo uma das partes mais expressivas do corpo humano. Assim, as emoções aparecem como estados temporários provocados por respostas biológicas a situações e são inseparáveis da razão.

Esta dificuldade numa definição clara e consensual leva a que muitas vezes usemos a palavra “sentimentos” para abordar as “emoções”, contudo Damásio (1999) propõe uma distinção entre estas duas palavras, visto que a emoção é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, oriundas dos estímulos provenientes da situação que estamos a vivenciar. O sentimento surge quando percecionamos as nossas emoções, isto é, quando as emoções são conduzidas para determinadas partes do nosso cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal. Na visão deste autor, todas as emoções geram sentimentos, no entanto, nem todos os sentimentos têm origem nas emoções.

Desta forma, podemos afirmar que as emoções desempenham funções importantes para conseguirmos viver, constituem fenómenos evolucionários na sobrevivência da espécie (Darwin, 2006). Em concordância com esta ideia, Ekman (2011) refere que as emoções determinam a qualidade de vida dos indivíduos e ocorrem em cada relacionamento do ser humano, por exemplo, nos locais de trabalho, nas amizades, nas relações com os membros da família, e, nos relacionamentos mais íntimos.

As emoções tanto podem fazer com que o indivíduo se sinta bem, como podem causar ressentimentos neste, uma vez que a emoção leva a que o indivíduo atue de uma determinada forma, que para ele é a mais apropriada no momento, mas também pode fazer com que mais tarde lamente a sua ação.

Mas é nestas ações que por vezes conscientemente retiramos as lições de vida, questionando se foi bom ou mau, o que aprendi com isto, o que podia ter feito de diferente, isto permite que numa próxima situação a nossa ação seja diferente. 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 esta ideia, para Freitas-Magalhães (2007) as emoções resultam de um acumular de experiências emocionais, tendo vantagens para a sobrevivência.

De acordo com Pinto (2001, citado por Santos, 2009), as emoções possuem três tipos de funções: adaptativas, motivacionais e perturbadoras. As funções adaptativas estão relacionadas com a sobrevivência, uma vez que ajudam os organismos na resolução de problemas. As funções motivacionais permitem o organismo reagir de forma rápida. E, por fim, as funções perturbadoras poderão prejudicar a tomada de decisão, provocando uma ação desmobilizadora.

As nossas emoções são observadas pelos outros pelas expressões faciais, pela postura do nosso corpo e pela voz, porque as mesmas localizam-se em determinadas regiões do cérebro que desencadeiam reações e respostas. Destacando-se o sistema límbico, o neocórtex, a amígdala e os lóbulos pré-frontais. Para Almeida (2010), o neocórtex é uma espécie de “gestor emocional”, pois enquanto a amígdala funciona desencadeando uma reação ansiosa e impulsiva, uma outra parte do cérebro emocional permite uma resposta muito mais moderada e adequada. O comutador do sistema amortecedor dos excessos da amígdala parece encontrar-se na outra extremidade do principal circuito do neocórtex, nos lóbulos pré-frontais situados mesmo por detrás da testa e quando sofremos uma perda e ficamos tristes é o neocórtex que está a funcionar.

Além de existirem diferentes perspetivas para a definição de emoções, também na classificação existe algum desentendimento. Sendo que cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente” (Goleman 2012, p. 28).

Damásio (2013, p.73), refere que, para além de existirem as cinco emoções ditas primárias ou universais, a alegria, tristeza, medo, cólera ou raiva e aversão ou repulsa, existem ainda as chamadas emoções secundárias ou sociais, como a vergonha, a culpa, o ciúme ou o orgulho, e as emoções de fundo, como o bem-estar ou o mal-estar, a tensão ou a calma.

Charles Darwin (2006), por outro lado, na obra “Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, defende o papel determinante das emoções na sobrevivência e

identificou seis emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, cólera, surpresa, medo e desgosto.

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

Uma vez que não pretendemos definir aqui todas as emoções básicas existentes mencionadas pelos autores, optámos por seleccionar as consideradas pela Caixa Cheia de Emoções de Kog, Moond e Depondt, sendo uma das ferramentas utilizadas na ação/investigação, deste modo as quatro emoções básicas consideradas neste estudo são a alegria, a tristeza, o medo e a raiva.

A emoção alegria é, considerada, uma emoção positiva, pois provoca boas sensações nos indivíduos que a experienciam. Deste modo, a alegria gera-se devido à libertação de substâncias químicas (por exemplo: dopamina e noradrenalina). Ao nível da sua expressão facial, a glabella franze-se, as sobrancelhas e as pálpebras superiores e inferiores elevam-se, os olhos dilatam-se e semi-cerram, as têmporas contraem-se, a raiz do nariz eleva-se e encorriha, as zonas laterais do nariz elevam-se, as bochechas contraem-se para cima e para trás, os cantos da boca alargam-se, esticam-se um para cada lado e sobem e o queixo estica-se (Magalhães, 2007).

A tristeza está 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. 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). O chorar pode ser um pedido de ajuda que fazemos a quem nos rodeia ou até uma forma de nos confortarmos, dado que as lágrimas são úteis porque libertam o corpo de hormonas do stress.

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, 2014).

A seguinte emoção universal a abordar é o medo. É uma reação adaptativa, servindo a um propósito legítimo e útil: proteger os indivíduos de situações potencialmente perigosas, libertando um fluxo de energia que pode ser usado em qualquer ação que seja necessária para enfrentar o perigo (Schoen & Vitalle, 2012). A estrutura psicológica das pessoas também deseja sobreviver, desenvolver-se ou expressar-se e as ameaças a esta estrutura podem resultar em respostas de medo (Schoen & Vitalle, 2012). Ou seja, o medo existe para nos proteger, o nosso cérebro quando estamos em perigo paralisa-nos, leva-nos a fugir ou a atacar (Ekman, 2011).

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, 2014).

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). Muitas vezes está ligada à emoção medo ou mesmo à vergonha de sentir a própria raiva (Ekman, 2003).

Relativamente às expressões faciais associados a esta emoção, são as sobrancelhas descaem, a testa enrugam-se, as têmporas contraem, os olhos cerram, a raiz do nariz contrai-se, as narinas dilatam, dá-se a contração para dentro da infra-orbital, a boca fica fechada e o queixo contrai-se (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 (2014) 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. 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 clarificar o conceito de regulação emocional, que se refere à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais às situações que ocorrem. O termo desregulação emocional refere-se a um indivíduo cujas respostas emocionais estão habitualmente fora de controlo, como uma criança com problemas de comportamento cujas respostas de raiva e agressão impulsivas são tão excessivas que não consegue fazer nem manter amizades, ou a criança cujo afastamento das situações emocionais desafiadoras se torna tão habitual que não consegue fazer parte de quaisquer novas atividades (Webster- Stratton 2017, p.262).

2.2. Desenvolvimento das emoções das crianças

É no espaço de crescimento entre os 0 e os 6 anos de idade, que se constrói o esqueleto do nosso funcionamento psíquico. Pela sua importância costumamos designar esse período por "anos de ouro". É que, além de mais, esta é uma fase de intenso desejo de crescer e conhecer, que engloba a fase que os pais costumam chamar de "idade dos porquês". Poder estar e acompanhar uma criança nestes momentos traz um gosto recíproco de olhar a vida pelo seu lado

mais criativo, na espantosa aventura de viver o dia a dia com episódios sempre únicos" (Strecht, 2003, pp. 260-261).

A citação acima evidencia o papel vital da educação e dos educadores de infância nos primeiros anos de vida no desenvolvimento das crianças. O autor Goleman (2010) reforça a importância da infância, argumentando que são todos os episódios que se vivem nesta fase que definem os hábitos que irão conduzir o ser humano ao longo da sua vida.

Durante essa fase, o desenvolvimento emocional ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo e motor. Embora o ser humano nasça indefeso e com grande necessidade de cuidados, ele é naturalmente predisposto a aprender e interessar-se pelos estímulos sociais que recebe dos seus cuidadores, com quem forma laços afetivos. Este vínculo afetivo, que se estabelece nos primeiros meses de vida, é a primeira manifestação emocional, sendo de vital importância por determinar o tipo de relação que a criança estabelecerá com as pessoas ao longo da sua vida. Segundo Bowlby (1969, 1973, 1980, citado por Vale 2012), a vinculação desempenha uma dupla função: proteger a criança dos perigos e fornecer-lhe a segurança necessária para explorar o ambiente ao seu redor. O sorriso e o choro, nesse contexto, tornam-se as primeiras expressões emocionais e naturais fundamentais, como as primeiras formas de comunicação social.

Por volta dos dez meses de idades, os bebés utilizam as expressões faciais dos adultos como fonte de informação para interpretar situações e compreender o seu comportamento. Ao final do primeiro ano de vida, essas expressões emocionais proporcionam ao bebé uma valiosa fonte de informações para observar o ambiente e o comportamento das pessoas ao seu redor (Vale, 2012).

Na idade pré-escolar, as crianças começam a desenvolver a "autoconsciência", identificando principalmente as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo), associando-as a expressões ou acontecimentos, sendo este conhecimento uma competência emocional (Thompson & Lagattuta, 2006). Nesse período, elas também desenvolvem a capacidade de distinguir as próprias emoções e as dos outros, decifrando-as através de expressões faciais e da comunicação verbal (Vale, 2012).

Um dos fatores que impulsionam este desenvolvimento na idade pré-escolar é a aprendizagem da linguagem, que se torna uma ferramenta essencial para a criança comunicar e expressar as suas emoções a outra pessoa (Moreira, 2008). O desenvolvimento da linguagem é adquirido através das interações que o meio no qual a criança está inserida lhe proporciona. Um ambiente rico em experiências linguísticas

e interações diretas (educador/a e criança, progenitor/a e criança) é crucial para um bom desenvolvimento na linguagem. Esta importância é destacada por Goleman (2011) na medida em que defende que um "Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura" (p. 276).

De acordo com Machado et al. 2012 (cit. por Costa, 2016), aos dois anos, as crianças já possuem um conhecimento das emoções a partir das expressões faciais, uma competência que se consolida completamente ao final da fase pré-escolar. Aos 3 anos, as crianças já distinguem emoções como a alegria e a raiva, integrando as emoções raiva e tristeza. Aos 4 anos, já são discriminadas as emoções de alegria, raiva/nojo e de tristeza/medo. Por volta dos 5 anos, as crianças começam a ir além das emoções básicas referidas anteriormente.

Segundo Papalia, Olds e Feldmen (2001), durante a infância existe uma certa complexidade, pelas crianças, em compreender as emoções e aquilo que sentem. Essa dificuldade é justificada pela incapacidade em reconhecerem que é permitido sentirem mais que uma emoção em simultâneo, pois durante a infância é caótico entender essa realidade.

De modo mais minucioso, Papalia et al. (2001) agrupam a compreensão emocional em diferentes níveis:

Nível 0: este nível relaciona-se com a incapacidade de a criança reconhecer que o ser humano está capacitado a sentir mais do que uma emoção em simultâneo, nem mesmo se as emoções fossem semelhantes como "feliz e contente";

Nível 1: as crianças começam a agrupar as emoções por categorias, ou seja, as emoções positivas e as emoções negativas. Neste nível, a criança está apta a identificar que sente mais do que uma emoção ao mesmo tempo, se forem emoções dentro do mesmo grupo, como "feliz e contente", "triste e furioso", sendo incapazes de conhecer que se sentem "surpreendidos, mas furiosos", por exemplo, não misturando as emoções positivas com as emoções negativas;

Nível 2: neste ponto, as crianças são capazes de identificar que têm dois sentimentos dirigidos a dois alvos distintos, como estar contente por ir à casa do amigo e estar emocionado por reencontra-se com o amigo. Porém, não são capazes de assumir que se sentem felizes e com medo em simultâneo, pois devido à dissemelhança das emoções, estas teriam que ser duas pessoas diferentes para que uma se sentisse feliz e a outra se sentisse amedrontada;

Nível 3: chegando a este nível, as crianças são capazes de assumir que podem sentir emoções positivas e emoções negativas, em simultâneo, se forem dirigidas a alvos diferentes, como por exemplo: estou triste com o meu gato, mas estou contente pelo meu pai;

Nível 4: aparecimento da capacidade em reconhecer diversas emoções, quer negativas ou positivas, em relação ao mesmo alvo ou pessoa, a título de exemplo: estou contente por ir de férias, mas sinto-me triste porque não vou ver os meus amigos durante muito tempo.

Posto isto, cabe ao educador sistematizar as emoções ao longo da Educação Pré-Escolar, deste modo é necessário que a criança seja educada para “conhecer e aceitar a felicidade, tristeza e medo, mas mantendo a raiva sob controlo” para assim, desenvolver a empatia e o comportamento pró-social (Papalia, Olds & Feldman, 2001 p. 468). Para tal, de acordo com Machado et al. (2008) ,o educador deve promover três componentes, (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).

2.3. O lugar das emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Como mencionado anteriormente, o documento que orienta a Educação Pré-Escolar em Portugal é as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento “destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Ministério da Educação, 2016, p. 5). Deste modo, é imprescindível verificar qual o destaque dado as emoções no decorrer do documento.

Ao longo do referido documento, as emoções são mencionadas de forma explícita onze vezes e, em outras ocasiões, de maneira implícita. Essa referência é evidente nas três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Logo no início das OCEPE, é evidenciado que para existir uma organização do ambiente educativo propícia para o suporte do desenvolvimento curricular é necessário que o/a educador/a tenha competências de empatia, pois cada

criança tem a sua personalidade e dificuldades, deste modo o/a educador/a deve estar atento as emoções e sentimentos das crianças, apoiando-as e também cabe ao/a 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).

A área de Formação Pessoal e Social é a que se destaca sobre a exploração das emoções, remetendo-se, sobretudo, para o desenvolvimento e aprendizagem através da reflexão de valores, atitudes e competências emocionais, contribuindo para a construção de um futuro adulto autónomo, responsável e consciente sendo, deste modo, “considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Ministério da Educação, 2016, p.33). Nesta área, destaca-se a importância da educação para a regulação emocional e o tratamento das emoções de forma geral, visando o desenvolvimento pessoal e a melhoria das interações sociais. O/a educador/a é incentivado/a a promover atividades que capacitem as crianças a expressar suas emoções e a compreender as emoções dos outros (Ministério da Educação,2016). Além disso, também é relevante mencionar que o documento aborda a importância da construção da identidade e da autoestima, que é tão importante para a criança sentir-se bem. Se uma criança sentir que as suas características são respeitadas permite uma autoestima e o reconhecimento de se sentir aceite no grupo, “a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (Ministério da Educação, 2016, p.33).

Na segunda área, Expressão e Comunicação, estão incluídos vários domínios, tais como: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Esses domínios estão interligados, pois “têm uma relação íntima entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para que a criança interaja com os outros, expresse seus pensamentos e emoções de maneira própria e criativa, e dê sentido e represente o mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p. 43).

O domínio da Educação Física é também visto como um meio de expressão emocional, pois promove o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros, “que apelam não só à cooperação, mas também à oposição” (Ministério da Educação, 2016, p.45).

Já no domínio das Artes Visuais, especificamente no Jogo Dramático/ Teatro, menciona que as crianças ao brincarem ao faz de conta “recriam situações sociais,

tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem “, permitindo utilizar expressões de cada emoção, como o choro do bebé (Ministério da Educação, 2016, p.52). No mesmo sentido, a dança tem o poder de possibilitar a expressão e a partilha do que reside no recanto mais interior da criança, quer seja mediante recriação de situações reais ou imaginárias.

Passando para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do contacto de várias histórias a criança tem a oportunidade de desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias e colocar-se no papel das personagens.

No que respeita à área do Conhecimento do Mundo, esta centra-se na curiosidade das crianças em procurar saber mais e descobrir as respostas aos «porquês» sobre o mundo que as rodeia, “[implicando] o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social” (Ministério da Educação, 2016, p.85).

Considerando as ideias apresentadas, é de salientar que as OCEPE demonstram uma preocupação particular com a componente emocional da criança, visando educá-la de forma integrada e equilibrada. Para isso, as emoções são abordadas em várias áreas, domínios e subdomínios, assegurando um desenvolvimento emocional holístico. O documento finaliza-se com a apresentação de um glossário com a palavra “bem-estar” relacionada com as emoções, para a qual apresentamos de seguida a definição.

2.4. Brincar livre como espaço de aprendizagem para lidar com as emoções

Desde o momento do nascimento, o ser humano começa a aprender, e essa aprendizagem está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento. Ambos os processos se complementam e ocorrem simultaneamente desde os primeiros momentos de vida (Navarro, 2009). Uma das formas mais eficazes de promover a aprendizagem infantil é através do brincar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam que brincar não serve apenas para ocupar ou entreter a criança. Como mencionado por Neto (2020, p. 53), brincar não é “abandonar a criança à sua sorte”, mas sim proporcionar uma atividade “estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem, caracterizada pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Brincar é uma atividade livre, que pode surgir espontaneamente a qualquer momento, sendo iniciada ou conduzida pela própria criança. Além de proporcionar prazer, brincar não exige a produção de um resultado final. A brincadeira relaxa, ensina regras, desenvolve habilidades, promove o uso da linguagem e, ao mesmo tempo, introduz a criança no mundo da imaginação (Kishimoto, 2010).

Nesta linha de pensamento, a criança enquanto brinca expressa os seus sentimentos, emoções e desejos. Além disso, ao longo das brincadeiras, a criança vai desenvolvendo a sua relação pessoal com o mundo, com os outros e consigo mesma (Solé, cit. em Silva & Sarmiento, 2017). Ou seja, o brincar promove o desenvolvimento da criança em várias dimensões, nomeadamente, o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Desenvolvimento físico, porque durante a brincadeira, a criança explora a sua força, movimento, equilíbrio e o uso do próprio corpo como ferramenta para alcançar os seus objetivos no jogo. Desenvolvimento social, visto que desenvolve o sentido de pertença a um grupo, aprende a valorizar a opinião e os desejos dos outros, e a lidar com o comportamento dos pares. Além disso, aprende a compartilhar objetos e a colaborar com os colegas. Desenvolvimento emocional, pois a criança expressa as emoções relacionadas com as situações que a deixam feliz, triste, raiva, entre outros, recriando essas emoções no mundo imaginário. E por fim, cognitivo visto que ao brincar a criança esta a promover competências de resolução de problemas, a prática do pensamento estratégico e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio abstrato, como nas brincadeiras de faz-de-conta (Santos, 2010, p. 3).

Brincar, portanto, é essencial para o desenvolvimento global da criança. Segundo Vasconcelos (n.d., citado por Neto, 2020, p. 42), “brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros”, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, além de contribuir para a formação da cidadania.

No que diz respeito ao cérebro, Gerhardt (2017) ressalta que as conexões entre as áreas responsáveis pela regulação emocional se formam através da estimulação social, que ocorre por meio de interações como o brincar, o toque e a comunicação. Se essas experiências sociais não acontecerem durante os primeiros três anos de vida, período crucial para o amadurecimento cerebral, o desenvolvimento pode ser prejudicado e difícil de recuperar nas fases posteriores. Dessa forma, brincar é uma

das formas mais importantes de estimular essas conexões cerebrais durante a infância.

Já no ponto de vista psicanalítico, brincar é visto como uma forma de comunicação que permite à criança dominar as suas angústias e controlar os seus impulsos. Para isso, é necessário que a criança assimile as suas emoções e sensações, desenvolva a sua identidade, estabeleça contactos sociais, compreenda o ambiente à sua volta, satisfaça desejos e desenvolva habilidades e conhecimentos (Fortuna, 2004, p. 3). Além disso, o brincar oferece à criança um espaço para pensar, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, a cooperação e a troca de pontos de vista, além de estimular a capacidade de representação e ação no mundo (Fortuna, 2004, p. 3).

Destaca-se que a atitude de quem brinca não se resume ao prazer simples e ao fácil contentamento. Brincar envolve escolhas, conflitos, limites, e o fazer e desfazer de ações e imaginações, em que a criança experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio (Pereira, 2001, p. 90). Para Nascimento (2003), os conflitos que surgem durante o brincar resultam, muitas vezes, das realidades sociais e das relações interpessoais. Esses conflitos podem envolver disputas por posse e acesso a bens materiais, divergências sobre preferências, ou desentendimentos sobre a ordem e participação nas atividades. Esses desafios, em algumas situações, precisam ser resolvidos com a intervenção de adultos.

Em concordância, Bilton et al. (2017) destacam que quando as crianças brincam juntas sem a intervenção direta dos adultos, aprendem importantes habilidades sociais, como a partilha e a resolução de conflitos, competências essenciais para construir relacionamentos saudáveis e desenvolver empatia. Em suma, estão a promover o desenvolvimento social como emocional.

2.5. Bem-estar emocional

Ao falarmos de bem-estar emocional associamos este termo ao educador belga e pesquisador da área da educação, Ferre Laevers, conhecido por criar “A Educação Experiencial”. O mesmo surgiu face às várias críticas de professores sobre a dificuldade existente em avaliar em educação pré-escolar em Portugal, deste modo Portugal e Laevers referem que a existência do SAC com influência nas dimensões do bem-estar emocional e da implicação das crianças, é necessária para conhecermos o potencial de um ambiente de aprendizagem, afirmando 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).

O mesmo autor define bem-estar como um estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. (Laevers et al., 1997, 2011). Noutra perspetiva, pode ser uma “condição caracterizada por felicidade, saúde ou prosperidade (...) a perceção do estado físico, mental, social e ambiental individual” (Merriam-Webster Dictionary, 2000, citados por Oliveira, 2013). É, por vezes, confusamente utilizado como sinónimo de saúde, paz, felicidade, prosperidade e satisfação com a vida, ou como indicador de qualidade de vida (Diener & Ryan, 2009; Kolcaba, 2003, citados por Oliveira 2013).

Deste modo, para o/a educador/a avaliar o bem-estar da criança, pode recorrer a utilização do SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), que consiste em ciclos contínuos de observação das crianças. Durante essas observações, o/a educador/a preenche uma tabela com o nome da criança e avalia individualmente o seu nível de bem-estar e implicação (indicadores processuais de qualidade).

Ao avaliar o grau de bem-estar das crianças, é essencial que o educador compreenda e observe os seguintes indicadores: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Esses indicadores podem ser avaliados em cinco níveis, que variam de muito baixo (nível 1) a muito alto (nível 5) (Portugal & Laevers, 2018).

É importante destacar que esses indicadores não precisam estar todos presentes para que se reconheça um bem-estar emocional adequado, e sua interpretação não deve ser rígida. A seguir, detalhamos cada um desses indicadores, segundo Portugal e Laevers (2018):

-Abertura e receptividade: refere-se à disposição da criança em interagir e explorar o ambiente, sem barreiras como a timidez, mantendo boas relações com adultos, bem como com as outras crianças.

- Flexibilidade: evidente quando a criança lida bem com situações novas ou diferentes, adaptando-se com facilidade e aproveitando as novas oportunidades.

- Autoconfiança e autoestima: quando a criança expressa confiança em si mesma, enfrentando os desafios e reconhecendo as suas fraquezas sem se desvalorizar.

- Assertividade: quando a criança sente-se confortável perante o grupo, respeitada, e é capaz de expressar os seus pensamentos e pedir ajuda quando necessário.

- Vitalidade: observável através da energia e vivacidade que a criança demonstra nas suas expressões faciais e postura.

- Tranquilidade: relacionada ao estado de calma e relaxamento durante atividades, especialmente após momentos de maior excitação.

- Alegria: manifesta-se quando a criança demonstra prazer e contentamento nas atividades, seja através de risos ou por outras expressões de felicidade.

- Ligação consigo próprio: a criança tem uma boa relação consigo mesma, reconhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos, e consegue lidar com emoções negativas quando necessário.

Como foi referido existe um grau de bem-estar emocional que é avaliado entre 1 e 5 de acordo com as seguintes descrições, baseadas em Portugal e Laevers (2018):

No nível 1 - Muito baixo: A criança está em risco de desenvolvimento ou sofrimento emocional, demonstrando sinais claros de desconforto e baixa vitalidade, com dificuldades em manter relações positivas e em expressar autoconfiança e assertividade. Essas crianças necessitam de apoio contínuo.

No nível 2 - Baixo: A criança não se sente completamente à vontade, mostrando sinais de tensão e baixo prazer nas atividades. O desconforto pode ser esporádico ou relacionado a situações específicas, como a presença de uma figura desconhecida.

No nível 3 - Médio/Neutro: A criança demonstra uma postura neutra, sem grandes variações emocionais. Embora relaxada e com alguma vitalidade, pode "desligar" do contexto em certos momentos.

No Nível 4 - Alto: A criança apresenta sinais claros de satisfação, embora nem sempre de forma intensa e constante. A maioria dos momentos de bem-estar supera os de desconforto.

No nível 5 - Muito alto: A criança sente-se extremamente bem, mostrando alegria, espontaneidade e autoconfiança. Ela está completamente conectada consigo mesma e com o mundo ao seu redor, sendo capaz de superar frustrações facilmente.

Concluindo, o bem-estar e a implicação estão intimamente ligados. Uma criança que não se sente bem dificilmente participará ativamente nas atividades. Portanto, para promover um ambiente educativo de qualidade que favoreça o bem-estar, é crucial que o educador crie um ambiente seguro e acolhedor. Esse ambiente deve incluir três componentes fundamentais: (1) conhecimento das emoções, (2) regulação das emoções e (3) expressão emocional em situações sociais. Estes elementos são essenciais para apoiar o desenvolvimento emocional das crianças e garantir um ambiente propício ao seu bem-estar (Machado et al. 2008, p.464). Visto que a escola é vista como um espaço de variadas interações, deve ser pensada pelos seus intervenientes e para eles, o clima de afetos que a escola conseguir despertar nos alunos é diretamente proporcional ao êxito e bem-estar dos mesmos (Zabalza, 2003; Eira, 2014)

3. Educação Física na Educação Pré-Escolar

3.1. Noção de jogo

Nas escolas, em todos os níveis de escolaridade, tem se observado um aumento na incapacidade de relacionamento e na agressividade entre as crianças e jovens, prejudicando o desenvolvimento de diversas habilidades. Considerando que a escola é o ambiente onde estes passam a maior parte do tempo, ela assume cada vez mais a responsabilidade de desenvolver estratégias para lidar com essa situação. Um dos processos essenciais na prática educativa que pode contribuir para enfrentar esses desafios é o investimento no conceito de autorregulação, definido por Linhares e Martins (2015) como a capacidade do indivíduo de controlar os seus comportamentos e emoções diante de estímulos positivos ou negativos.

Uma área que pode auxiliar no desenvolvimento dessas competências é a Educação Física, que muitas vezes, infelizmente, não é considerada importante pela população em geral, incluindo profissionais da educação. Essa percepção é reforçada por Filgueiras (2002), que menciona que é através de brincadeiras e jogos, que melhora as relações interpessoais, o diálogo e a capacidade de resolução de

problemas. Pelo contrário, a ausência da atividade física pode levar a uma limitação do corpo e conseqüentemente do desenvolvimento motor, podendo ainda influenciar algumas características da personalidade como a percepção, a cognição, as emoções, o discurso e a socialização (Zahner & Dossegger, 2004).

Assim sendo, Educação Física é qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético. Esta é uma área do conhecimento que estuda as práticas corporais humanas, ou seja, é uma área (do conhecimento humano) ligada ao estudo e às atividades de aperfeiçoamento, manutenção e reabilitação da saúde do corpo e da mente do ser humano. É considerada fundamental no desenvolvimento do ser como um todo, uma vez que o ser humano, além de ter a dimensão biológica, tem a emocional, cognitiva e social (Ferreira & Dias 2017).

Na Educação Pré-Escolar, o domínio da Educação Física organiza-se em três eixos que se relacionam e complementam: Deslocamentos e Equilíbrios (ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento); Perícias e Manipulações (ação da criança sobre os objetos); e Jogos (desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros), promovendo as seguintes aprendizagens (Ministério da Educação, 2016, p. 47): a) “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; b) 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; c) Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar”.

É fundamental que a criança participe em atividades de Educação Física, pois a motricidade influencia o desenvolvimento da inteligência, uma vez que o movimento contribui para a formação de esquemas de assimilação, noções de espaço e tempo, e percepções do ambiente externo, que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos (Ministério da Educação, 2016, p. 43).

Noutra perspetiva, a “prática desportiva é um transmissor de valores sociais por excelência, devido às relações sociais que permite” (Lourenço, 2004, p.17). O autor destaca valores como a tolerância, a introversão e extroversão, o companheirismo, a

ajuda, a cooperação, o fair-play, a agressividade, a autonomia, a higiene, a responsabilidade, entre outros.

A Educação Física é uma das áreas que utiliza o jogo como um conteúdo central. Ao serem oferecidas situações de jogo às crianças em idade Pré-Escolar, estaremos a fomentar o desenvolvimento de habilidades motoras, nomeadamente o correr, o saltar, o pontapear, agarrar, lançar com precisão, situações de equilíbrio, perícias e manipulações, para além de desenvolver competências a nível cognitivo, social e afetivo.

Os jogos têm a particularidade de poderem ser transversais, podendo ligar-se com outras áreas, pois como referem a OCEPE (Ministério da Educação, 2016)

(...) o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças. Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (p.44).

Na perspetiva de Neto (2003), o jogo é considerado “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p.5). A palavra jogo tem origem do latim “ludus”, que significa diversão, brincadeira é que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente motivador, agradável e enriquecedor, possibilitando a aprendizagem de vários conhecimentos e várias competências (Alves & Bianchini, 2010). No entanto, o termo "jogo" é frequentemente confundido com "brincadeira", pois as palavras "jogo", "brincadeira" e "lúdico" são usadas, às vezes, como sinónimos e outras vezes como conceitos distintos. Além disso, na língua inglesa, a palavra "play" abrange tanto o ato de brincar quanto o de jogar.

Nesta linha de pensamento, Piaget reforça que estes termos não podem ser associados como similares, “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral” (Gonçalves, 2023, p.18). Desta forma, Piaget afirma que o jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que forneça às

crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Alves & Bianchini, 2010, p.284).

De acordo com Neto (2003, p. 21), “(...) o jogo é o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação” (...) “A experiência do jogo e da atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os vários sistemas biológicos e sociais.”

Na opinião de Kishimoto (1998), o jogo pode ser abordado de uma forma mais ou menos estruturada, sendo considerado como um ato voluntário, que parte da curiosidade, criatividade e motivação da criança, sem um propósito específico, que ocorre porque é uma atividade que lhe é prazerosa.

De facto, o jogo remete-nos para a importância de conhecer o modo como se processa o desenvolvimento da criança, onde as manifestações se sucedem no tempo e perante uma cronologia, correspondendo a etapas sucessivas. Alguns psicólogos, como Piaget, dedicaram a sua vida ao estudo da criança, destacando várias noções ou sistemas de estágios que se generalizaram ao longo da história, com base nesses estudos, Piaget classificou os jogos de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças, organizando os jogos em três categorias, nomeadamente: 1) jogos de exercício; 2) jogos simbólicos; e 3) jogos de regras:

1. Jogos de Exercício/fase sensório-motor (nascimento até aos 2 anos): Nesta fase, a criança procura satisfazer as suas necessidades básicas, obtendo o máximo prazer na atividade. Perante estes elementos, o jogo emerge através da repetição de movimentos com carácter exploratório (tato, olfato, visão e motricidade fina) – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Dias et al., (2012);

2. Jogos Simbólico/fase pré-operatória (2 aos 6 anos): Nesta fase, a criança começa a adquirir a noção de regras. Assim, o jogo simbólico surge através de movimentos e gestos que envolvem a imaginação e imitação, passando também pela transformação de objetos e contemplando ainda o desempenho de papéis, ou seja, o “faz-de-conta” e a representação. Através destes mecanismos lúdicos, a criança explora as suas fantasias, imita e retrata situações da vida real – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Dias et al., (2012);

3. Jogos de Regras/fase das operações concretas (7 aos 11 anos): Nesta fase, a criança descobre o conceito de “regras” e começa a jogar em grupo. Esta forma de “viver” o jogo vai estimular algumas competências sociais na criança que a acompanham até à idade adulta, nomeadamente, as que dizem respeito à cooperação e inter-ajuda entre pares – ver, com maior detalhe, os trabalhos de Dias et al, (2012).

Já Zunino (2008, p.21, citado por Costa,2012), classifica os jogos, tendo em conta as aulas de Educação Física em três categorias, especificamente por jogos tradicionais, jogos motores, jogos de construção.

1. Os jogos tradicionais: fazem parte de uma cultura popular e são transmitidos de geração em geração de forma espontânea. Eles dão-nos a conhecer costumes, valores, formas de pensamento e ensinamentos de uma sociedade.

2. Os jogos motores: são definidos por contribuir para o desenvolvimento completo do indivíduo, de forma que para desenvolver qualquer atividade que pertença a este grupo a criança utiliza o corpo por inteiro

3. Os jogos de construção: permitem a criança a desenvolver a capacidade de criar, podendo assim fazer brinquedos para satisfazer suas brincadeiras; este tipo de jogo permite o desenvolvimento da capacidade de medir, imaginar, planejar e interpretar, com este tipo de atividade a criança aprende a expressar com liberdade suas vontades e desejos.

Assim, Neto (1997) refere a existência de vários estudos que revelaram correlações positivas entre a saúde física, psicológica e emocional das crianças devido à importância que o jogo assume na criação de hábitos de vida saudáveis.

3.2 Benefícios do jogo

O jogo e a brincadeira são considerados tão importantes no desenvolvimento das crianças que foram integrados na *Declaração dos Direitos da Criança* onde se lê: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Princípio 7º).

O jogo, como refere Neto (2003), possui um conjunto de funções, tais como: (i) estética: jogar significa, simultaneamente, construir, inventar, por conseguinte, criar; (ii) cultural: jogar permite satisfazer os ideais de expressão, socialização e comunicação; (iii) social: jogar é sentir o prazer em partilhar uma atividade comum que conviria prolongar, além do espaço lúdico; (iv) psicológica: a atividade lúdica e o

jogo infantil estão associados a emoções positivas e ao conceito de realização, combate o aborrecimento, arranjar formas de solucionar conflitos, estabelece novos contactos no seio de uma equipa.

Segundo Chateau (1975, citado por Almeida, 2017), o jogo permite à criança uma fuga do mundo real. É, no entanto, uma atividade com seriedade que, em oposição à vida real, tem um lado lúdico e misterioso. O jogo permite à criança uma fuga para um mundo em que ela é a criadora. Nesse mundo, as regras do jogo têm um valor que não têm no mundo dos adultos. Tal como refere o autor (1975 p.28, citado por Almeida, 2017), “não podemos imaginar a criança sem os jogos e os seus risos”. Segundo Stanley Hall, citado por Neto “a função do jogo infantil é exactamente libertar a espécie humana destes resíduos da mentalidade primitiva, empurrando-a na direcção de formas superiores de pensamento” (2003, p.55).

Neto (2002, p.195) considera que o jogo propicia o desenvolvimento cognitivo, linguístico, desenvolve habilidade manipulativas, o processamento mental e a resolução de problemas. Diz-nos também que é através do jogo que a criança estrutura a linguagem, pois através dele a criança verbaliza e inconscientemente, ao fazê-lo desenvolve novas formas linguísticas.

Em concordância com os referentes autores, o jogo revela ser benéfico para o desenvolvimento da criança, assumido um papel importante em vários domínios, como cognitivo, motor, social e afetivo, sendo que todos eles resultam no desenvolvimento integral da criança.

Em relação ao domínio cognitivo, este inclui conhecimento de conteúdo, habilidades intelectuais, percepção e compreensão. Neste domínio, o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, estimulando: as sensações e percepções, as habilidades manipulativas, o desenvolvimento da imaginação; os processos mentais e a capacidade de processar informação e a estruturação da linguagem. Em suma, apresenta-se como um meio educativo de excelência (Not, 1993).

Relativamente ao domínio afetivo, o jogo faz com que a criança conviva com as frustrações e alegrias, aceitando os seus pares e as suas atitudes. Regista-se uma articulação entre o domínio afetivo e cognitivo, dando lugar ao desenvolvimento emocional da criança elemento-chave para aprendizagem.

No que diz respeito ao domínio motor, o jogo potencia o aperfeiçoamento das capacidades motoras de base, isto é, o domínio de movimentos de deslocação, o controlo sobre objetos, a capacidade de aptidão física (resistência, de força, de

velocidade, entre outras), mas também a capacidade de interação e de cooperação com os colegas presentes no jogo. O desenvolvimento motor infantil contempla mudanças qualitativas e quantitativas e agrega vários fatores de ordem cognitiva, física e social sendo que esta interação está relacionada com as características da criança assim como o contexto na qual esta está inserida.

Por último, no domínio social, o jogo permite o desenvolvimento da interajuda e a solidariedade entre os pares.

Apesar de todos os benefícios evidentes associados à prática do jogo, a sua aplicação tem sido, ao longo dos anos, negligenciada. A ausência de jogo espontâneo na infância, onde a criança interage com os pares num espaço livre e tem oportunidade de brincar e de inventar os próprios jogos e brincadeiras pode influir negativamente na sua capacidade de adaptação e de defesa a diferentes situações e contextos (Neto, 2001). Retirar da criança a oportunidade de jogar é negligenciar o seu desenvolvimento, é limitar as suas capacidades e dificultar a sua integração no mundo, na verdade, é não permitir que seja criança.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

1. Metodologia de Investigação

O processo de investigação requer trabalho, incluindo a revisão da literatura, para depois discutir os resultados. Assim, neste segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos, considerando o tipo de investigação; os participantes e as suas respetivas características; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; bem como as técnicas de tratamento e análise dos dados. Neste contexto, interessa-nos a segunda aceção - técnicas de investigação.

1.1. Problema e objetivos de investigação

A primeira etapa para iniciar a investigação científica diz respeito à escolha e enunciação de um problema. Deste modo, a questão central para o qual pretendemos encontrar respostas é: *Será que a educação física pode contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças?* 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).

A escolha da problemática abordada nesta investigação surgiu a partir de observações anteriores de crianças com idades entre 3 e 5 anos, em contextos

familiares e escolares. Nessas observações, constatou-se que as crianças apresentavam dificuldades em gerir e controlar suas emoções, especialmente quando não ganhavam um jogo ou eram contrariadas, o que frequentemente resultava em reações de agressividade e frustração. Além disso, a escolha do tema também reflete os meus interesses e curiosidades sobre a forma como as crianças compreendem as emoções e o papel do/a educador/a em orientá-las. Combinando essas experiências, decidi avançar com uma investigação sobre as emoções no contexto da educação física, uma área repleta de atividades lúdicas e competitivas. A minha curiosidade e interesse por esse tema vêm do fato de que, embora as emoções sejam um aspecto universal da experiência humana, elas ainda são subvalorizadas tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. Ao longo dos anos, parece que muitas pessoas se tornaram "analfabetas emocionais", transmitindo essa limitação às crianças. Se, como adultos, muitas vezes temos dificuldade em compreender as nossas próprias emoções, o que podemos dizer das emoções das crianças? Quanto mais cedo uma criança aprender a reconhecer e gerir suas emoções, mais rapidamente ela conseguirá interagir de maneira saudável com o ambiente ao seu redor. Palha (2016) alerta que a ausência de emoções na vida humana representaria um cenário catastrófico e potencialmente ameaçador para a sociedade. Ele enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as emoções, tratando-as como um recurso essencial para o bem-estar e o funcionamento saudável da sociedade.

Nesta linha de pensamento, considero que existe uma relação intrínseca entre desenvolvimento emocional e desenvolvimento social. A capacidade de uma pessoa expressar ou controlar suas emoções, dependendo da situação, está intimamente ligada ao seu desenvolvimento social. Quando uma criança já demonstra habilidade nessa competência, podemos considerá-la mais preparada e ajustada socialmente (Almeida, 2017).

Observando o grupo de crianças do contexto de estágio, testemunhei, desde o início, alguns conflitos internos e externos que afetaram o bem-estar das mesmas e, conseqüentemente, o seu envolvimento nas atividades. Eram crianças que, inicialmente, não se preocupavam com o bem-estar dos outros, o que reforçou ainda mais a relevância desta problemática.

Para conduzir esta investigação, foi necessário definir objetivos que se alinhassem à pergunta de investigação central e o trabalho a realizar.

- Perceber se as crianças reconhecem e distinguem as suas emoções e as dos colegas;

- Compreender a importância do desenvolvimento emocional da criança e como é trabalhado na Educação Pré-Escolar;
- Observar quais são as emoções que são evidenciadas nas crianças durante a sessão de educação física;
- Refletir sobre as alterações dos comportamentos emocionais das crianças, com a sequência de atividades ligadas à motricidade infantil;
- Analisar a relevância que as educadoras que trabalharam na mesma escola atribuem à área da Educação Física para o desenvolvimento emocional das crianças.

1.2. Tipo de investigação

Possibilitando dar resposta aos objetivos enunciados anteriormente e à questão considerámos pertinente a investigação enquadrar-se no paradigma qualitativo, com características de investigação-ação e com recurso a entrevistas semiestruturadas. Neste paradigma, os dados, designados por qualitativos, se caracteriza-se por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Na investigação qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pelo que é privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes na investigação.

Noutra perspectiva, Amaral et al (1996) mencionam que 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.

Por conseguinte, são várias as definições existentes para o conceito de investigação-ação. No entanto, McKernan (1998, in Máximo-Esteves, 2008) esclarece este de uma forma breve utilizando a junção de definições de outros autores (Rapoport, 1970; Halsey, 1972; Elliott, 1991; Bogdan & Biklen, 1994; Altrichter, 1996; Kemmis & McTaggart, 1998) “Investigação-acção um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

1.3. Participantes

O presente estudo desenvolveu-se numa instituição pertencente à rede pública de EPE localizada na periferia da cidade de Viseu, durante a Prática Supervisionada na EPE, no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contou com a participação de 21 crianças, na Tabela 2, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Duas das crianças encontravam-se abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de junho, tendo sido diagnosticadas com Perturbação de Espectro de Autismo. Importa realçar que a metodologia utilizada na sala de atividades era o Movimento da Escola Moderna.

Tabela 2

Distribuição dos participantes por idade e sexo – Grupo total

Idade	2	3	4	5	6	Total
Masculino	1	3	5	3	1	13
Feminino	0	3	3	2	0	8
Total	1	6	8	5	1	21

No entanto, dado a existir um grande número de crianças com problemas de assiduidade e cuja frequência não era regular, este aspeto causou algum constrangimento emocional destas crianças quando iam à escola. Deste modo, somente 8 crianças estiveram sempre nas intervenções em análise, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, detalhadas na tabela 3. Uma das crianças encontrava-se abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de junho, tendo sido diagnosticada com Perturbação de Espectro de Autismo. Para uma melhor compreensão das intervenções em cada análise e iremos apresentar o número de crianças presentes.

Tabela 3

Distribuição dos participantes do estudo por idade e sexo- Amostra do grupo de crianças

Idade	2	3	4	5	6	Total
Masculino	1	1	1	1	1	5
Feminino	0	1	2	0	0	3

Total	1	2	3	1	1	8
-------	---	---	---	---	---	---

De maneira geral, o grupo era bastante heterogéneo em termos de aprendizagens, idade e contextos sociais e familiares, incluindo crianças de diversas nacionalidades, como brasileira, portuguesa e cabo-verdiana. Ao longo do estágio, as crianças demonstraram uma significativa mudança, especialmente nos aspetos comportamental e social. Os níveis de bem-estar e envolvimento, medidos através da ficha do Sistema de Acompanhamento de Crianças de Portugal e de Laevers, revelaram, em sua maioria, resultados elevados.

Durante a investigação, também recorreremos a quatro educadoras de infância que já tinham trabalhado na instituição em questão para conseguirmos compreender a experiência que as educadoras têm sobre as emoções e a educação física, sendo uma partilha de saberes de educadoras com mais de vinte anos de profissão. Todas as educadoras estavam familiarizadas com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e trabalharam na escola do grupo de crianças a participar no estudo.

1.4. 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).

Para a recolha dos dados, sendo a fase da implementação do estudo empírico, recorreremos a várias técnicas e instrumentos que nos possibilitaram uma recolha mais aprofundada e precisa: a observação participante, notas de campo, ação investigação e as entrevistas semiestruturadas às educadoras.

Relativamente à observação, destacamos que constitui o ponto de partida da investigação, pois o principal objetivo desta técnica passou por conhecer o contexto e o grupo durante as aulas de Educação Física e no brincar nas várias áreas de conteúdo, de forma a melhorar e planear a ação educativa. Estrela (1994, p. 29) defende que “(...) constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (...)”.

Durante esta primeira etapa, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que

pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”, pelo que “o material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias” (Bogdan & Biklen, 1994). Na mesma linha de pensamento, a técnica de observação permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando várias componentes em simultâneo e, em particular, aquilo que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal (Bogdan & Biklen, 2013).

Após esta primeira etapa é crucial o investigador auxiliar-se nas notas de campo permitindo registar aquilo tudo que observou, descrevendo conversas, atitudes, entre outros aspetos possibilitando mais tarde recordar o que observou e refletir.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Por outro lado, 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.

Para a presente investigação foi elaborado um plano de intervenções, estruturada em duas fases, 1.^a fase, diagnóstico da compreensão emocional das crianças (identificar e distinguir) através da Caixa Cheia de Emoções de Kog, Moons e Depondt e da história “Pássaro da alma” de Michal Snunit e 2.^a fase, intervenção educativa para exploração das emoções com jogos motores;

para conseguirmos dar resposta a quatro objetivos desta investigação:

- perceber se as crianças reconhecem e distinguem as suas emoções e as dos colegas;
- compreender a importância do desenvolvimento emocional da criança e como é trabalhado na educação pré-escolar
- observar quais são as emoções que são evidenciadas nas crianças durante a aula de educação física.
- refletir sobre as alterações dos comportamentos emocionais das crianças, com a sequência de atividades ligadas à motricidade infantil;

Para finalizar o estudo, e conseguir concretizar o último objetivo “Analisar a relevância que as educadoras que trabalharam na mesma escola atribuem à área da educação física para o desenvolvimento emocional das crianças”, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais a educadoras, onde foi possível validar informações importantes sobre a maneira como as educadoras veem o trabalho das

emoções e da educação física como ferramentas cruciais no processo das crianças e também validar a minha ação-investigação. Esta metodologia é considerada um dos mais poderosos meios para a obtenção de informações, como refere Ketele (1993) entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação (p.22).

As entrevistas semiestruturadas destacam-se pela flexibilidade das perguntas, permitindo que o entrevistado explore o tema proposto de acordo com as suas próprias referências (Amado & Cardoso, 2013, p. 209). Embora as perguntas sejam baseadas num plano prévio, um roteiro que define e organiza, de forma lógica, os pontos essenciais que o entrevistador deseja abordar, há uma considerável liberdade nas respostas durante a interação (Amado & Cardoso, 2013, p. 208). Deste modo, para organizar e preparar a entrevista, foi elaborado um roteiro prévio (anexo 1), que incluía questões estruturadas de forma lógica e sequencial para serem abordadas com o entrevistado sobre a realidade em estudo, organizado em blocos temáticos e objetivos. As informações obtidas nas entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas, para que os dados pudessem ser analisados com mais profundidade. É importante destacar que todas as entrevistas foram realizadas no mesmo local, no ambiente natural dos entrevistados: a escola.

1.5. Plano de atividades

Elaborámos um plano de intervenções com as atividades a serem realizadas, considerando as características do grupo e alinhando-as aos seus interesses e motivações. As intervenções foram implementadas durante os momentos de atividades dirigidas, principalmente nos jogos motores, exceto a primeira intervenção, que ocorreu durante a hora do conto. Para cada intervenção, foram previstas as emoções que poderiam ser despertadas, baseando-se na observação e avaliação diagnóstica prévia, que identificou as emoções que as crianças compreendiam e regulavam com maior facilidade. Isso permitiu orientar as atividades para atingir os objetivos definidos no estudo.

As atividades seguiram duas estratégias educativas voltadas para o desenvolvimento de capacidades e habilidades emocionais, especificamente relacionadas à percepção emocional (identificação das emoções), facilitação emocional do pensamento (uso das emoções), compreensão emocional (compreensão das emoções) e gestão emocional (regulação das emoções). Inicialmente, utilizou-se a "Caixa Cheia de Emoções" e, posteriormente, as atividades motoras para explorar

esses aspetos.

O plano de atividades foi estruturado em duas fases:

- Fase 1: Teste diagnóstico das habilidades emocionais;
- Fase 2: Intervenção educativa para a exploração de cada emoção por meio das atividades motoras.

Para uma melhor compreensão das atividades, foi realizado um cronograma que inclui as datas das intervenções, os objetivos e finalidades de cada atividade.

Tabela 4

Cronograma das intervenções

Datas	Objetivo/finalidade	Intervenção
23 e 24 de outubro, 2023 30 e 31 de outubro, 2023 13 e 14 de novembro, 2023 27 e 29 de novembro, 2023 11 e 12 de dezembro, 2023	Observar	Observação + recolha de notas de campo (gestão emocional).
8 de janeiro de 2024	Avaliar a capacidade de identificar (percepção emocional) e compreender (compreensão emocional) das crianças relativamente às 4 emoções básicas.	Explorar as emoções com: "Caixa Cheia de Emoções" Livro "O pássaro da alma".
9, 15 e 16 de janeiro de 2024	Avaliar a capacidade de identificar (percepção emocional) e compreender (compreensão emocional) das crianças relativamente às 4 emoções básicas.	Teste diagnóstico da percepção emocional das crianças sobre as 4 emoções básicas, através da Caixa Cheia de Emoções e de uma grelha.
19 de março	Observar a emoção raiva	Intervenção de dois jogos, de competitividade e cooperação no espaço exterior.
16 de abril	Observar as emoções alegria e medo	Intervenção pela 1.ª vez no espaço exterior fora da escola com a experimentação de máquinas de exercício.
30 de abril	Observar a emoção alegria e raiva	Intervenção de dois jogos, competitividade e concentração na sala de prolongamento.
14 de maio	Observar a emoção medo	Intervenção de um jogo com deslocamentos, equilíbrio e escuro na sala de prolongamento.
23 de maio	Observar as emoções alegria e medo	Intervenção na floresta.
28 de maio	Observar as emoções alegria, tristeza e medo	Intervenção pela 2.ª vez no espaço exterior fora da escola com um

		percurso de equilíbrio, força e deslocamentos.
5 de junho	Observar as emoções raiva, alegria e medo	Intervenção de um percurso de cooperação e competitividade no parque exterior.

Realizando uma breve descrição das intervenções, na primeira fase foi utilizada a "Caixa Cheia de Emoções" com o objetivo de avaliar o conhecimento das crianças sobre as emoções. As crianças tinham de identificar desenhos na caixa e reconhecer em cartões emoções como alegria, tristeza, raiva e medo. Além disso, associavam momentos do quotidiano a essas emoções e explicavam verbalmente por que associavam determinada emoção a um cartão específico.

Em seguida, noutro momento do dia, durante a hora do conto, foi realizada a leitura da história "O Pássaro da Alma", acompanhada por uma dramatização. Nessa dramatização, o pássaro expressava suas emoções, mostrando às crianças que todos sentimos diferentes emoções, algumas positivas e outras negativas. Posteriormente, para ajudar as crianças a expressarem as suas próprias emoções, criamos em conjunto um dispositivo em formato de pássaro, com quatro gavetas que podiam ser abertas. O objetivo era que as crianças realizassem desenhos que representassem como se sentiam. Esse dispositivo permaneceu disponível durante o estágio, permitindo que as crianças, de forma opcional, compartilhassem as suas emoções durante a hora de acolhimento e momentos de comunicação. As educadoras também participaram dessa atividade, demonstrando a importância de falar sobre emoções.

Dado que esta atividade foi realizada em grande grupo e algumas crianças são mais tímidas que outras, foi realizado outro momento de avaliação diagnóstica, com oito cartões da caixa cheia de emoções, mas desta vez individualmente, permitindo que cada criança falasse ao seu ritmo.

A segunda fase remete-se à intervenção educativa com auxílio ao momento de Educação Física, onde foram pensadas atividades que provocassem emoções. Na planificação de cada atividade foi pensado que emoções poderiam provocar, dado a característica e especificidade da mesma, com base no conhecimento também das características de cada criança, sendo que em outros momentos do dia já tínhamos capacidade de reconhecer quais eram as dificuldades na gestão emocional de algumas crianças, nomeadamente, a raiva e o medo. Nesta linha de pensamento, as intervenções por vezes eram direcionadas para crianças específicas.

Permitindo dar continuidade ao processo, seguimos para a análise dos dados e, posteriormente, para a discussão dos mesmos, utilizando a técnica de análise de conteúdo, fundamentada na literatura e nos objetivos que orientam este estudo.

1.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Procurámos analisar os resultados deste estudo utilizando análises descritivas e inferências, ao mesmo tempo em que interpretamos esses resultados. Esta análise procura «essencialmente identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação» (Sousa, 2005, p.265).

Na mesma perspetiva, utilizamos a análise de conteúdo que consiste, então, numa técnica que possibilita ao investigador apreender determinado fenómeno a partir do que os participantes da investigação lhe declaram no seu discurso (Vala, 1986). 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 (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Bardin (2016), perduram três etapas para a realização da análise dos dados: i) a pré-análise, que consiste na organização do material; ii) a exploração do material consoante a sua classificação e categorização/codificação; e iii) a interpretação dos dados, que diz respeito à reflexão sobre os objetivos previstos e sobre outras descobertas que possam acontecer no processo de análise.

Na primeira etapa, referente às entrevistas, as gravações foram cuidadosamente ouvidas e transcritas, permitindo uma melhor organização dos depoimentos. No que diz respeito à investigação-ação, foram coletadas notas de campo durante essa fase. Na segunda etapa, após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma leitura detalhada, e os dados foram codificados e categorizados, possibilitando, na terceira etapa, uma análise mais sintética e coerente. A categorização foi organizada em blocos ou dimensões definidas no roteiro das entrevistas. Quanto à técnica de investigação-ação, as notas de campo foram transcritas em grelhas padronizadas para cada intervenção, o que permitiu, na terceira etapa, uma análise descritiva das evidências, destacando elementos essenciais, causas e explicações.

De seguida, apresentam-se os resultados respeitantes a investigação-ação, mencionado a análise de cada intervenção e posteriormente as entrevistas realizadas a quatro educadoras.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Como mencionado anteriormente, esta investigação adotou dois tipos de recolha, uma com características de investigação-ação, neste sentido, as atividades realizadas

surgem como 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 resultados. Na mesma linha de pensamento, também são apresentados os dados recolhidos juntos das entrevistadas referente a técnica entrevista.

1.1. Investigação- Ação

1.1.1 Fase 1: Avaliação diagnóstica das quatro emoções básicas

A fase 1 da investigação teve como objetivo a realização de uma avaliação diagnóstica sobre as habilidades emocionais das crianças. A mesma estava estruturada em duas partes com recurso à Caixa Cheia de Emoções, a primeira parte mais direcionada em grande grupo e a segunda parte de forma individual.

1.1.1.1 Parte 1

O nosso itinerário iniciou-se na sala de atividades, durante o período da manhã, com uma atividade dirigida em grande grupo, utilizando a "Caixa Cheia de Emoções". De acordo com Portugal e Laevers (2018), esses materiais promovem uma abordagem lúdica e emocionalmente carregada, facilitando a compreensão das emoções. Ao verem a caixa, as crianças demonstraram curiosidade sobre o que havia lá dentro. Quando perguntamos, uma criança de três anos surpreendeu-nos dizendo: "É uma caixa das emoções, tem várias caras." Essa observação fez com que os colegas prestassem mais atenção, levando à descrição da caixa, onde identificaram as quatro emoções retratadas: tristeza, alegria, medo e raiva.

Em seguida, exploramos os materiais contidos na caixa, como uma roleta e cartões com as quatro emoções, e sugerimos ao grupo um jogo. Para tornar a atividade mais dinâmica e divertida, colocámos uma música que as crianças gostavam, permitindo que dançassem livremente. Quando a música parava, as crianças deveriam sentar-se no chão, e a primeira a fazê-lo teria a oportunidade de girar a roleta das emoções. Ao identificar a emoção selecionada, a criança deveria mostrá-la aos colegas usando o cartão correspondente e associá-la a um momento do seu dia a dia. As crianças participaram muito bem no jogo, mas uma delas queria sempre girar a roleta e, para isso, começou a reduzir os movimentos da dança para ser a primeira a sentar-se. Precisámos então lembrar que quem não dançasse não poderia girar, conforme estipulado no início.

De maneira geral, as crianças de 5 anos reconheceram bem as emoções na roleta e conseguiram relacioná-las a situações do quotidiano. No entanto, as de 3 e 4 anos mostraram alguma dificuldade em distinguir entre raiva e tristeza, não na escolha do

cartão, mas na explicação de um acontecimento do cotidiano relacionado a essas emoções. O jogo revelou que ainda há alguma dificuldade na identificação e distinção das emoções. Contudo, demonstraram estar felizes por participarem no jogo, sorrindo, cantando e dançando.

As respostas das crianças foram em grande parte semelhantes. Exemplos incluem: "Fico com medo quando a mãe sai do quarto" (G3); "Estou muito feliz quando a mãe me dá beijinhos e brinca comigo" (V5); "Fico triste quando não me deixam ver um pouquinho de Patrulha Pata no tablet" (M3); "Fico chateada quando estragam os meus brinquedos" (J3).

Após a referida dramatização, as crianças tiveram a possibilidade de dialogar conosco acerca do que visualizaram e interpretaram, nomeadamente quais as emoções que foram abordadas pelo "Pássaro da Alma", neste caso, a tristeza, a alegria, o medo e a raiva. A reação das crianças à dramatização foi fantástica, algumas demonstraram empatia com o pássaro, dado que as suas expressões faciais foram modificadas quando o pássaro estava com medo, triste e com raiva. Contudo, quando o pássaro estava feliz deram bastante gargalhadas. Em suma gostaram tanto que quiseram que a repetíssemos e serem elas também a representar. Juntos criamos um dispositivo que representava o pássaro da alma, com quatro gavetas, onde as crianças e as adultas podiam colocar papéis com desenhos quando quisessem falar sobre suas emoções. Esse dispositivo permaneceu na sala até o final do estágio, sendo usado várias vezes de forma autônoma pelas crianças durante as comunicações para expressar o que estavam a sentir.

1.1.1.2 Parte 2

No que reporta a parte 2, a avaliação diagnóstica foi realizada de modo individual com cada criança, respeitando o seu tempo num cantinho da sala onde não houvesse mais nenhuma criança ao lado. Esta avaliação consistia na apresentação de oito cartões, de cada emoção (alegria, tristeza, raiva e medo).

A avaliação começou com a apresentação dos cartões, acompanhada da pergunta: "Como achas que se sente o menino, deste cartão?". É importante destacar que das 21 crianças quatro não participaram nesta avaliação: três devido à falta de assiduidade ao longo das semanas, e uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo que tem uma comunicação limitada, conseqüentemente tem dificuldades em expressar emoções, interagir socialmente e compreender tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, deste modo estas crianças distinguem-se na tabela por "não foi observável".

Os dados obtidos encontram-se expostos na tabela abaixo.

Tabela 5

Registo dos dados obtidos na avaliação diagnóstica.

	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Associar momento do quotidiano às emoções				Expressar emoção			
					A	T	R	M	A	T	R	M
Identificou	17	15	10	10	17	15	10	13	13	12	7	7
Identificou parcialmente	0	2	6	6	0	0	1	3	1	1	5	6
Não identificou	0	0	0	0	0	2	6	1	3	4	5	4
Não foi Observável	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Total	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

Com os dados obtidos e registados na tabela é possível constatar que a emoção alegria destaca-se relativamente as outras emoções, na identificação, bem como na associação de um momento do quotidiano como a ser expressa.

Ao que se refere à emoção tristeza, foi identificada por todas as crianças de forma imediata, à exceção de duas, uma das crianças, primeiramente mencionou A3- "está a chorar" e a outra referiu E3 - "o menino quer a mãe, ele está a chorar", ao auxiliarmos a resposta, questionando porque estaria o menino a chorar, elas conseguiram concluir que ele estava triste.

As emoções "raiva" e "medo" foram mais difíceis de identificar. A "raiva" foi associada a outros termos como "irritado", "chateado", e "furioso", embora algumas crianças tenham dito "está com raiva". No entanto, seis crianças só identificaram parcialmente essa emoção, associando-a a comportamentos como "está gritando", "vai bater", ou "está batendo o pé". Quando perguntadas por que achavam isso, disseram que era porque se sentiam assim quando estavam chateadas. A emoção "medo" foi frequentemente descrita como "assustado". Seis crianças identificaram

essa emoção parcialmente, mas demoraram a analisar o cartão, inicialmente dizendo que o menino estava gritando. Quando perguntadas sobre o motivo, responderam que o menino teria visto um monstro ou algo assustador. Ao serem guiadas, elas concluíram que o menino estava "assustado" e "com medo".

Na atividade em que as crianças tinham de associar um momento do cotidiano às emoções, ficou claro que elas tinham mais facilidade em falar sobre a "alegria", geralmente associando-a a momentos com os pais, como V5- "quando a mãe brinca comigo" e I4- "quando vou passear com os pais". Em relação à tristeza só duas crianças não conseguiram referir um momento, de resto passou por acontecimentos também no meio familiar, G4- "Quando o mano bate"; J4- "Quando a mãe não me leva ao parque".

Foi notório que a emoção raiva foi a mais difícil para as crianças referirem um momento do seu cotidiano onde já a sentiram. Seis crianças disseram mesmo que não sabem quando ficam chateadas. A criança que identificou parcialmente mencionou que fica chateada quando fica irritada. A maior parte das respostas nesta emoção passaram mais pelo meio escolar M3- "Quando o x não brinca comigo"; F3- "Quando tiram os meus brinquedos". Quanto ao "medo", as crianças geralmente mencionaram que o sentiam à noite, quando os pais saíam do quarto, por medo do escuro. No entanto, três crianças identificaram parcialmente, mencionando que tinham medo do quarto e precisaram de ajuda para fornecer uma resposta mais específica.

Por fim, em relação às expressões faciais, a maioria das crianças conseguiu expressar-se adequadamente. Entretanto, aquelas que tiveram dificuldades recorreram várias vezes aos cartões para se orientarem, mas mesmo assim mostraram vontade de tentar. As crianças que não conseguiram representar as emoções disseram que não sabiam como fazer, não queriam, ou simplesmente balançaram a cabeça, o que pode ter sido resultado de receio, vergonha, ou desconhecimento das expressões faciais de cada emoção. Destacamos que uma das crianças com Perturbação de Espectro do Autismo participou ativamente da avaliação, recusando-se apenas na atividade das expressões faciais.

Com base na análise dos dados recolhidos, embora a maioria das crianças tenha demonstrado a capacidade de identificar emoções, o grupo revela uma certa falta de consciência e conhecimento emocional. Isso resulta em dificuldades na regulação emocional e, conseqüentemente, na convivência social, como evidenciado em alguns momentos do dia, pela falta de empatia quando um colega está triste ou magoado, assim como dificuldades na autorregulação.

1.1.2. Fase 2: Intervenção para exploração das emoções com jogos motores e exploração livre de espaços exteriores

Nesta fase, foram realizadas seis intervenções com o objetivo de explorar as emoções durante a execução de jogos motores. Em cada uma das intervenções, foi prevista a identificação das emoções que acreditávamos que seriam manifestadas pelas crianças.

1.1.2.1 Intervenção 1. Jogos de competitividade e cooperação

Esta intervenção foi realizada no espaço exterior destinado ao recreio da Educação Pré-Escolar, envolvendo 12 crianças. Esta atividade tinha como objetivos a promoção do controlo voluntário do movimento, nomeadamente a exploração de diferentes formas de movimento (iniciar, parar e seguir várias direções) e incentivar a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. Inferimos que a emoção alegria seria manifestada devido a presença dos triciclos, contudo também prevíamos que a competitividade pudesse despertar situação de raiva. As crianças foram divididas em três grupos, cada um com quatro crianças de diferentes faixas etárias.

Explicámos às crianças que iriam utilizar os triciclos, um brinquedo que elas apreciam bastante no recreio e nem sempre há para todas as crianças, para realizar um jogo. A atividade consistia numa corrida de triciclos, na qual elas deveriam ir até a outra ponta do espaço (o portão) e retornar. Quando uma criança terminasse o percurso, a próxima assumiria o triciclo, repetindo o trajeto. A corrida só terminaria quando os quatro elementos da equipe completassem o percurso, funcionando como uma corrida de estafetas com triciclos.

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia, especialmente por poderem andar de triciclo, e seguiram as regras do jogo. Enquanto os colegas da mesma equipa participavam na corrida, as crianças mais velhas gritavam os nomes dos participantes, o que incentivou as mais novas a imitarem essa atitude de apoio.

No entanto, uma das crianças mais velhas, ao perceber que sua equipa estava frequentemente em último lugar, começou a demonstrar sinais de frustração. Observamos antes de intervir, até que a criança deu um pontapé no triciclo ao finalizar a sua prova e depois sentou-se no chão, a chorar. Os outros colegas olharam, mas não disseram nada. A nossa abordagem como adultos foi tentar entender o que a criança estava a sentir e porquê. Em diálogo, ela explicou que estava chateada porque não queria perder, achava que os colegas não sabiam andar de triciclo, e queria ganhar. A criança mostrou capacidade de reconhecer sua emoção, no caso a raiva, e expressou que estava chateada. Com a nossa ajuda, ela conseguiu gerir a emoção,

respirando calmamente e refletindo que cada membro da equipa estava a dar o seu melhor. Após essa conversa, a criança voltou confiante para junto dos colegas e, ao saber que sua equipa não venceu, manteve uma postura indiferente.

Figura 1

Crianças no espaço exterior no jogo dos triciclos



Nesta atividade as crianças evidenciaram as seguintes emoções presentes na tabela, como era esperado. Dez crianças mantiveram-se sempre alegres, não manifestando outra emoção, uma criança sentiu-se com raiva. Uma das crianças do total de doze passou o tempo da atividade com uma postura neutra, não sendo possível observar nenhuma emoção, relativamente à sua expressão facial e corporal.

Tabela 6

Registo das emoções provocadas na atividade motora dos triciclos.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total de crianças
10	0	1	0	1	12

1.1.2.2. Intervenção 2. Jogos de competitividade e cooperação

Após a primeira intervenção, continuamos com as 12 crianças, ou seja, as três equipas foram mantidas, mas agora divididas em seis pares, cada um composto por uma criança mais velha e outra mais nova. O jogo consistia em uma das crianças vendar os olhos com um lenço, enquanto a outra a guiava até a meta, segurando a mão. Três pares participavam de cada vez. Prevíamos que, devido à venda nos olhos, algumas crianças poderiam demonstrar medo.

O grupo aceitou muito bem a tarefa proposta, organizando-se autonomamente quanto aos papéis de cada um. Durante a atividade, uma criança de três anos começou a chorar e pediu ao colega para parar, dizendo: "Estou com medo". O colega imediatamente parou e abraçou-a, o que nos surpreendeu bastante. Eles continuaram a conversar e consideraram a possibilidade de trocar de papéis, conseguindo lidar com a emoção sem a necessidade de intervenção de um adulto.

No entanto, outra criança expressou tristeza porque o colega puxou-a com muita força, e o outro insistia: "Não, não, estás a mentir". Neste caso, tivemos de intervir. Utilizámos o diálogo para resolver a situação, questionando ambas as crianças sobre o que aconteceu, sem considerar quem tinha razão ou não, como se sentiram e mencionando o exemplo das outras duas crianças, ressaltando a importância da empatia e da amizade.

Tabela 7

Registo das emoções provocadas na atividade de realizar atividade motora com vendas nos olhos.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total
9	1	0	1	1	12

Nesta segunda intervenção, participaram doze crianças, nove permaneceram alegres não sendo visível outra emoção. Uma criança manifestou tristeza e outra medo. Salientamos que uma das crianças manteve-se neutra.

1.1.2.3 Intervenção 3. Experimentação de máquinas de exercício no Parque de Paradinha

Esta intervenção ocorreu num local fora da escola, desconhecido pela maioria das 13 crianças presentes. A deslocação foi feita a pé, já que a distância era curta. Ainda

na escola, o grupo demonstrou entusiasmo e excitação por ir ao parque, mas também mostrou responsabilidade ao organizar os pares de saída, formados no início do ano letivo para ocasiões como essa. O objetivo desta atividade era permitir que as crianças explorassem um novo ambiente de forma livre e promover a prática do exercício físico.

Ao chegarmos ao parque, as crianças perceberam que aquele espaço era diferente dos parques que costumam frequentar, pois ao invés de ter escorregas e balanços tinha máquinas de exercício, o que despertou ainda mais curiosidade para experimentar. As crianças exploraram o espaço e as máquinas livremente, correndo e subindo em árvores. Durante esse período, a maioria das crianças estavam alegres, mas duas delas tiveram conflitos ao tentar compartilhar os equipamentos, resultando em empurrões e insultos verbais. Inicialmente, observamos a situação e, em seguida, intervimos para ajudar a gerir o comportamento das crianças.

No diálogo estabelecido, notámos que estas crianças tiveram alguma dificuldade em expressar as emoções sentidas, a que não queria compartilhar apenas dizia que a máquina era dela, enquanto a outra insistia em experimentá-la. Resolvemos a situação explicando que, em alguns equipamentos, a partilha era possível devido ao espaço e à função, mas em outros casos não era conveniente, pois poderiam magoar-se. Sugerimos estabelecer um limite de tempo para que todos tivessem a oportunidade de experimentar os equipamentos. Apesar dessa conversa, observámos que as outras crianças já estavam a compartilhar e a ajudar umas às outras, e o ambiente encheu de risos e diversão.

Figura 2

Crianças a experimentarem um novo espaço exterior.



Após esse momento de exploração livre, explicamos às crianças o conceito e o objetivo de cada máquina, demonstrando como realizar os exercícios corretamente. Algumas crianças riram-se ao perceber que estavam a fazer os movimentos de forma incorreta. Durante a atividade, duas crianças mencionaram ter medo de realizar abdominais em uma das máquinas, devido à sua inclinação, e outra expressou tristeza por não conseguir executar o exercício como desejava.

Além das emoções relacionadas ao uso das máquinas, houve uma situação em que uma criança manifestou medo ao ver um cão a passear pelo parque. Essa criança, diagnosticada com Perturbação de Espectro do Autismo (PDA), havia mencionado previamente na avaliação diagnóstica que tinha medo de cães. Ao ver o cão, ela ficou bastante incomodada. Para acalmá-la, pedimos que respirasse devagar e explicámos que o cão não estava a vir na nossa direção. Além disso, cobrimos os ouvidos, dado que percebemos que o medo estava relacionado com o barulho que o cão fazia.

Tabela 8

Registo das emoções provocadas na saída para o parque de Paradinha.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total
8	2	0	3	0	13

Nesta intervenção estiveram presentes treze crianças. Durante a intervenção foi provocada a alegria em oito crianças, sendo a emoção visível. Duas crianças tiveram momentos de tristeza e três crianças manifestaram medo.

1.1.2.4. Intervenção 4. Salta, apanha o balão e arruma

Relativamente à 4.^a intervenção estavam presentes oito crianças e decorreu na sala de prolongamento. Os objetivos desta atividade passavam por promover a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras, dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como saltar com os pés juntos e controlar movimentos de perícia e manipulação como agarrar e transportar.

As crianças ao entrarem na sala de prolongamento e observarem um baú cheio de balões ficaram curiosas sobre a atividade a desenvolver. Verificaram que os balões tinham caras e mencionaram que seria um jogo das emoções. Deste modo, as crianças foram divididas em quatro grupos. Foi explicado que teriam de saltar dentro do saco até chegarem aos balões e apanhar o balão com a emoção que referíssemos. É de

salientar que os balões estavam todos juntos com as quatro emoções juntas, por isso as crianças tinham de ir até aos balões e procurar o balão com a respetiva emoção e trazer até ao colega que estava na fila. Após chegar ao colega o mesmo teria de fazer a mesma tarefa. Cada criança foi buscar dois balões, ficando cada grupo com quatro. Durante esta atividade houve duas crianças confundiram o balão com a cara “medo” com o balão com a cara “triste”. Uma das crianças quando chegou ao colega, o mesmo mencionou que não era aquele balão. A criança ao ouvir ficou apática, não demonstrando qualquer emoção, sendo que o colega foi buscar o balão correto. A outra criança mencionou que ficou triste por não realizar a atividade corretamente.

Figura 3

Crianças no jogo com os balões das emoções.



Com os quatro balões em cada grupo, explicámos que agora tinham de arrumar os mesmos no baú, sem ser necessário o saco, ou seja, cada grupo, constituído por duas crianças tinha de levar balão a balão para o baú agarrando-se ao colega, tentando que o balão não caísse nem arrebentasse. Foi impressionante como as crianças foram bastante cuidadosas e cooperaram entre si. No entanto uma das crianças antes de realizar o exercício começou a brincar com os balões e não estava a respeitar as ordens dos adultos, sendo que tínhamos referido que depois podiam levar os balões para casa e brincar um pouco antes de voltarmos para a sala de atividades. Esta criança quando referimos que não podia estar a brincar com os balões e realizar a atividade deitou-se no chão a fazer uma birra. Como nas outras situações que isto acontece deixamos primeiro que a criança tentasse gerir sozinha a sua frustração,

contundo continuava a chorar e a bater com os pés tornando necessário solicitar à criança que respirasse e se sentasse numa cadeira. Referimos que existem momentos para tudo, mas que o combinado seria a realização do jogo e só depois brincarem livremente com os balões. Deixamos que a criança respirasse e pensasse sobre o seu comportamento, até que a mesma levantou-se e dirigiu-se a nós e pediu desculpa M3” Bia, desculpa, posso voltar ao jogo?” abraçando.

Tabela 9

Registo das emoções provocadas na atividade dos balões das emoções.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total
5	1	1	0	1	8

Oito crianças participaram nesta atividade, cinco delas estiveram alegres, uma criança apresentou um momento de tristeza e uma criança não foi possível verificar como se estava a sentir.

1.1.2.5 Intervenção 5. Ouvir panda é exercitar.

Dado que as crianças demonstraram ao longo do estágio que gostavam muito de dançar, consideramos uma intervenção que incluísse música e dança. Nesta atividade a finalidade era que as oito crianças estivessem livremente a dançar ou andar pelo espaço, e sempre que na música do panda “Dança Panda” escutassem a palavra “panda” teriam de fazer um exercício, na primeira vez do jogo teria de ser um agachamento, na segunda vez teria de dar um salto com os dois pés, e na última vez uma flexão. Antes de cada exercício executamos para as crianças observarem como realizá-lo corretamente.

As crianças ficaram muito felizes e riram bastante, especialmente quando a palavra "panda" era repetida várias vezes seguidas na música. Elas gostaram tanto da atividade que pediram para serem elas a escolher o movimento na quarta ronda. Durante essa intervenção, a única emoção expressada pelas crianças foi a alegria.

Figura 4

Crianças a realizar “flexões”.



Tabela 10

Registo das emoções provocadas na atividade ouvir o panda e exercitar.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total
8	0	0	0	0	8

Nesta atividade a única emoção provocada foi a alegria.

1.1.2.6 Intervenção 6. Ida a floresta

Cientes da proximidade de uma floresta em relação à escola e reconhecendo as vantagens das crianças brincarem neste espaço, decidimos organizar uma saída com o objetivo de promover a exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais naturais.

Após um breve diálogo com o grupo, composto neste dia por 16 crianças, colocámos os chapéus e seguimos em direção à floresta. No caminho, uma das crianças, F3, perguntou preocupada: - "Tem lobos maus?" Respondi que não, ao que ela comentou: - "No meu quarto há, e eu não gosto," segurando a minha mão, enquanto oralizava. Perguntei se estava tudo bem, e ela respondeu: F3- "Tenho medo de monstros e lobos." Tranquilizei-a, explicando que não havia monstros nem lobos naquela floresta e que poderíamos andar de mãos dadas se isso a fizesse sentir mais

segura. Continuou segurando a minha mão até chegarmos à floresta, onde ficou imóvel, observando o ambiente ao seu redor. No entanto, ao ver as outras crianças correndo e explorando o que encontravam, largou a minha mão e juntou-se ao colega com quem mais brinca na sala de atividades. Observei-a e percebi que o medo havia desaparecido, evidenciado pelo seu envolvimento na brincadeira.

No geral, o maior interesse das crianças foi descobrir e recolher elementos da natureza que desconheciam. Algumas fizeram comentários curiosos, como B3 perguntando: - "O que é isto?", e V5 sugerindo: -"Deve ser cocó de algum animal", demonstrando a curiosidade atípica das crianças. Por outro lado, algumas delas pareciam mais familiarizadas com o ambiente natural, como B3, que disse: - "Quero subir naquela árvore, é muito grande." Enquanto algumas crianças preferiram correr livremente, outras concentravam-se nos detalhes da natureza, como a textura das bolotas, que algumas nem sabiam o que eram. Não houve resistência em relação a sujarem-se ou tocarem em elementos molhados.

Durante a brincadeira, descobriram que uma rocha podia funcionar como um escorrega. Uma das crianças propôs subir até o topo da mesma e descer a correr, o que gerou entusiasmo, mas também fez com que algumas pedissem ajuda, expressando medo de cair. A4 disse: -"Fica aí, tenho medo," enquanto I4 exclamou: - "Aí, aí, que isto escorrega." Para Bilton, Bento e Dias (2017) é importante que o/a adulto/a intervenha e apoie a criança que por estar frustrada com a situação de risco, possa sentir dificuldades em superá-lo. Foi gratificante observar o entusiasmo das crianças ao brincarem livremente, correndo e saltando umas com as outras.

Figura 5

Rocha usada como escorrega



Uma das crianças, que apresenta Perturbação do Processamento Sensorial (PPS), geralmente mostra reticência em experimentar novas texturas na sala de atividades. No entanto, ao ver a alegria dos colegas, ela começou a envolver-se com os elementos da natureza presentes na floresta. Inicialmente, fez uma expressão de estranheza, mas essa sensação passou rapidamente, permitindo-lhe desfrutar da experiência.

É importante destacar que algumas crianças usaram os elementos da natureza de maneiras criativas, como paus para simular lutas de espadas e pedras para desenhar. Ao interagirem entre si, aprenderam a cooperar e a cuidar umas das outras. Uma das crianças, que tem a tendência a se afastar devido ao PDA (Perturbação de Espectro de Autismo), foi segurada pela mão de um colega ao tentar se afastar, sendo algo que fez de forma autónoma. Este dia foi um dos raros momentos em que vimos essa criança a demonstrar felicidade, evidenciada pela sua reação ao abraçar uma árvore assim que chegamos, onde permaneceu por um bom tempo a sentir a textura da casca.

Figura 6

A descoberta de elementos da natureza e a partilha.



Além disso, as crianças continuaram a ajudar-se mutuamente, especialmente na tarefa de subir nas árvores. As que já tinham mais facilidade explicavam aos colegas como subir e pediam ajuda as adultas quando necessário. A outra criança com PDA, que tem medo de cães, levou auscultadores para usar caso encontrássemos algum

cão. De facto, foi necessário usar os fones, mas, antes de colocá-los, a própria criança tapou os ouvidos sozinha. Ao contrário de situações anteriores, não ficou agitada, mostrando progresso em lidar com esse medo.

Figura 7

A alegria de subir as árvores.



Durante esta saída à floresta, pudemos observar que as crianças sentiram-se seguras, brincaram livremente e estavam visivelmente felizes. O bem-estar delas era evidente através dos risos, gargalhadas e das brincadeiras que compartilharam. Para finalizar, as crianças recolheram alguns elementos naturais, como pedras, paus, pinhas e folhas, para levar e continuar a brincar no recreio da escola.

Tabela 11

Registo das emoções provocadas na ida à floresta.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não foi observável nenhuma	Total
12	0	0	3	1	16

Dezasseis crianças foram à floresta, foi possível verificar a alegria em doze crianças sem a presença de outra emoção. No entanto, três crianças estavam alegres, mas dada um acontecimento relatado em cima apresentaram medo. Uma das crianças esteve neutra durante a exploração da floresta.

1.1.2.7. Intervenção 7. Percurso no parque de Paradinha

A última intervenção ocorreu no último dia de estágio, no parque de Paradinha, com o objetivo de promover a cooperação no processo de aprendizagem e o domínio de movimentos que envolvem deslocamento e equilíbrio, como correr, além de habilidades de manipulação, como lançar, transportar e agarrar.

A reação das crianças ao chegarem ao parque nesta segunda visita foi bastante diferente da primeira. Estavam ansiosas para explorar as máquinas de exercício e correr livremente. Permitiu-se que brincassem à vontade, com a instrução de que, quando chamadas, deveriam sentar-se no chão em círculo. Quando o fizeram, J4 perguntou: "O que vamos fazer?", e B3 respondeu brincando: "Subir as árvores, seu totó!" (risos).

Foi explicado às 14 crianças que havia um tesouro escondido no parque, o que gerou grande entusiasmo. Algumas expressões incluíram L5 dizendo: "Que fixe!" e J4 perguntando: "Moedas?", enquanto V5 exclamou: "Somos piratas!".

Deste modo, quatro equipas foram formadas, cada uma supervisionada por uma adulta, e foi explicado que, para encontrar o tesouro, precisariam passar por diferentes postos e cumprir as tarefas designadas. Após completar cada tarefa, o grupo deveria procurar uma peça do tesouro com o número correspondente ao seu grupo, escondida nos arbustos ou atrás das árvores, mas sempre próximo ao local da atividade. Cada grupo iniciou num posto diferente: no primeiro, as crianças precisavam de equilibrar um ovo de esferovite numa colher enquanto percorriam um trajeto; no segundo, consistia numa corrida em que um colega era o "carro" e outro, o "motorista"; no terceiro, sentavam-se no chão em fila e passavam uma bola para trás até o último membro, que a trazia de volta até o primeiro; no quarto, com os olhos vendados, seguiam as instruções dos colegas para chegarem a uma árvore; e no último posto, as crianças caminhavam pela grade do parque até ao outro lado. Ao final, reuniram as peças encontradas para formar a imagem de um gelado, que iriam receber à tarde.

O desempenho geral do grupo foi marcado por altos níveis de bem-estar e implicação, visto que as crianças foram cumprindo as regras de cada tarefa. Durante a primeira atividade, houve um momento de frustração quando uma criança reclamou que outra estava a segurar a bola de maneira incorreta: "Não é assim que se faz, ela

está a fazer mal, assim é fácil”, disse, batendo o pé no chão. Outra criança ficou triste por não conseguir manter a bola na colher, exclamando: B4 - "Não consigo", enquanto baixava a cabeça.

Na segunda atividade, as adultas juntaram-se como "motoristas", dado que havia grupos com três elementos, criando muitas risadas. M3 brincou- “És pesado”, e V4: - “Anda lá, mulher!”. Durante a terceira tarefa, algumas crianças tiveram dificuldade em segurar a bola, que fugiu das mãos. No entanto, isso não as deixou chateadas. Já na quarta tarefa, ao contrário do esperado, as crianças não demonstraram medo de ficarem vendadas, apesar de algumas confusões com as direções esquerda e direita. Mesmo assim, conseguiram chegar ao destino, mostrando uma boa noção espacial.

Na última atividade, duas crianças expressaram medo de realizar o percurso na grade. L5 disse: - “Bia, não vou fazer mais, estou triste”, explicando que tinha medo de cair. Outra criança, I4, também afirmou: -"Eu não consigo", e ao ser questionada, mencionou: I4-"Vou me magoar, é alto". Ambas foram encorajadas e ajudadas ao segurar a mão, o que as fez completar o percurso e ficarem satisfeitas com seu desempenho.

No final, ao montar o puzzle, uma criança quis montar todas as peças sozinha, empurrando os colegas. Isso gerou insatisfação entre os outros, com V5 reclamando: - “Estás a ser mau”. Ao tentar conversar sobre a situação, a criança em questão disfarçou e não pediu desculpa. G3, triste com a situação, comentou: - “Este era o nosso puzzle”. Apesar desse conflito, as crianças ficaram animadas ao ver a imagem do gelado. J4 exclamou: - “Um gelado?”, enquanto I4 e M5 perguntaram entusiasmados: - “Vamos comer gelados?”. Foi então explicado que o gelado seria servido após o almoço, quando fossem para a piscina.

Tabela 12

Registo das emoções provocadas no percurso à caça do tesouro.

Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Não observável nenhuma	Total
8	1	2	2	1	14

Na última intervenção estiveram catorze crianças, oito crianças apresentaram-se alegres sem qualquer mudança, uma das crianças ficou triste, duas com raiva, outras duas com medo e uma das crianças manteve-se neutra.

1.2. Entrevistas

As quatro entrevistas foram realizadas todas no mesmo ambiente, a escola das crianças, participantes do estudo. No ponto de vista de Guerra (2006, p.60), é recomendável que as entrevistas ocorram em “lugares neutros”, pois isso possibilita um maior controle por parte do entrevistador. Três entrevistas ocorreram no dia 9 de julho e a última no dia 15 de julho, com uma duração média de trinta minutos cada.

Salientamos que as quatro educadoras demonstraram uma grande disponibilidade para a presença neste estudo, não havendo qualquer constrangimento para a marcação da mesma. Com a devida fase das entrevistas terminada, procedemos à análise das respostas de maneira a fazer inferências sobre as concepções de cada educadora em relação às emoções e à Educação Física e a relação entre as duas.

Neste sentido, faremos a apresentação dos dados, bem como a sua análise descritiva e discussão dos resultados proporcionados pelo trabalho de campo, os dados recolhidos foram organizados pelas dimensões definidas no guião de entrevista, sendo elas: Caracterização das participantes; Representações da Educadora acerca do desenvolvimento emocional; Práticas e comportamentos das crianças e práticas e projetos, recursos pedagógicos das educadoras/escola.

Atendendo a dimensão caracterização das participantes, os dados que dizem respeito são apresentados numa tabela com as respetivas questões. Esta dimensão permitiu em simultâneo recolher informações que ajudam a caracterizar cada participante com a natureza das suas respostas, concluído que as mesmas têm diferentes percursos académicos, experiências, vivências e anos de serviço.

Tabela 13

Dimensão caracterização das participantes – Educadoras.

Questões	Educadora S	Educadora B	Educadora P	Educadora C
Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação Pré-Escolar Mestrado em Sociologia da	Licenciatura em Educação Pré-Escolar	Curso Básico de Educadores de Infância Licenciatura

		Infância		em Ensino Especial
Em que ano concluiu a sua formação inicial?	1991	2001	2001	1981
Quanto tempo de serviço possui?	33	23	22	40
Quanto tempo exerceu funções neste estabelecimento?	4 anos não consecutivos	Ano Letivo 2023/2024 1 ano	Ano Letivo 2022/2023 1 ano	Desde 1998 até 2020 22 anos

No que se refere à dimensão “Representações da Educadora acerca do desenvolvimento emocional”, ao serem questionadas sobre o que são emoções, duas das educadoras demonstraram certa hesitação e dificuldade em definir o conceito de forma clara. Por exemplo, a educadora B respondeu: "emoções (silêncio), uff, é uma forma de mostrar... ou de... no fundo é como nós sentimos o mundo. Pode ter a ver com os sentidos, um exemplo das emoções, tristeza, alegria, raiva, amor, zanga". Já a educadora P também apresentou hesitação: "emoções são aquilo que nós sentimos, o que o nosso cérebro nos faz sentir, ao fim e ao cabo, podem ser boas ou más, mas são sentimentos, uma forma mais abrangente de sentimentos, não sei bem".

Essas respostas refletem o que Silva (2011) aponta, de que não há unanimidade sobre a definição de emoção, o que pode ser atribuído a diversos fatores, como a complexidade das emoções, suas variações de intensidade e sua dependência de aspetos como saúde, crenças e valores individuais. As emoções são, assim, uma variável multidimensional. Apesar da hesitação, foi possível perceber que a educadora P tem consciência de que sentimentos e emoções não são sinônimos. O sentimento é provocado por uma emoção, sendo a forma de vivenciá-la, o que faz dele uma consequência da emoção, mas mais duradouro (Queirós, 2021). Para Queirós (2021), o sentimento “inclui uma vivência subjetiva, ou seja, é a forma como cada pessoa experiência uma emoção ou uma sensação” (p.46).

Por outro lado, as educadoras S e C foram mais assertivas nas suas respostas. A educadora S focou-se nas crianças: "É a forma como a criança age em diferentes situações. Muitas vezes eu costumo dizer que cada criança carrega uma mochila de vida. Todas as crianças vão agir de acordo com suas emoções, influenciadas pela forma como foram educadas e criadas". A educadora C ampliou a sua visão para todos os seres vivos: "As emoções são o que o coração sente, metaforicamente falando,

pois não é só o coração que sente. São aquilo que nos faz sentir bem ou mal, há emoções positivas e negativas, e isso também é perceptível nos animais".

Observa-se, nas respostas das educadoras, que as emoções estão intimamente ligadas ao agir e ao sentir, podemos ver através da literatura vários autores que utilizam estes termos na designação de emoções. Para André e Lelord (2002, p. 13), "a emoção é uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (nosso corpo), cognitivas (nosso espírito) e comportamentais (nossas ações)". De forma semelhante, Queirós (2014) afirma que as emoções são respostas do corpo às situações que surgem ao nosso redor, podendo ser percebidas tanto mentalmente quanto fisicamente, como nas expressões faciais e corporais (p. 33).

Diante disso, o papel do educador deve consistir em promover uma educação que desenvolva a consciência emocional. Questionadas sobre a importância do desenvolvimento emocional das crianças, todas as educadoras concordaram que as crianças só aprendem quando estão bem emocionalmente. A educadora C destacou a necessidade de uma postura observadora por parte dos educadores "muitas vezes as crianças não verbalizam as emoções, mas são observáveis através do comportamento motor, dos tornos musculares, por aí. Tanta coisa se vê através da motricidade da criança, da forma como ela se expressa a nível motor.

Segundo Heuyer (1952 citado por Antunes, 2013), a emoção é sistematicamente associada à criança como mudança de postura, tônus muscular e habilidades motoras, tornando-se visível e perceptível aos olhos de um observador atento.

Nesta linha de pensamento, cabe ao educador estabelecer uma boa relação com as crianças, pois a ausência dessa conexão pode resultar em atrasos no desenvolvimento socio emocional e até gerar problemas comportamentais (Webster-Stratton, 2018). É crucial que a criança crie vínculos positivos com o educador e seus colegas, favorecendo um desenvolvimento emocional saudável e proporcionando uma sensação de segurança. Além disso, o educador deve ser um observador atento, capaz de identificar e compreender os comportamentos das crianças, oferecendo suporte quando necessário e estabelecendo uma relação afetiva. 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).

Dada a importância do desenvolvimento emocional, procuramos entender como as educadoras integram as emoções nas suas práticas diárias. As quatro educadoras

afirmam que abordam as emoções na rotina, embora não de maneira intencional ou como um tema específico. As educadoras B e C destacam que organizam o ambiente educativo de forma a oferecer diferentes tipos de atividades mais direcionadas, livres ou autorreguladas, em espaços internos e externos, o que permite às crianças expressarem as suas emoções de maneira natural. Também mencionam os diálogos sobre o dia-a-dia das crianças, especialmente com crianças de etnia cigana, que enfrentam rupturas familiares, como ter familiares chegados presos.

As educadoras S e P relataram que abordam as emoções principalmente em momentos de conflito ou quando as crianças estão tristes. Além disso, alguns pais e crianças trouxeram de casa livros como "O novelo das emoções" e "O monstro das cores", o que permitiu a exploração das emoções de forma mais direta.

Quando questionadas sobre a importância de as crianças reconhecerem as suas próprias emoções e as dos outros, houve consenso entre as educadoras. As mesmas destacaram que esse reconhecimento é essencial para promover empatia e socialização entre o grupo, visto que entender as próprias emoções ajuda a estabelecer relações positivas, e identificar as emoções dos outros melhora as interações sociais. Crianças que conseguem expressar suas emoções são, por consequência, mais capazes de negociar e resolver conflitos com os demais (Denham, 1998).

Na resposta anterior, as quatro educadoras expressaram de forma unânime que a educação emocional é uma responsabilidade do educador, destacando que este atua como mediador, especialmente porque as crianças têm dificuldade em comunicar suas emoções. Nesse contexto, o educador precisa adotar uma postura neutra e imparcial durante os conflitos, ajudando as crianças a entenderem a causa de suas ações.

As educadoras C e B acrescentaram que o desenvolvimento emocional deve ser um trabalho de equipa com as famílias, abordando esse tema nas reuniões com os pais. Elas notam que muitos pais também têm dificuldade em comunicar e reconhecer as emoções. A educadora B comentou:

“Por exemplo, dizerem ao filho que está zangada, e está triste. Isso são duas emoções completamente diferentes ou então outra coisa é a repressão da emoção. Não chores.” A educadora B ainda menciona que maior parte dos profissionais sabe que tem este dever em auxiliar as crianças, pois esta presente nas OCEPE, de forma clara no entanto B- “Mas o que eu acho que às vezes as pessoas não entendem é que não é propriamente um conteúdo. É um conceito que deve estar inerente à forma de trabalhar transversal do educador ao longo do ano. Há muitos educadores que pensam assim. Ah, eu vou trabalhar agora nesta semana as emoções. Ou estou a trabalhar as emoções. Não. Estás a trabalhar as emoções todo o ano, todo o dia. Isto é que é um

conceito que é um pouco mais difícil de passar”.

Na segunda dimensão, “práticas e comportamentos das crianças”, as questões não foram realizadas à educadora C dado que a mesma já esta aposentada e não trabalha com um grupo de crianças desde 2020. O objetivo dessa dimensão era compreender as características das crianças, identificar os interesses do grupo e avaliar seu conhecimento sobre as emoções. Com base nas doze questões realizadas, foram obtidos os seguintes dados:

O grupo de crianças da educadora S é composto por 19 crianças, com idades entre os 3 e 6 anos, sendo a maioria finalistas. Estas crianças demonstram grande interesse por animais e atividades de investigação. As áreas mais escolhidas são a oficina 3D e a casinha. No início do ano, duas crianças apresentavam receio a novas experiências, como relatou a educadora: "Eles não estavam habituados a outros estímulos, auditivos, visuais, cores... Quando íamos a um espetáculo ou quando ele vinha à escola, era sempre um drama". No entanto, com o apoio das famílias, essas crianças progrediram. Em relação às emoções, a educadora C descreve o grupo como muito curioso e com muito energia: "Eles têm muita sede de querer e saber coisas... São um pouco agitados, todos querem falar e participar ao mesmo tempo, então trabalhamos as emoções nesse contexto". O grupo já consegue identificar emoções como raiva e tristeza, mas ainda tem dificuldade em entender medo e alegria. O diário da turma, que inclui colunas sobre o que gostaram e não gostaram, foi útil para as crianças comunicarem o que sentem.

O grupo da educadora B é composto por 21 crianças com idades entre os 3 e 5 anos, sendo a maioria de três anos. O maior interesse do grupo é brincar ao ar livre, com as áreas do laboratório e a casinha sendo as mais escolhidas. Em relação a novas experiências, quatro crianças demonstram alguma ansiedade, especialmente duas com perturbação do espectro de autismo e outras duas com transtorno do desenvolvimento sensorial. Inicialmente, a educadora B descreveu o grupo como "completamente desestruturado e pouco autorregulado, com dificuldade em reconhecer emoções e entender o impacto de suas ações nos outros. Com o tempo, observou-se progresso, com as crianças começando a mostrar mais preocupação umas com as outras e melhor capacidade de regular suas emoções". O grupo reconhece bem emoções como alegria, medo e tristeza. A educadora B acredita que estas crianças precisam desenvolver mais competências sociais, como cooperação e escuta, além de aprender a valorizar as ideias dos outros: "Eles precisam se descentrar de si mesmos e entender que a ideia do outro é tão importante quanto a própria".

Por fim, o grupo da educadora P é composto por 20 crianças de 3 a 6 anos,

interessadas, em sua maioria, por animais, natureza e plantas. A área de maior interesse do grupo é o conhecimento humano. No geral, as crianças não demonstram receio a novas atividades, embora uma ou duas fiquem um pouco mais ansiosas, mas acabam por participar ao ver os colegas envolvidos. Emocionalmente, o grupo é heterogêneo: algumas crianças são muito seguras e estáveis emocionalmente, conseguindo expressar o que sentem, enquanto outras são mais reservadas e menos expressivas. As emoções mais facilmente reconhecidas pelo grupo são alegria, medo, raiva e ansiedade. A educadora P acredita que o medo e a confiança são emoções que ainda precisam ser mais exploradas no grupo.

Estes dados evidenciam que cada grupo de crianças é único, uma vez que as características individuais, como a composição de gênero, a faixa etária, o tamanho do grupo, as experiências fora da escola e os interesses pessoais, variam amplamente. Essas particularidades exercem uma influência direta no desenvolvimento emocional das crianças e nas estratégias pedagógicas que a educadora precisa implementar. Cada grupo apresenta comportamentos e interesses distintos, exigindo uma abordagem personalizada do adulto. Assim, é fundamental que o educador desde o início observe atentamente cada criança e suas interações no contexto do grupo e recolha informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância (Ministério da Educação, 2016, p. 17). Com base nessas informações, ou seja, a partir dessa avaliação inicial, o educador define suas intenções educativas e planeja sua intervenção, elaborando o projeto curricular do grupo em alinhamento com o projeto educativo da instituição ou agrupamento de escolas (Ministério da Educação, 2016, p. 17).

No entanto, foi possível constatar que destes três grupos as crianças reconhecem principalmente as emoções básicas, alegria, tristeza, medo e raiva (Vaz, 2019).

A última dimensão intitulada “Práticas e projetos, recursos pedagógicos das educadoras/escola”, teve como principal objetivo compreender a relação das educadoras com a área da Educação Física. Todas as inquiridas concordaram que esta área se reveste de grande importância e as crianças devem começar a praticar atividades físicas desde cedo. No entanto, surgiram algumas divergências nas respostas, a educadora B mencionou que “Não posso responder que é mais importante. Já respondi que é a Formação Pessoal e Social. Mas é uma área que está presente em tudo. As crianças têm muita necessidade. E nós temos que pensar que todas as atividades implicam competências motoras. Todas. A não ser que... eventualmente.... Está sentada alguém numa história que passa a não ter muitas competências motoras. Já a educadora P defendeu que a Educação Física tem a

mesma importância que as demais áreas do currículo, considerando todas com o mesmo valor.

Posto isto, mencionaram que esta área também é relevante para o desenvolvimento emocional, visto que, ao recorrermos ao jogo o mesmo ensina regras, permite que haja cooperação, superação e competitividade o que por vezes resulta em frustração.

A falta de coordenação motora é frequentemente associada a dificuldades no desenvolvimento social e emocional das crianças. Estudos indicam que crianças com dificuldades motoras tendem a ser mais introvertidas e ansiosas, além de se sentirem menos competentes fisicamente e socialmente em comparação aos seus colegas (Cummins, Piek, & Dyck, 2005).

Dada a importância que as educadoras atribuíram à Educação Física, esperava-se que todas integrassem essa prática de forma diária ou semanal nas suas rotinas. No entanto, a educadora C mencionou que não realiza atividades de educação física diretamente, pois a escola conta com um professor especializado que realiza essas atividades duas vezes por semana. Por outro lado, as demais educadoras afirmaram praticar atividades físicas diariamente com os grupos de crianças.

Com o conhecimento do potencial pedagógico do espaço exterior e considerando a valorização que essa escola, em particular, atribui ao uso do recreio, foram feitas três perguntas adicionais mais focadas no uso desse espaço para a prática de atividades.

Na primeira questão "Que outros espaços na escola podem servir para observar os relacionamentos e as emoções das crianças?", as respostas foram positivas, as quatro educadoras oralizaram "recreio" como um espaço, bem como as áreas de interesse dentro da sala de atividades, onde as crianças brincam livremente sem a intervenção direta dos adultos.

Uma questão interessante foi levantada pela educadora P, que perguntou: "O recreio normalmente está subentendido quando é no intervalo, não é?". Sobre isso, Bastos esclarece que o termo "recreio" tem dois significados distintos,

sendo entendido tanto como tempo quanto como espaço. Enquanto tempo, o recreio se refere ao intervalo entre atividades letivas, onde as crianças têm uma pausa limitada para brincar livremente. Durante este momento, a não interferência direta dos educadores permite que as crianças desfrutem de seu tempo livre e desenvolvam suas próprias formas de interação no contexto escolar (Bastos, p. 41).

As educadoras S e B destacaram o valor do espaço exterior, referindo que o utilizam frequentemente como uma área de interesse, permitindo às crianças entrarem e saírem da sala de atividades livremente para explorar, sendo por vezes uma área de interesse que as crianças podem selecionar. Mencionaram ainda que, semanalmente,

levam as crianças para a floresta e para conhecerem o bairro social, o que proporciona um conhecimento mais profundo sobre cada criança e suas emoções. Esse tipo de prática, que envolve contato com a natureza, é altamente benéfico para o desenvolvimento socio emocional.

Bilton et al. (2017) reafirmam os benefícios do contacto com a natureza para o desenvolvimento socioemocional, por oferecer “diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças” (p. 87), onde se torna difícil a intervenção e controlo instantâneo, por parte da Educadora, pelo que “a cooperação entre as crianças surge espontaneamente como estratégia para alcançar objetivos comuns” (p. 87). Portanto, “na partilha de momentos de brincar ao ar livre, as crianças tornam-se professoras e aprendizes, “trocando” entre si competências e conhecimentos úteis para a superação dos desafios” (p. 88). Essas dinâmicas promovem o desenvolvimento de valores importantes, como a empatia, o respeito, a ajuda e a compreensão mútua.

A vivência de experiências de qualidade em espaços exteriores também contribui para o desenvolvimento de um sentimento de pertença e valorização do espaço, como destaca Bento (2015, p. 131). Dessa forma, o uso regular do espaço exterior e da natureza torna-se uma estratégia valiosa para fortalecer o vínculo emocional das crianças com o ambiente escolar e com os outros, ao mesmo tempo que promove o seu bem-estar e desenvolvimento integral

De acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997), o recreio oferece benefícios em diversos aspetos no desenvolvimento da criança. No âmbito social, promove a interação entre as crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais, como cooperação, compartilhamento, empatia, linguagem e resolução de conflitos. Em termos emocionais, o recreio proporciona experiências que permitem às crianças vivenciar um leque de competências sociais, como aceitação, tolerância, autocontrole, e gestão de estresse e conflitos, estimulando a perseverança, a responsabilidade e o desenvolvimento afetivo. No desenvolvimento físico, o tempo de recreio, através da atividade física e desportiva, serve como um escape para a energia acumulada e contribui para o aprimoramento das habilidades motoras, o aumento da atenção e da concentração, e a redução do tédio, o que favorece a aprendizagem. Cognitivamente, as crianças exploram, jogam e manipulam objetos, facilitando o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Deste modo, as quatro educadoras ressaltam que o recreio é um espaço vital para a liberdade das crianças, e por isso valorizam muito o jogo coletivo. Inferem que o jogo coletivo é indispensável não apenas para o aprendizado de valores fundamentais, como respeito e cooperação, mas também para a promoção de uma convivência mais harmoniosa e enriquecedora entre os pares. Além disso, o jogo coletivo oferece

oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia e resolução de conflitos, contribuindo para um ambiente mais colaborativo e inclusivo.

Para encerrar a entrevista, as educadoras concordaram que todos os aspetos relevantes foram abordados e expressaram que a discussão foi abrangente e satisfatória. Nenhuma considerou necessário adicionar mais informações, considerando que a entrevista cobriu de maneira completa todos os pontos pertinentes à problemática do estudo.

Após terminada a apresentação e discussão dos dados recolhido, é importante comparar esses dados com os objetivos estabelecidos no início do estudo, utilizando a base teórica discutida ao longo da pesquisa para sustentar essa análise.

2. Conclusão do estudo

Ao longo da investigação, procurámos entender se a Educação Física contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Após a conclusão do estudo, é importante comparar os resultados obtidos com os objetivos previamente estabelecidos.

Através das sete intervenções realizadas com o grupo de crianças, conseguimos dar resposta aos objetivos: *compreender se as crianças reconhecem e distinguem suas próprias emoções e as dos colegas, identificar as emoções manifestadas durante as aulas de Educação Física e refletir sobre as mudanças nos comportamentos emocionais das crianças.*

Na fase inicial, utilizámos a "Caixa Cheia de Emoções" e a história "o pássaro da alma" como ponto de partida, o que permitiu observar as emoções que as crianças reconheciam e distinguiam. Foi possível verificar que algumas das crianças conseguiam identificar e distinguir as quatro emoções básicas referidas na literatura, como a alegria, tristeza, raiva e medo, associando-as a episódios familiares e escolares. No entanto, neste momento não foi possível perceber se as crianças reconheciam essas emoções nos outros.

Deste modo, nas seis intervenções subsequentes, o objetivo passou por verificar então se as crianças reconheciam as emoções dos outros e investigar que emoções eram despertadas durante a aula de Educação física. Relativamente a observação das crianças em identificarem as emoções dos colegas inicialmente antes das aulas de Educação Física não era algo nítido, como aconteceu na primeira fase com a caixa das emoções, era um grupo muito centrado no "eu" não havendo preocupação com o sentir do outro, aconteceu várias vezes o outro chorar e não havia a questão de "o x

está a chorar?”. Isto provocou em nós adultas uma responsabilidade de oralizar também o que sentíamos, permitindo que as crianças começassem a falar também das emoções e que o outro escutasse e percebesse que por vezes estamos felizes e queremos brincar com o outro e que outras vezes quando estamos tristes precisamos de um abraço ou de espaço.

Mas este desenvolvimento emocional ocorreu com maior enfoque no decorrer dos jogos em educação física, as crianças começaram a perceber que precisavam do outro para chegarem ao objetivo, muitas vezes o ganhar, e assim sendo começaram a motivar os outros e a cooperar e isso desenvolveu empatia. Consequentemente criou-se uma nova estrutura no grupo, crianças mais sociáveis e amigas umas das outras. Foi visível já no final o cuidado das crianças umas com as outras.

Durante estas intervenções observámos as quatro emoções básicas, com maior destaque para a alegria e a raiva. A alegria estava associada à motivação para experimentar novas atividades, ao espaço da atividade, à possibilidade de correr, saltar e gritar, e também à vitória do jogo. A raiva, por outro lado, estava ligada à frustração de perder, de não conseguir realizar algo ou de observar o outro a não cumprindo as regras. No início, as crianças não verbalizavam as suas emoções, expressando-as através de linguagem corporal, como expressões faciais e ações como pontapés ou empurrões. Já no final mencionavam a emoção e explicavam o que aconteceu.

A Educação Física não apenas possibilitou despertar as emoções das crianças, como também promoveu empatia, socialização e a gestão emocional. Um exemplo notável foi a evolução de duas crianças especificamente, a F5, que era tímida e apática em atividades dentro da sala, mas, nas aulas de Educação Física, tornou-se mais sociável e expressiva, foi onde vimos pela primeira vez a criança a sorrir. Outro exemplo foi o M, que tinha medo de cães, mas, com as atividades motoras ao ar livre, conseguiu gradualmente lidar com essa emoção, mostrando uma gestão emocional mais autónoma até o final do semestre. Algo que dentro da sala de atividades com jogos sobre a temática dos animais não foi possível.

No que diz respeito ao objetivo, *compreender a importância de as emoções serem exploradas na Educação Pré-Escolar*; com a devida revisão da literatura, nomeadamente o tópico *desenvolvimento emocional* foi perceptível verificar que é na idade Pré-Escolar que a criança adquire a capacidade de se relacionar com os outros e de se expressar devido ao desenvolvimento também da linguagem. É através da

interação com o grupo de amigos que as crianças têm a possibilidade de desenvolver as capacidades para controlar as suas emoções.

Deste modo, dado que a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação, cabe aos educadores auxiliar as crianças no desenvolvimento emocional, possibilitando um bem-estar nas mesmas no presente, bem como futuro quando forem adultas, pois é nesta fase que se despoletam os maiores ensinamentos para a vida adulta, do mesmo modo que se forma a personalidade.

Se desde cedo uma criança aprender a identificar, expressar e regular as suas emoções, ela terá mais facilidade de desenvolver inteligência emocional, ou seja, a capacidade de entender e lidar com os próprios sentimentos e os dos outros de forma saudável. Se uma criança vive em um ambiente onde suas emoções são compreendidas e apoiadas, ela pode criar hábitos emocionais positivos, como confiança, resiliência e empatia. Por outro lado, se essas emoções são ignoradas ou maltratadas, pode desenvolver hábitos emocionais negativos, como ansiedade, insegurança ou dificuldade em se relacionar com os outros. Portanto, é essencial explorar e apoiar as emoções das crianças, pois isso ajuda a construir uma base sólida de saúde emocional que irá guiá-las de forma positiva ao longo da vida.

Além da literatura, foi possível constatar a relevância de explorar as emoções com as crianças do estudo, pois muitas delas estavam a passar por fases da vida pessoal delicadas, como divórcio dos pais, mudança de país e pais presos, o que foi necessário o cuidado mais acentuado como a criança estava a sentir-se com essa ação à sua volta, se não quiséssemos saber estas crianças iriam sentir que a escola era um local inseguro.

Por fim, quanto ao objetivo, *analisar a relevância que as educadoras que trabalharam na mesma escola atribuem à área da Educação Física para o desenvolvimento emocional das crianças* e tendo em conta as quatro entrevistas realizadas às educadoras, foi possível verificar que as mesmas atribuem uma importância significativa ao desenvolvimento emocional das crianças, mencionado que é a base da aprendizagem. Se o grupo não estiver bem emocionalmente não irá envolver-se nas atividades, nas brincadeiras. As educadoras afirmam que exploram as emoções de forma contínua e transversal, integrando-as em todas as áreas de conteúdo, sem tratá-las como uma temática isolada, dado que as emoções surgem de acontecimentos diários e requerem uma observação atenta por parte das educadoras para que possam auxiliar adequadamente as crianças.

Em relação à Educação Física, reconhecem a relevância para o desenvolvimento emocional das crianças, especialmente por meio do jogo e das atividades motoras. Destacam que essas práticas permitem às crianças gerir a frustração, aprender a cooperar, respeitar regras e desenvolver resiliência.

É visível que nesta escola o espaço exterior, o recreio é muito beneficiado e a autonomia da criança também devido ao movimento pedagógico Movimento da Escola Moderna o que possibilita que as crianças estejam mais livres, que provoque nelas confiança e autonomia, permitindo que se expressem com mais facilidade. As educadoras ressaltam que, ao brincar ao ar livre, as crianças fortalecem os laços emocionais entre si, o que promove um ambiente de aprendizagem mais saudável e colaborativo.

No que concerne à questão orientadora do estudo, *será que a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento emocional?* destacamos que, em concordância com todos os aspetos expostos ao longo deste documento, podemos concluir que as intervenções realizadas contribuíram para o desenvolvimento das emoções, permitindo referir que o próprio grupo de crianças começou a relacionar-se de outra forma, crianças com mais empatia, envolvidas nas restantes atividades e com níveis de bem-estar com níveis elevados.

Dado o término do estudo, torna-se assim importante relevar algumas limitações sentidas ao longo deste, a primeira diz respeito à falta de assiduidade de algumas crianças, o que por vezes criava uma estabilidade emocional dessa criança como na concretização das atividades, sendo que estava pensada para um número de elementos e depois tínhamos de adaptar. Outra dificuldade foi na revisão da literatura encontrar mais investigações onde recorressem a literatura para explorarem as emoções através da Educação Física, não foi algo de acesso direto como esperávamos, fala-se muito do corpo, mas pouco da área da Educação Física e das suas contribuições para o desenvolvimento emocional.

Conclusão Geral

As emoções sentidas neste momento estão ao rubro, por chegarmos ao fim deste percurso magnífico, mas com algumas dificuldades sentidas, contudo com resiliência, esforço e amor por esta profissão conseguimos.

Este Relatório Final de Estágio numa primeira parte reporta o trabalho desenvolvido, na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º

Ciclo do Ensino Básico, permitindo mostrar o caminho realizado em relação às opções pedagógicas, didáticas e atividades dinamizadas que contribuíram para a melhoria da nossa formação e desenvolvimento de competências. Foi nesta unidade curricular que tivemos a oportunidade de aliar a formação teórica à prática, assumindo o papel de Educador/Professor. 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.

Já na segunda parte demonstra todo o trabalho de investigação sobre as emoções das crianças a partir da Educação Física. Quando o tema desta investigação foi escolhido, surgiram muitas dúvidas e inseguranças sobretudo se tinha sido a escolha certa, pois o assunto complexo. Contudo, quando o tema começou a ser explorado foi fácil perceber que afinal não tinha sido feita uma escolha errada, pois o interesse permanecia em querer saber mais, ao início pensei que iríamos falar mais do corpo ao abordar as emoções, contudo aprendemos muito sobre o nosso cérebro, que é onde moramos, o órgão que nos permite sentir, lembrar, aprender, agir, entre tantas outras coisas que necessitamos para viver.

Posteriormente, a minha postura também mudou, em relação a mim mesma, aos adultos à minha volta e às crianças do estudo. Primeiro pensei que era importante estar bem emocionalmente e investigar sobre o desenvolvimento emocional para conseguirmos observar no outro e conseguirmos compreender certas situações. A realidade é que muita coisa mudou. Fiquei mais paciente, observadora em certas coisas a que antes não achava interesse.

Relativamente às crianças do estudo foi notório que houve uma relação de afetividade connosco ao longo do estágio, permitindo que as crianças conseguissem sentir-se seguras e felizes para expressarem o que sentiam. Tentamos conhecer a realidade familiar, criando também uma relação com as famílias para compreendermos certos comportamentos das crianças, pois como já referimos nós somos muito das nossas vivências, elas influenciam a nossa vida, por isso como diz um provérbio índio “não critiques ninguém sem calçares os seus sapatos durante três noites seguidas”, lembrando que devemos ter empatia pelo outro que não devemos julgar sem saber as circunstâncias de vida de cada pessoa, é a mesma coisa que as crianças muitas vezes quando as crianças estão frustradas dizem que é mal educada, mas será que é mal educada? O que aconteceu para ela estar assim?

Em suma, este caminho fez-me aprender e crescer muito, tanto enquanto futura profissional, mas também como pessoa. A palavra que vem imediatamente à cabeça quando reflito sobre esta investigação e estágio é “gratidão”. Concluo que sou grata pela aprendizagem adquirida ao longo destes dois anos, devido às pessoas que fizeram parte deste estudo que manifestaram apoio e também dedicação.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2010). O emocional nos desvios comportamentais. [Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro].

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/5827/1/tese.pdf>

Almeida, L. (2017). *O jogo, a motricidade e as aprendizagens da criança: olhares a partir da escola*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores].

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4646/1/DissertMestradoLisetaCarmoMonizAlmeida.pdf>

Alves, L. & Bianchini, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia* (pp.282-287).

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.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill

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.

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.ª ed.). Porto Editora.

Bodgan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coelho, A. (2007). Repensando o campo da educação infantil. *Revista Ibero Americana de Educación/ Educação*, 44, (n.3,) .1-10.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2230/3239>

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – Que desafios?* Edições Asa.

Costa, L. (2012). A importância dos jogos nas aulas de educação física. [Trabalho monográfico apresentado como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Educação Física do Programa Pró].

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5729/1/2012_VagneiaLimaCosta.pdf

Costa, A. (2016). Emoções à flor da pele. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Universidade de Coimbra, Portugal.

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003). Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir. *Temas e Debates*.

Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si. Corpo, Emoção e Consciência. Temas e Debates*. Círculos de Leitores.

Denham, S. A. (1998). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.1-18).

Dewey, J. (1959). *Como. Pensamos*. Companhia Editora Nacional.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Ministério da Educação. (2010). Diário da República: Série II, n.º 206.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>

Dias, D. (2012). O educuidar na creche e jardim-de-infância. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].

<http://tinyurl.com/y5u37mex>

Eira, P. (2014). A escola, a família e os contextos na formação para o lazer. [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto].

Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções* (C. Szlak, Trad.).

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.

Ferreira, A. & Dias, F. (2017). *Partida! Educação Física, 3.º Ciclo*. (1.º ed.). Texto.

Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!* [Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE].

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30753/1/Trabalho%20Colaborativo%20-%20Um%20Desafio%20-%20Maria%20Ros%C3%A1rio%20Ferreira.pdf>

Filgueiras, I. (2002). A criança e o movimento - Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Revista Avisa Lá*, 11.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, (5), 5-12.

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fortuna, R. (2004). *Vida e Morte do Brincar*.

<http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>

Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Universidade Fernando Pessoa.

Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê*. Ed. Artmed.

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates

Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Objetiva.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8074332/mod_resource/content/2/Intelig%C3%A2ncia%20emocional%20by%20Daniel%20Goleman.pdf

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates

Gonçalves, S. (2023). *O Jogo com recurso pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino*. [Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo].

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/49721/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20O%20Jogo%20como%20recurso%20pedag%C3%B3gico%20na%20EPE>

%20e%20no%20ensino%20primeiro%20ciclo%20-
%20Simone%20Gon%C3%A7alves.pdf

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.

<file:///C:/Users/franc/Downloads/9241-Article%20Text-26059-1-10-20160502.pdf>

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian

Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.

Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira

Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). La educación física como pedagogía de conductas motrices. *Tandem*, 18, 79-101

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República I-A Série. N. º34. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar).

Linhares, M., & Martins, S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281-293.

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HGWM5kyQb744C3YkT6YgKGp/?lang=pt>

Lourenço, J. P. M. (2004). *Valores no Desporto de Jovens, Atitudes face à prática Desportiva e orientação motivacional [Relatório preliminar em jovens atletas masculinos e femininos*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências e do Desporto e Educação Física].

<https://core.ac.uk/download/pdf/144023329.pdf>

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.

<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/508>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, I., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Mateus, N. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Revista Interdisciplinária sobre Imaginários Sociais*, ISSN 0719-0166. 7, 44-61.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13362>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

NAEYC (1997). *Early years are learning years. The value of school recess and outdoor play*. National Association of Early Childhood Specialists in State Departments Education.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação /Direção Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf~

Moreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências básicas ... 2*. Porto Editora.

Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.

Nascimento, I. (2003). *A dimensão interpessoal do conflito na escola*. Gestão de Conflitos na escola. Universidade Aberta.

<https://hdl.handle.net/10216/95824>

Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3.^a ed.) Sprint Editora.

Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp.10-22). Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores

Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (p.30-42).

https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

Oliveira, S. (2013). Conforto e bem-estar enquanto conceitos em uso em Enfermagem. *Pensar Enfermagem*, 17(2), 2-8.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23888/1/PE17-2_Artigo1_2_8%281%29.pdf

Organização Mundial de Saúde. (2022). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada*.

Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos desportivos. *Revista de Praxiologia Motriz*, 1, 15-30.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Paidotribo.

Papaia, D., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill.

Pereira, E. (2001). Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico. *Revista Presença*, 7 (38), 88-92.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação na Educação Pré-Escolar. O sistema de acompanhamento da criança*. Porto Editora.

Queirós, M. (2021). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Roldão, M. (2017). *Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade em Risco*. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149.

Santos, L. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*. 90, 3.

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora. Repositório da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%20NCIA%20C%89%20UM%20ASSUNTO%20S%20C%89RIO....pdf>

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Strecht, P. (2003). *Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. (3. ed.). Assírio & Alvim.

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.

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.

<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/18273/4/O%20desenvolvimento%20socioemocional%20em%20idade%20pr%c3%a9-escolar%20e%20o%20programa%20anos%20incr%c3%adveis%20para%20educadores%20de%20inf%c3%a2ncia.pdf>

Vilarinho, E. (2012). Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010).

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32384>

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.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. (7.^a Edição) Edições ASA

Zahner, L., & Dossegger, A. (2004). *Motor Activity-the Key to Development in Childhood*. In Dossegger, *Active Childhwood-Healthy Life*. (pp. 41-86). Institute for Exercise and Health Sciences, University of Basle.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

Anexos

Anexo 1 Guião das entrevistas

Entrevista às educadoras da Educação Pré-Escolar

Preparação da entrevista

Passos a desenvolver	Descrição
Enquadramento da entrevista	<p>As diversas entrevistas surgem com o propósito de dar resposta à seguinte problemática em estudo:</p> <p><i>“Será que a Educação Física contribui para o desenvolvimento emocional das crianças?”</i></p>
Objetivos das entrevistas	<p>As presentes entrevistas pretendem dar resposta aos seguintes objetivos colocadas no âmbito da investigação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Analisar as perspetivas das educadoras sobre trabalhar as emoções na Educação Pré-Escolar• Conhecer a forma como é vivenciado as emoções nas crianças da sala das educadoras.• Analisar a relevância que as educadoras dos vários contextos atribuem á área da educação física e as atividades motoras para o desenvolvimento emocional das crianças.
Entrevistados	4 educadoras da Educação Pré-Escolar que estiveram na escola de Paradinha
Entrevistador	Mestranda do 2.º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Condições logísticas	Guião de entrevistas Telemóvel/Computador ou outro recurso para a gravação de áudio
Tipo de entrevistas	Semiestruturadas

Guião de entrevista às educadoras da Educação Pré-Escolar

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____

Hora de início: ____h____

Hora de fim: ____h____

Duração da entrevista: _____

Procedimentos iniciais	Objetivos	Questões/Assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista • Esclarecer a entrevistada sobre a temática da entrevista. • Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a).

		Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.	
Encerramento da entrevista	Proceder ao encerramento da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar a entrevistada se considera relevante explicar mais algum aspeto acerca das emoções? - Se sim, o que gostaria de evidenciar? • Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista 	
Caraterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas? • Em que ano concluiu a sua formação inicial? • Quanto tempo de serviço possui? • Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo? 	
Caraterização dos grupos de crianças		<ul style="list-style-type: none"> • É constituído por quantos elementos? • Quais são as idades das crianças? • Quais são os principais interesses do grupo? 	
Dimensões	Objetivos	Questões/ Assuntos	Conteúdos/Autores
1. Representações da Educadora acerca do desenvolvimento emocional	<p>Compreender a noção e a importância que a Educadora atribui às emoções;</p> <p>Compreender a valorização da educadora no desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos? 2. Enquanto educadora que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança? 3. Integra a temática das emoções na sua prática pedagógica? Como? 4. Considera importante que as crianças reconheçam as suas emoções e as dos outros? Porquê? 5. Considera que a educação emocional deverá ser uma preocupação do educador? 	<p><i>O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano.</i> (Damásio, 2010).</p> <p><i>O mito da autoestima na aprendizagem escolar. Revista Psicologia Escolar e Educacional.</i> (Franco, 2009).</p>

<p>2. Práticas e comportamentos das crianças</p>	<p>Compreender a relação da educadora com a área da educação física</p> <p>Compreender se a educadora recorre a atividades físicas/jogos nos seus projetos.</p> <p>Captar se é possível relacionar as duas temáticas com o grupo de crianças;</p> <p>Saber se a educadora considera a educação física um bom método para explorar as emoções com grupo de crianças.</p>	<p>6. Qual a área de conteúdo que o grupo manifesta mais interesse?</p> <p>7. O grupo de crianças revela receio em realizar atividades desconhecidas ou gosta de atividades novas?</p> <p>8. Como define emocionalmente o grupo?</p> <p>9. Quais as emoções que o grupo reconhece facilmente?</p> <p>10. Quais as emoções que considera que o grupo necessita de desenvolver?</p> <p>11. Que tipo de atividades dinamiza para trabalhar as emoções nas crianças?</p>	<p>O livro da criança- Do 1 aos 5 anos.</p> <p>(Cordeiro,2015)</p> <p>O Mundo da Criança.</p> <p>(Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. 2001)</p>
<p>3. Práticas e projetos, recursos pedagógicos das educadoras/escola</p>	<p>Compreender a relação da educadora com a área da educação física</p> <p>Compreender se a educadora recorre a atividades físicas/jogos nos seus projetos.</p> <p>Captar se é possível relacionar as duas temáticas com o grupo de crianças;</p> <p>Saber se a educadora considera a educação física um bom método para explorar as emoções com o grupo de crianças.</p>	<p>12. Na sua opinião, qual a importância da educação física na Educação Pré-Escolar?</p> <p>13. É habitual recorrer à área da educação física nos projetos desenvolvidos?</p> <p>14. Acredita ser importante promover a educação física para trabalhar o desenvolvimento emocional?</p> <p>15. Que tipo de atividades de educação física aconselha para desenvolver e explorar as emoções com este grupo?</p> <p>16. Que outros espaços na escola podem servir para observar os relacionamentos e as emoções das crianças?</p> <p>17. Considera o recreio um espaço importante? (perguntar ou não, ouvir a resposta à pergunta anterior).</p>	<p>A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica.</p> <p>(Neto,2009).</p> <p>Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física.</p> <p>(Avila, L., Frison, L., & Simão, A. 2016).</p> <p>A importância do recreio escolar na atividade física das crianças</p>

		18. Considera o jogo coletivo um espaço importante? (perguntar ou não, considerando a pergunta 18).	(Lopes, L. Santos, R. Lopes, V. & Pereira, B. (2012)
--	--	---	--