

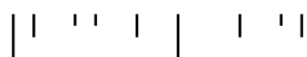


EMOCIONARTE: A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO MEIO DE RECONHECER AS EMOÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

Mariana Freire

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021



EMOCIONARTE: A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO MEIO DE RECONHECER AS EMOÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

Mariana Freire

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2020-2021

| | ' ' | | | ' ' |

RESUMO

O presente trabalho de investigação intitula-se ***EmocionArte: A educação artística como meio de reconhecer as emoções***. Tem como principal objetivo refletir, de forma crítica e reflexiva, sobre o processo de intervenção desenvolvido durante dezoito semanas de prática, realizada numa sala de Jardim de Infância com 26 crianças na faixa etária dos 3 anos.

Além de reunir evidências da prática pedagógica, este relatório apresenta ainda uma investigação delineada no decorrer da minha intervenção, e uma reflexão sobre o processo de construção da profissionalidade enquanto educadora de infância.

No que diz respeito à investigação, pretende-se analisar a pertinência da área curricular da educação artística como veículo de desenvolvimento emocional em crianças de idade pré-escolar. Recorreu-se a uma investigação de natureza quantitativa, através do método estudo de caso, com o recurso às seguintes técnicas de recolha de informação: observação direta, a aplicação de um teste de reconhecimento das emoções (*Affect Knowledge Test*: Denham, 1986) às crianças do grupo, através de uma entrevista estruturada, e análise documental.

Os resultados apontam para as seguintes conclusões: i) A educação artística é valorizada como meio de reconhecimento das emoções; ii) As crianças têm mais facilidade em reconhecer emoções do que a expressá-las; iii) A alegria é a emoção que as crianças identificam com maior facilidade, associada a expressões faciais e situações estereotipadas.

Palavras-Chave: Crianças; emoções; Educação Artística; desenvolvimento emocional

ABSTRACT

This report, entitled ***EmocionArte: The artistic education as a vehicle to recognizing emotions***, was developed within the scope of the Supervised Professional Practice, module II. Its main purpose is to reflect, in a critical and reflexive way, about the intervention process developed during the eighteen weeks of practice, which took place in a private institution, with a group of 26 children, aged 3.

In addition to gathering evidence of pedagogical practice, this report also presents an investigation outlined during my intervention, and a reflection on the process of building professionalism as a kindergarten teacher.

It is intended, through this investigation, to verify the relevance of artistic education as a vehicle for emotional development in preschool children.

A quantitative investigation was used, through the case study method, using the following techniques: direct observation, the application of a test (*Affect Knowledge Test*: Denham, 1986) to the children of the group, through a structured interview, and documentary analysis.

The results point to the following: i) Artistic education is valued as a mean to recognizing emotions; ii) Children find it easier to recognize than express emotions; iii) Joy is the emotion that children identify more easily, associated with facial expressions and stereotyped situations

Keywords: Children, emotions, Artistic Education, emotional development

ÍNDICE GERAL

1. PRELÚDIO - INTRODUÇÃO	3
2. À BOCA DE CENA: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	5
2.1. Caracterização do meio e do contexto socioeducativo	6
2.1.1 O meio	6
2.1.2 O contexto.....	6
2.1.3 O modelo pedagógico da instituição.....	8
2.2 Dentro da Sala Rosa	9
2.2.1 A equipa educativa	9
2.2.2 O ambiente educativo	10
2.2.3 As crianças	13
3. ENSAIOS: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	17
3.1 Intenções para a ação	18
3.2 Intervenção e avaliação.....	20
3.2.1 Intenções para com as crianças da sala rosa.....	21
3.2.1.1 Avaliação aprofundada de uma criança.....	24
3.2.2 Com a equipa educativa da sala rosa.....	26
3.2.3 Com as famílias da sala rosa.....	27
4. ATO: <i>EMOCIONARTE</i> - A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO MEIO DE RECONHECER AS EMOÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR	30
4.1 Identificação e fundamentação da problemática	31
4.2 Revisão de Literatura	32
4.2.1 As emoções e a infância.....	32
4.2.2 A Educação Artística no Pré-Escolar.....	35
4.2.3 As emoções e a educação artística	37
4.3. Roteiro metodológico e ético	42
4.3.1 Natureza, método e técnicas da investigação	43
4.3.2 Roteiro ético	47
4.4 Procedimentos metodológicos: O projeto <i>EmocionArte</i>	48
4.5 Apresentação e discussão dos resultados	59
5. CATARSE: CONSTRUÇÃO DA PROFISIONALIDADE	66
EPÍLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS	83
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	84
Anexo B. Portefólio individual da criança	253
Anexo C. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	264
Anexo D. Planta da sala rosa.....	270
Anexo E. Pedido de autorização aos encarregados de educação do LT para a elaboração do portefólio individual da criança	272
Anexo F. Guião de entrevista às crianças no âmbito do AKT	274
Anexo G. Imagens ilustrativas dos fantoches construídos para o AKT	281
Anexo H. Protocolo de consentimento informado às famílias da sala rosa	283
Anexo I. Roteiro ético	286
Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto <i>EmocionArte</i>	289
Anexo K. Grelhas de resultados do AKT	294
Anexo L. Gráficos de resultados do AKT	297

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à tristeza	52
Figura 2 Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à alegria	53
Figura 3 Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à raiva	54
Figura 4 Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à calma	55
Figura 5 Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente ao medo	56
Figura 6 Casa das emoções	57
Figura 7 Caixa das emoções	58

LISTA DE ABREVIATURAS

AKT	<i>Affect Knowledge Test</i>
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. PRELÚDIO - INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório tem como objetivos caracterizar, analisar e fundamentar, de forma reflexiva, o trabalho desenvolvido no contexto de jardim de infância onde foi realizada a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), a segunda experiência prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Como suporte a este relatório, encontra-se em anexo o portefólio da prática (cf. Anexo A. Portefólio da PPSII, pp. 84-252) que inclui todos os registos e evidências da prática, em forma de notas de campo; reflexões e avaliações sobre a minha intervenção e, ainda, as planificações que a sustentaram.

Este documento pretende espelhar as aprendizagens adquiridas, assim como o desenvolvimento de uma investigação que suportam a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

No que se refere à organização do documento, este divide-se em quatro partes distintas: no primeiro capítulo, **caracterização para a ação**, é feita uma análise do meio socioeducativo, a caracterização do grupo de crianças, assim como da equipa e do ambiente educativo. No segundo capítulo, **análise reflexiva da intervenção**, descrevo e justifico as minhas intenções para ação, com as crianças, as famílias e a equipa educativa, assim como a respetiva avaliação. Neste processo reflexivo, consta ainda a avaliação de uma criança, através de um portefólio individual (cf. Anexo B. Portefólio individual da criança, pp. 253-263). A investigação está descrita no terceiro capítulo, em que explico e justifico a escolha do tema, fundamento a sua pertinência com revisão de literatura, apresento as opções metodológicas e éticas tomadas; por fim, apresento e discuto os resultados obtidos. Posteriormente, apresento a **construção da profissionalidade docente** que consiste na reflexão fundamentada das experiências vividas nas duas práticas profissionais, em creche e jardim de infância, e como estas “alavancaram” a construção da minha identidade enquanto futura educadora. Através das **considerações finais**, faço um balanço de todo este processo reflexivo.

O tema da investigação - **A educação artística como meio de reconhecer as emoções no pré-escolar** surgiu da ligação entre o interesse demonstrado pelas crianças nestas duas áreas e a minha intenção, fundamentada por referências teóricas, em promover um desenvolvimento emocional adequado.

É fundamental referir que a elaboração deste relatório respeitou os princípios éticos da prática profissional com crianças, de acordo com a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), tais como: a confidencialidade de identidade, das crianças, famílias, equipa educativa e instituição e o consentimento informado de todos os participantes.

2. À BOCA DE CENA: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como principal propósito caracterizar o contexto socioeducativo onde foi realizada a PPSII, tal como o meio onde este se insere. Neste sentido, será também apresentada a caracterização da equipa e do ambiente educativo, assim como do grupo de crianças da Sala Rosa.

2.1. Caracterização do meio e do contexto socioeducativo

2.1.1 O meio

A instituição educativa onde teve lugar a minha prática profissional em Jardim de Infância situa-se, desde o ano de 1989, na freguesia de São Domingos de Benfica, em Lisboa: “Dada a sua situação geográfica que lhe confere a característica de área de expansão de Lisboa, foi uma das freguesias que mais cresceu desde a década de 60” (Projeto Educativo, 2018).

Esta é uma zona urbana, maioritariamente residencial, de uma população de classe média, e por isso dispõe de fáceis acessos tanto de carro como de transportes públicos como metro e autocarros. Na sua envolvente existem outros estabelecimentos de ensino, três unidades hospitalares, duas farmácias e diversos estabelecimentos de comércio e restauração. Perto da organização em questão existe ainda uma vasta superfície de espaços verdes, devido à proximidade com o Parque Florestal de Monsanto, parques infantis e ainda um espaço de lazer privilegiado: o Jardim Zoológico de Lisboa. Relativamente à cultura, a freguesia dispõe de duas bibliotecas, um museu e vários edifícios históricos como palácios e quintas. Embora tenha conhecimento que a instituição utiliza o meio e os espaços envolventes para passeios e visitas de estudo, não me foi possível presenciar nenhuma no meu tempo de estágio, devido às circunstâncias da pandemia de COVID-19.

2.1.2 O contexto

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) esclarecem que

o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a

realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Assim, podemos caracterizar o contexto socioeducativo, de acordo com o seu Projeto Educativo (2018), afirmando que foi fundado em Portugal, em 1947, como aspiração do seu fundador, o responsável por uma congregação religiosa, à escala mundial, com a principal missão de “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. A sua proposta educativa rege-se por cinco princípios orientadores: Serviço às famílias, promovendo uma educação de qualidade a nível académico, pessoal e social; Serviço à Sociedade, privilegiando as relações interpessoais e interculturais; Promoção de uma educação integral dos alunos, valorizando o individuo em todas as suas dimensões através de uma pedagogia ativa; assumir-se como escola católica, com o objetivo de promover uma “coerência entre fé, cultura e vida” (Projeto Educativo, 2018). A instituição segue o espírito do seu fundador, procurando nos seus educadores valores como a presença, simplicidade, humildade, modéstia, amor ao trabalho e espírito de família.

No que diz respeito à sua missão educativa, segundo o Projeto Educativo (2018), esta assenta em quatro objetivos principais: Educar na espiritualidade, com o objetivo de evangelizar através da educação, promovendo uma espiritualidade cristã; Educar na Qualidade e na Inovação, fornecendo ferramentas úteis para o desenvolvimento de um pensamento crítico e informado; Educar na Diferença, respeitando as crianças como seres únicos com características individuais e, por fim, Educar em Comunidade, com a crença de que a ação educativa deve ser desenvolvida num espírito de equipa e de partilha entre todos os agentes educativos - pais, educadores/as e não docentes, crianças e comunidade.

Sendo esta uma instituição de cariz religioso guiada por princípios e valores transversais aos restantes estabelecimentos de ensino da mesma ordem, é notório que a dimensão religiosa e espiritual está presente no dia-a-dia dos alunos, manifestando-se em cerimónias religiosas em épocas festivas, presença de figuras e imagens religiosas pelas salas e infraestruturas da escola e atos religiosos:

Antes de dormirem a sesta e quando as crianças já se encontram todas deitadas nos catres, ao sinal da educadora, colocam as mãos unidas junto ao peito e rezam ao *Anjinho da Guarda* seguido do sinal da cruz (Nota de Campo (NC) 3.7 de 11 de novembro de 2020).

A oferta educativa deste estabelecimento de ensino privado abrange 1360 alunos do ensino pré-escolar ao ensino secundário e conta com uma equipa educativa de 176 funcionários, sendo 106 docentes e 70 não docentes. As suas infraestruturas, modernas e amplas, estão divididas por diversos blocos com salas espaçosas e bem iluminadas. Para além das 50 salas de aula, existem ainda salas com finalidades específicas nas áreas da música, desporto, artes e ciências; para além de todos os gabinetes destinados às diferentes áreas administrativas e corporativas da instituição: secretaria, recursos humanos, direção, coordenação e psicologia.

Destaca-se ainda como elementos estruturais dois refeitórios e respetiva cozinha, o bar, a sala de conferências, a piscina, o pavilhão desportivo, os campos desportivos exteriores, a capela, a biblioteca e sala multimédia, a reprografia, a papelaria, a enfermaria e os espaços exteriores e recreios para cada sector. Sendo que nos referimos a uma organização com a distinção de *Eco-Escola*, é notório por todos os 4,29 Km² da sua área encontrarmos pontos de separação de lixo, um ponto eletrão e um contentor de recolha de roupa e brinquedos para doação a uma instituição de solidariedade social.

Relativamente ao sector do Pré-Escolar, este é composto por seis salas de atividades, duas para cada faixa etária (3 anos, 4 anos e 5 anos), nomeadas com cores, duas casas de banho para as crianças e uma para os adultos, uma sala de acolhimento, uma copa, o gabinete da coordenação e espaço exterior, para utilização exclusiva das crianças deste sector, com pavimento sintético e mobiliário de recreio (escorrega, baloiços e castelo de madeira, triciclos, “aranha” de trepar, bonecos de mola, etc.). O espaço referente à Sala Rosa onde realizei a PPSII encontra-se descrito no subcapítulo 2.2.2. O ambiente educativo (cf. pp. 10-13). Contudo, é possível inferir que este é um espaço iluminado e dividido por áreas com materiais adequados às necessidades das crianças e intencionalidades da equipa educativa.

2.1.3 O modelo pedagógico da instituição

A instituição que me acolheu para a realização da PPSII está englobada numa rede de escolas à escala mundial, gerida por uma província que engloba 15 escolas entre Portugal e Espanha, todas regidas pelos mesmos valores, princípios e modelo pedagógico.

O modelo pedagógico em questão denomina-se *iAprendo*, sendo aplicado desde o pré-escolar ao ensino secundário, e está descrito num documento redigido em 2018 e publicado no *website* da instituição. Através deste documento, conseguimos entender que o modelo foi criado para responder às necessidades de uma geração dotada de estímulos, tecnologia e rápido acesso à informação, de modo a dotá-la com ferramentas investigativas e comunicativas.

Podemos definir cinco objetivos do modelo pedagógico *iAprendo*:

- 1) O aluno está no centro do processo de ensino, na sua dimensão integral e singular;
- 2) O questionamento é a chave do processo de aprendizagem de cada um;
- 3) O planeamento está assente na resolução de problemas;
- 4) As aprendizagens são baseadas em situações do quotidiano de modo a estabelecer relações concretas com o mundo atual;
- 5) A avaliação está presente em todas as fases do processo de aprendizagem (In *website* da instituição).

2.2 Dentro da Sala Rosa

2.2.1 A equipa educativa

A equipa educativa da Sala Rosa é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa que começaram a trabalhar juntas pela primeira vez este ano letivo. Através da entrevista à educadora N (cf. Anexo C. Entrevista à educadora cooperante) podemos referir que esta trabalha na área há 14 anos, com a maioria do seu tempo de serviço no ensino pré-escolar, tendo também passado pela valência de creche. Trabalha na instituição onde realizei a minha PPSII há 2 anos, sendo este o primeiro ano em que é educadora de uma sala, pois o ano passado desempenhava a função de educadora de apoio. Já a auxiliar C começou o seu percurso profissional na instituição em causa há 32 anos, sendo modelo dos valores e conduta definidos pela instituição onde sempre desempenhou funções no setor do pré-escolar.

A educadora sublinha que, apesar de serem diferentes e ainda estarem a construir a sua relação, educadora e auxiliar trabalham em sintonia num espírito de cooperação, em que o respeito e a calma são atitudes fundamentais para transmitirem segurança e valores às crianças da sala rosa.

Para além da equipa presente em sala, existe uma participação frequente da psicóloga da instituição que visita as crianças à sexta-feira de manhã de forma recorrente e noutros dias, se for necessário. Também os professores A e G das atividades curriculares de música e educação física são uma presença semanal na sala; o primeiro, duas vezes por semana e o segundo, uma vez por semana. Sempre que necessário, há também assistência da educadora de apoio M e da auxiliar P ou G.

Dentro da sala rosa, estão subjacentes diversos modelos pedagógicos, como refere a educadora na sua entrevista; esta retira os aspetos que considera positivos de vários modelos, com mais incidência no *iAprendo*, modelo específico da instituição, mas também no Movimento Escola Moderna, Montessori e João de Deus. Apesar de se reger por linhas orientadoras específicas assentes num modelo em particular, a instituição concede liberdade para os educadores regerem a sua prática através do seu cunho pessoal, o que a educadora N. destaca como “um ponto bastante positivo” (educadora N.).

2.2.2 O ambiente educativo

No que diz respeito ao ambiente educativo da sala rosa, serão abordados o *espaço* e o *tempo* como as suas características primordiais. Segundo Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo deve satisfazer os desejos e as necessidades educativas dos adultos e das crianças, e para isso, cabe ao educador refletir, planear e avaliar as potencialidades educativas que o ambiente pode oferecer e como este pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Relativamente ao espaço, é possível afirmar que este é composto por diversos tipos de materiais e estímulos. A sala está organizada em cinco grandes áreas (i) a área da “casinha”; (ii) a área da arte; (iii) a área dos jogos e blocos; (iv) a área da garagem; (v) e a área da leitura. Todas estas áreas estão devidamente assinaladas com marcadores físicos e simbólicos (mobiliário, objetos, brinquedos e materiais) o que confere às crianças estabilidade na identificação do espaço e das respetivas regras (Ferreira, 2004). A utilização destas áreas está à disposição das crianças, dando-lhes liberdade para explorarem os seus interesses e a socialização entre pares. Contudo, por uma questão de organização, o número de crianças por área é limitado também como forma de diversificar as escolhas das crianças que, maioritariamente, preferem brincadeiras de faz de conta na área da “casinha”:

Tempo de brincadeira livre: A educadora limitou o número de crianças por área, perguntando quem queria ir para a área da garagem, dos blocos e por fim da casinha. Esta última foi a área mais requisitada, mas educadora escolheu apenas seis meninos para a integrarem, tendo os outros de se distribuírem pelas restantes áreas. O JB estava sentado sozinho na mesa da casinha, com uma fatia de tarte de plástico, a simular que comia e mastigava (NC 20.5 de 11 de dezembro de 2020).

No que diz respeito aos materiais e mobiliário, esta sala de jardim de infância é composta por várias estantes para organização de materiais e áreas, estando o material à altura e disposição das crianças, com exceção das tintas. A estante da área da arte guarda riscadores, folhas de várias cores e tamanhos e desenhos impressos para colorir; a estante da área dos jogos e blocos é constituída por gavetas de plástico removíveis que guardam blocos de madeira, *legos*, puzzles, animais e outras figuras; a área da leitura consiste numa pequena biblioteca, ao nível do chão, com uma grande variedade de livros; a garagem, como o nome indica, é composta por uma caixa de plástico com todo o tipo de veículos e no chão está colado um percurso como simulação de uma estrada; por fim, a área da casinha, que é a maior a nível de dimensão e quantidade de objetos, contém uma mesa e cadeiras de piquenique, uma penteadeira, objetos do quotidiano, bonecas, instrumentos musicais e essencialmente objetos de cozinha. Fortalecendo a ideia de Portugal (2003) que indica que o mobiliário e materiais presentes numa sala de jardim de infância devem ser apropriados à idade e etapas de desenvolvimento das crianças que a ocupam, pude observar que, de uma forma geral, todas as áreas da sala despertam interesse às crianças e os seus materiais são perfeitamente adequados para a utilização e autonomia de arrumação do grupo. No entanto, algumas crianças demonstram mais interesse por umas áreas do que por outras:

O grupo dividiu-se por diversas atividades à sua escolha e observei que os interesses do grupo se dividem, de forma geral, por:

- Área da arte, com desenho no quadro de giz e pintura de desenhos impressos, maioritariamente ocupada por meninas;
- Área dos jogos e blocos, através da brincadeira com blocos, animais e puzzles, inteiramente ocupada por meninos. (NC 62.2 de 29 de abril de 2021).

A educadora N referiu na entrevista realizada que faz parte das suas intenções alterar a organização do espaço frequentemente, tendo em conta os interesses e a opinião das crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) sublinham esta ideia de que, se o espaço está pensado para conferir autonomia e momentos de brincadeira e aprendizagens para as crianças, estas devem estar envolvidas no seu processo de organização, havendo um momento em que estas têm oportunidade de se expressarem e de serem ouvidas. Assim, no início da PPSII, a sala rosa tinha uma configuração de espaço que foi alterada em abril com a ajuda das crianças, tornando-se mais *ampla*, com as áreas mais bem definidas, com novos brinquedos e novas oportunidades, como por exemplo, o quadro de giz agora acessível ao grupo (cf. Anexo D. Planta da sala rosa).

Para além das áreas já definidas, destaco ainda a zona com mesas e cadeiras para a realização de atividades diversas, jogos e até a toma do lanche; a zona de reunião em grande grupo, principalmente para o momento da partilha e leitura de histórias; e uma zona de higiene com um lavatório utilizado para a lavagem das mãos, pincéis ou simplesmente para o consumo de água. O ambiente da sala rosa é bastante luminoso, colorido e espelha as aprendizagens das crianças pois nas paredes dispões de grandes quadros de cortiça onde são afixadas as produções das crianças, sublinhando uma prática pedagógica direcionada para a “socialização dos produtos escolares” referenciada por Niza (2012).

No que respeita à organização do tempo educativo, as OCEPE (Silva et al., 2016) sublinham que a rotina é uma sequência dos acontecimentos do dia, que deve ser definida pelo educador e conhecida pelas crianças de modo a que estas se sintam seguras e percebam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva et al., 2016, p.27). Post e Hohmann (2011) reforçam que uma rotina previsível e estruturada proporciona segurança ao grupo de crianças, dado que “saber o que irá acontecer no momento seguinte (...) ajuda as crianças a sintonizarem-se no ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (p.195). A educadora N refere que a rotina da sala rosa é flexível e já estava definida antes da sua chegada à instituição, mas que respeita os tempos letivos da educadora, das refeições, assim como os horários das atividades letivas como a música e a educação física.

A rotina inicia-se pelas 9 horas com a passagem da sala de acolhimento para a sala rosa, e onde as crianças permanecem em tempo de brincadeira até às 9h30, hora de início das atividades letivas. Às 9h30, dá-se o momento da partilha onde se canta a

canção do *Bom Dia* e retira-se aleatoriamente o chefe do dia; é neste momento também que se realizam as conversas em grande grupo, contam-se histórias ou realizam-se atividades em grande ou pequeno grupo.

Temos sempre um momento da manhã que acaba por ser bom para os acolher, e depois as atividades que fazemos não têm dia nem hora estipulados, tipo segunda-feira é estimulação à leitura, etc... Não! Não temos essa preocupação. Temos um plano que fazemos de acordo com os interesses deles, que fazemos no início do ano, mas é meramente orientador (excerto da Entrevista à Educadora N., cf. Anexo C).

Na parte da manhã, sempre que possível, é privilegiado um tempo de recreio e, pelas 11h20, o grupo dirige-se ao refeitório depois de um momento de higiene. A seguir ao almoço, as crianças voltam ao setor do pré-escolar onde realizam novamente um momento de higiene e deitam-se nos catres para a sesta. Ao acordar da sesta, as crianças fazem a sua higiene enquanto as camas são levantadas pela educadora, pela auxiliar ou estagiária. Segue-se outro momento de grande grupo, em que a educadora realiza algum jogo ou conta uma história. O tempo letivo termina com o lanche às 15 horas, hora em que termina também o tempo letivo da educadora; posteriormente, dirigem-se para o recreio ou para a sala de acolhimento com a auxiliar.

Às terças e quintas-feiras, o grupo tem aula de música com o professor A, durante 30 minutos; à quarta-feira, têm aula de educação física com o professor G, durante 1 hora.

Na aula de Educação Física, o professor preparou um circuito motor com vários equipamentos. A atividade exigia que as crianças esperassem a sua vez em fila, o que muitas delas não conseguiram respeitar e passavam à frente dos colegas (NC 3.4 de 11 de novembro de 2020).

2.2.3 As crianças

Enquanto estagiária, estive inserida numa sala de pré-escolar destinada a crianças na faixa etária dos 3 anos – a sala rosa. Esta sala acolhe 26 crianças, 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino que, à sua entrada na instituição em setembro, tinham idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos e, talvez por isso, seja mais evidente a sua heterogeneidade nos diversos campos do desenvolvimento. Pelo facto

de a instituição não oferecer a valência de creche, este é o primeiro ano de todas as crianças na instituição.

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, este é um grupo de crianças que revela alguma imaturidade, mas, por outro lado, são muito *curiosos* e *interessados* nas atividades propostas e em temas do cotidiano. Têm personalidades muito distintas, o que torna o grupo singular e com possibilidades de crescimento pela partilha de experiências. A criança mais velha do grupo apresenta características de uma criança com perturbação do espectro do autismo - embora ainda sem diagnóstico; ainda não adquiriu o controlo dos esfíncteres, recorrendo ao uso de fralda e que apresenta alguns comportamentos *desafiantes*.

“O desenvolvimento e aprendizagem da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma, esta caracterização das crianças será feita com base nestas mesmas dimensões. Acrescentarei apenas um olhar sobre o domínio da educação artística por considerar pertinente para o enquadramento e desenvolvimento da investigação realizada e, também porque esta área “é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas que o educador deve procurar implementar. Com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer.” (Godinho & Brito, 2010, p.15).

O **desenvolvimento cognitivo** pode ser observado em diferentes perspetivas. Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, podemos referir que o grupo compreende mensagens orais, sendo as histórias um dos seus momentos de maior interesse; no entanto, alguns elementos ainda revelam alguma imaturidade na fala, tornando por vezes difícil a comunicação com os adultos e com os pares. De forma contrastante, há crianças que já revelam algum interesse pela linguagem escrita, reconhecendo algumas letras e palavras que contêm essas mesmas letras, muito frequentemente associadas ao nome da criança. O domínio da matemática foi enunciado pela educadora (e confirmado pelas minhas observações), como o domínio que desperta maior interesse no grupo e também aquele para o qual as crianças revelam maior destreza cognitiva ao nível dos números, formas e raciocínio lógico. A maioria das crianças é capaz de fazer uma contagem sequencial, pelo menos, até ao número 20 e são capazes de resolver problemas do quotidiano que envolvam a soma ou subtração. Dominam conceitos de orientação espacial, são capazes de realizar seqüências simples e a maioria já adquiriu a correspondência termo a termo.

Ao JF calhou-lhe o prato com o número 7; a criança começou delicadamente a colocar as castanhas uma por uma, mas depois pegou numa mão cheia delas e colocou-as no prato dizendo: *Ah já estão a mais*. A educadora perguntou-lhe: *Então quantas precisas de retirar para ficarem 7?* A criança retirou o número correto (NC 5.2 de 13 de novembro de 2020).

A **dimensão social e emocional** do grupo foi a que mais me chamou a atenção, tendo sido a dimensão impulsionadora para o tema da investigação que me propus realizar. Foram evidentes, a meu ver, as capacidades socio emocionais deste grupo quando me receberam e acolheram, de forma carinhosa, aquando da minha chegada à sala rosa. Passou pouco tempo até que o grupo me reconhecesse como um elemento da equipa educativa, segundo a educadora cooperante. Demonstravam capacidade para lidar com as suas emoções, reconhecendo-as e expressando-as eficazmente na maioria dos casos: “A LB aproximou-se de mim e disse *Estou triste, quero ir para casa.*” (NC 30.8 de 11.01.2021). Dentro do grupo, estão expressas, de forma evidente, ligações sociais significativas entre elementos específicos do grupo. Contudo, como é característico e até natural nesta faixa etária, ouvia-se na sala, com frequência: “*Já não sou mais teu amigo!*”

Enquanto a educadora N falava, ouvi o A dizer ao JF: *Não sou teu amigo, só sou do LT*; ao que respondi em tom de provocação: *Ah, eu também já não sou tua amiga A, sou só do LT e do JF!* O A logo fez “beicinho” e mostrou-se *aborrecido*, respondendo-me que não queria. (...) O LT afirmou: *Acho que o A agora já percebeu. Somos todos amigos, A!* (NC 59.3 de 26 de abril de 2021).

Os valores que regem a minha prática, assim como a conduta da educadora cooperante e da instituição, olham a criança como um ser com características únicas que devem ser compreendidas e valorizadas. Assim, a **dimensão cultural** de cada família e respetivas crianças é inteiramente respeitada, valorizando as suas ideologias e trazendo-as para dentro da sala sempre que possível, de modo que o grupo beneficie com a partilha de experiências. Recordo-me de uma menina que, por ter ascendência espanhola, trouxe para a sala a história da Branca de Neve nesse idioma; esta foi contada ao grupo como habitualmente, sempre que alguma criança traz algo de casa para mostrar ao grupo.

No que respeita à **dimensão física**, é possível referir que este é um grupo *ativo*, que demonstra controlo corporal e desenvolvimento da motricidade grossa. A aula de educação física espelha o entusiasmo das crianças que aderem com facilidade a atividades de carácter físico, quer seja a correr, dançar ou saltar.

Dinamizei com as crianças um jogo do Rei Manda, apelando à atividade física (saltos, pé-coxinho, corridas) e terminámos com uma corrida de grupo de um lado para o outro do recinto. Sem dúvida que foi um momento proveitoso para o grupo que gastou ali muita energia. O LT disse: *Estou a correr para ganhar músculo!* (NC 52.8 de 15 de abril de 2021).

Na caracterização do grupo de crianças da sala rosa, realço o seu interesse pelo domínio da educação artística, pois este constitui uma parte fundamental da investigação realizada. O grupo tem à sua disposição uma panóplia de materiais que potenciam o seu gosto por esta área e tem autonomia para os utilizar. Destaco as brincadeiras de faz-de-conta, a dança e a pintura como as atividades preferidas do grupo quando está em tempo de brincadeira e a adesão espontânea a momentos em que as crianças são convidadas a ouvir ou reproduzir música e até a dançá-la. Foi baseada nestas observações que a investigação realizada se direccionou para a importância das expressões artísticas na descoberta das emoções.

A partir desta caracterização do contexto onde realizei a minha PPSII, nas páginas seguintes apresento as minhas intenções para a ação, e respetiva análise do processo de intervenção e avaliação.

3. ENSAIOS: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | | ' ' |

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. (...) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al., 2016, p. 13).

De acordo com os pressupostos presentes no parágrafo transcrito e após a caracterização do contexto educativo onde realizei a minha prática supervisionada, será feita neste capítulo uma análise reflexiva da minha prática, em que serão definidos os princípios e intenções para a ação, o processo de intervenção e a avaliação da sua concretização.

3.1 Intenções para a ação

Partindo da citação de Silva et al. (2016) acima referenciada e das concepções que tenho sobre educação e os princípios e valores psicopedagógicos, apresentarei, de seguida, as intenções que regeram a minha ação na prática supervisionada em jardim de infância e, posteriormente, a avaliação das mesmas. Estas basearam-se, sobretudo, em conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e através da análise do projeto educativo da instituição, guiados pelos meus valores e crenças. Neste parâmetro, estão incluídos os principais agentes educativos desta prática: crianças, equipa educativa e famílias.

Assim, apresento, de seguida, as intenções para a ação para com as crianças, a equipa educativa e as famílias (cf. Tabela 1, página seguinte).

Tabela 1

Intenções para a ação para com as crianças, a equipa educativa e as famílias

Intenções para a ação	
Com as crianças	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação afetiva e de confiança com cada criança;• Promover a autonomia;• Respeitar ritmos e necessidades individuais de cada uma;• Construir um planeamento de atividades adequadas às suas necessidades e interesses.• Criar um ambiente centrado na criança onde esta desempenha um papel ativo nas suas aprendizagens.
Com a equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver uma atitude cooperativa e colaborativa com a equipa.• Promover a comunicação, partilhando informações e reflexões sobre a prática.
Com as famílias	<ul style="list-style-type: none">• Respeitar a identidade, cultura e valores; de cada família;• Envolver as famílias nas aprendizagens das crianças, sendo a comunicação a base dessa relação.

As intenções apresentadas serão analisadas no subcapítulo 3.2 denominado **Intervenção e avaliação**, evidenciando a razão da sua escolha e a respetiva avaliação.

É importante ainda sublinhar que toda a minha prática profissional respeitou os princípios éticos referidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), tais como

responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance; Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem; Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma; Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa; Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade;

Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida (pp.1-2).

3.2 Intervenção e avaliação

Ao longo do período da PPSII na sala rosa (entre novembro de 2020 e abril de 2021), foi desenvolvido um trabalho pedagógico com vista à concretização das intenções a que me propus desde o início dessa prática.

Primeiramente, julgo ser fundamental referir neste ponto as minhas opções quanto ao modelo curricular a implementar na prática profissional. Dentro de algumas diretrizes, a instituição cooperante dá liberdade para cada educador aplicar os modelos da sua preferência; e dado que a educadora cooperante não demonstrou ter nenhum vínculo com modelos pedagógicos específicos, tive autonomia para intervir de acordo com as minhas convicções.

Para Oliveira-Formosinho (2007), os modelos pedagógicos dizem respeito a um sistema de ensino, e caracterizam-se por um quadro de valores, teoria e prática fundamentada. Por ainda estar no início da construção da minha identidade profissional, não tenho predileção por nenhum modelo em particular, mas reconheço benefícios em vários. A minha base serão sempre os modelos pedagógicos participativos, que vêm a criança como um ser competente, com voz ativa no seu processo de aprendizagem, e construtora de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007).

No âmbito da pedagogia da participação, destaco o modelo pedagógico de Reggio Emilia Neste modelo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança são vistos como um todo e potenciados com o apoio intencional do adulto. Esta *pedagogia das relações*, que pretende envolver famílias e comunidades num projeto educativo comum, dá ênfase às artes e ao sentido estético como lugar de investigação das motivações e teorias da criança (Malaguzzi, 1997). Com esta breve descrição pretendo expor algumas das minhas motivações para escolher Reggio Emilia como um dos meus modelos pedagógicos orientadores.

Posto isto, as minhas intenções para a ação foram construídas com base em fundamentação teórica adequada, assim como nas ideologias que defendo para a minha prática enquanto futura educadora e serão aprofundadas tendo em consideração três agentes educativos: crianças, equipa educativa e famílias.

Como em todos os processos reflexivos, houve também um processo de avaliação contínuo que serviu, essencialmente, para reconhecer aprendizagens, ajustar e modificar a minha prática sempre que se justificasse. Esta avaliação foi realizada com base numa autoavaliação e registos de evidências da prática, mas também por diálogos com a equipa educativa que se reunia comigo de forma sistemática.

Dentro deste processo avaliativo, consta ainda a avaliação aprofundada de uma criança com a apresentação do seu portefólio individual (cf. Anexo B. Portefólio individual da criança, pp. 253-263), construído segundo as suas decisões e as minhas intenções.

3.2.1 Intenções para com as crianças da sala rosa

Ao entrarmos na sala rosa, deparamo-nos com uma realidade plural e diferenciada pela unicidade e realidade de cada criança, pelo que são escusadas todas as ideias pré-concebidas que possamos, eventualmente, ter. A minha primeira abordagem foi observar: as crianças, os seus comportamentos e as reações da equipa educativa, para, assim, começar a integrar rotinas.

Deste modo, a minha primeira intenção e a que considero ser uma base fundamental, foi **criar laços afetivos** com as crianças, construindo uma relação de confiança. Segundo Portugal (2012), garantir que as crianças se sintam seguras através de um vínculo afetivo positivo é o caminho para que estas se desenvolvam e explorem oportunidades de aprendizagem. A verdade é que, por ser nesta instituição que desempenho funções como funcionária, a minha presença não era totalmente estranha para as crianças, embora nunca estivesse estado presente em sala, o que facilitou a minha integração. Por se tratar de um grupo *afetuoso* e *afável*, considero que criámos relações fortes de respeito, carinho e partilha.

Durante a minha conversa com o G, ele deu-me uma folha para a mão e surgiu um diálogo interessante:

G: *Esta folha é para ti* (colocando a folha na minha mão).

Mariana: *E tu, não tens nenhuma?*

G: (retirando a folha da minha mão) *Tenho esta!*

Mariana: *Oh, assim fiquei sem nenhuma.*

G: (partindo a folha ao meio e dando-me metade) *Pronto, assim já temos os dois.* (NC 8.4 de 18 de novembro de 2020).

Ainda nos dias de hoje, recebo sinais de que esta intenção foi concretizada, pois quando entro na sala rosa, no exercício das minhas funções enquanto trabalhadora e não estagiária, o grupo corre para me abraçar e contar as novidades.

Outra das minhas intencionalidades foi **promover a autonomia das crianças**. À minha chegada à sala, em novembro de 2020, havia crianças que ainda não tinham completado os 3 anos e outras que já estavam prestes a completar os 4 anos. Este fator, conjuntamente com o grau de maturidade de cada criança, faz com que seja notória a heterogeneidade e disparidade de desenvolvimento do grupo. Por observação, registei que a maioria das crianças, com exceção da criança com NEE, é autónoma na realização da sua higiene, precisando pontualmente de ajuda e na tomada de decisões individuais, como a escolha das brincadeiras ou de materiais, mas não tanto quando é exigida uma decisão de grupo.

De acordo com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), um dos compromissos que devemos ter para com as crianças é a relação de distância e aproximação, tendo esta de ser gerida de forma a ser promovida a autonomia e a sua individualidade, sem nunca negligenciar a prática e a relação estabelecida. Assim, um dos meus objetivos, em concordância com o trabalho diário que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa educativa, foi conceder ferramentas para que as crianças adquirissem autonomia.

Pequenos gestos e incentivos, tais como pedir à criança que escolha e arrume os materiais que quer usar, que partilhe as suas brincadeiras com outras crianças ou apenas encorajar para usar a faca e o garfo para comer autonomamente, fazem a diferença na conquista da autonomia. Foi muito gratificante poder ter acompanhado, longo do tempo, as pequenas conquistas de cada um e as evoluções no seu desenvolvimento.

Na hora do almoço, a C chamou por mim e disse: *Olha Mariana, estou a comer sozinha e a usar a faca. Sou uma crescida!* (NC 12.1 de 25 de novembro de 2020).

Respeitar o ritmo e as necessidades de cada criança encarando-a como um ser único e participante ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento, foi outra das minhas intenções para a ação na prática profissional supervisionada. É fundamental o respeito pelas crianças, pelos seus interesses, a sua cultura, os seus gostos,

motivações e disposições. Este fator tornou-se ainda mais relevante quando temos na sala uma criança com características do espectro do autismo, embora ainda não diagnosticado, em que se exige a sua inclusão e atenção reforçada.

Vim à sala com o D fazer o seu cartão de identidade, pois estando sozinha com ele torna-se mais fácil dar-lhe o tempo e a ajuda que ele precisa. Foi muito difícil obter respostas da sua brincadeira preferida ou a comida. No entanto, percebi que o D estava bastante interessado no copo dos lápis de cor, referindo o nome das cores. Perguntei se ele queria fazer um desenho e ele respondeu afirmativamente. (NC 11.5 de 24 de novembro de 2020).

Como educadores/as, não podemos esperar que todas as crianças recebam a mensagem que queremos passar da mesma forma nem ao mesmo ritmo. Por essa razão, devemos encarar a criança como “sujeito e agente do processo educativo, [ou seja], partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (APEI, 2011, p.9). Embora revelando algumas fragilidades próprias da inexperiência, tentei sempre observar e perceber as necessidades de cada criança, apoiando-a nas suas fragilidades. Na concretização do meu planeamento, os produtos finais nunca foram uma preocupação, pois o meu foco estava nas aprendizagens adquiridas no processo.

Por fim, nesta que poderia ser uma lista infindável de propósitos na ação do/a educador/a, destaco a necessidade de **planear atividades enriquecedoras que vão ao encontro dos interesses das crianças**, permitindo-lhes adquirir novas competências. Nas atividades que propus, tive sempre em conta questões que observei no grupo, ou por gostos e interesses ou por carências nos seus portefólios de desenvolvimento, sempre direcionei as minhas atividades para um propósito específico. Tentei sempre que a sala rosa fosse um **ambiente centrado na criança, onde esta tem voz e desempenha um papel ativo nas suas aprendizagens**.

Às 9h30, no momento da partilha, sorteámos o chefe do dia e conversei com o grupo sobre uma questão que o LT me tinha colocado na 2ª feira: “*A sopa vem de que planta?*”, a qual serviu de mote para as atividades do dia. (NC 66.2 de 7.05.2021).

Apesar de não ser uma metodologia praticada habitualmente pela educadora da sala rosa, realizei com o grupo dois projetos no âmbito da Metodologia de Trabalho de

Projeto (MTP) – um sobre caracóis e outro sobre zebras. Considero que estes foram totalmente ao encontro das questões, intenções e planificações que as crianças construíram, de modo a dar resposta às suas perguntas, tal como referem as premissas da MTP. Nesta metodologia socioconstrutivista, pretende-se que a escolha e o envolvimento num projeto contribuam para o crescimento das crianças enquanto cidadãs que desenvolvem, por exemplo, sentido de pertença, de responsabilidade social e ambiental, tolerância e solidariedade, para que sejam pessoas informadas e capazes de tomar decisões (Vasconcelos, 2011). A autora afirma que esta metodologia coloca a criança no centro e que esta deve ser a protagonista de todas as fases do processo. Ora, utilizando esta metodologia, que foi muito bem aceite pelo grupo de crianças, sinto que contribuiu para lhes dar “voz”, colocando os seus interesses em primeiro plano e autonomia no seu processo de aprendizagem.

Senti, desde logo, que o grupo era *agitado* e tinha alguma dificuldade em permanecer *atento* e *tranquilo* numa tarefa; nesse sentido, privilegiei uma planificação de atividades que exigissem concentração, mas que, ao mesmo tempo, lhes despertassem interesse. Também foi perceptível que este era um grupo, na sua maioria, ciente das suas emoções, que as verbalizava frequentemente e que tinha consciência das mesmas, tendo sido este o tema escolhido para a investigação que realizei.

Através dos diálogos avaliativos com a educadora cooperante, percebi que algumas atividades planeadas representaram um desafio acrescido para certas crianças. No entanto, justifico este facto com a heterogeneidade do grupo que me desafiou na preparação de atividades acessíveis a todos os níveis de desenvolvimento. Considero que o desafio de uns é acessível para outros, dando, como já referido, ênfase ao processo de aprendizagem e não ao produto final. Assim, e embora pudesse representar um desafio para algumas crianças, nenhuma atividade foi desadequada ou irrealizável.

3.2.1.1 Avaliação aprofundada de uma criança

Para além da descrição e avaliação da minha intervenção para com as crianças, apresentada anteriormente, é pertinente referir a avaliação individual de uma criança, o LT, na forma de portefólio (cf. Anexo B Portefólio individual da criança pp. 253-263). Quando falamos em avaliação de uma criança no contexto pré-escolar, queremos,

sobretudo, “ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens [...]» (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Antes demais, importa esclarecer a escolha do LT para a concretização desta avaliação, sendo que num contexto profissional, esta deveria ser feita com todas as crianças do grupo, mas para contexto de estágio, apenas foi realizada com uma criança. À minha entrada na sala rosa, por observação, percebi que o LT era das crianças mais participativas em momentos de partilha em grande grupo, era o que mais questionava e argumentava, chamando assim a atenção para as suas intervenções e curiosidades. Desde logo, estabelecemos uma relação positiva próxima, de confiança e afinidade, pelo seu modo de ser, *empático* e *sociável*. Pelas razões referidas e para além de ser também uma criança *assídua* e *pontual*, escolhi o LT para a realização do portefólio de individual, com a aprovação da educadora cooperante e respetivo pedido de autorização aos encarregados de educação (cf. Anexo E Pedido de autorização aos encarregados de educação do LT para concretização do portefólio individual da criança).

Avaliar é uma das funções dos contextos educativos; é um elemento integrante e regulador da prática que exige metodologias e critérios adequados à especificidade de cada faixa etária e características de cada criança (Gaspar & Silva, 2010).

Como referido por Marchão e Fitas (2014), a avaliação das crianças dentro do contexto da educação pré-escolar deve ser realizada de forma individual e coletiva, pois estas complementam-se. Segundo os mesmos autores, esta avaliação deve ter um carácter formativo, interpretativo e contínuo, em que a criança é protagonista e toma consciência do seu desenvolvimento e aprendizagens.

Os portefólios de avaliação individual são um instrumento que valoriza o desenvolvimento e o progresso das aprendizagens da criança, mais do que os resultados obtidos. Apoiado numa pedagogia participativa em que a criança é considerada como um ser competente para participar no seu processo educativo, é fundamental que a criança tenha liberdade e espaço para tomar decisões e assumir responsabilidades também no seu processo de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2004). Incluir a criança no seu processo de avaliação promove o desenvolvimento de processos metacognitivos, em atitudes de diálogo crítico, responsabilidade e perseverança na realização dos seus objetivos (Silva & Craveiro, 2014).

Desta forma, o LT desempenhou um papel ativo na realização do seu portefólio, tanto na sua conceção como execução. A escolha dos materiais, da forma e dos

conteúdos do portefólio foram escolhidos pela criança, com o meu apoio, excetuando a parte final onde me coube a mim refletir e avaliar alguns parâmetros.

De acordo com Fisher (2004, p.25), “a avaliação é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança”. Neste sentido, para a concretização do portefólio individual do LT, foram chamados a intervir, para além de mim e da própria criança, a equipa educativa, os encarregados de educação e algumas crianças do grupo.

O portefólio contém uma apresentação da criança, através do seu autorretrato e principais características identificadas pelo próprio; uma caracterização da sua família; a perspetiva da criança acerca da sua integração na instituição de ensino; e referências do LT pelos olhos de outras crianças do grupo. A criança realizou ainda uma seleção das atividades que lhe despertaram mais interesse ao longo da minha prática profissional, com uma pequena reflexão sobre as mesmas. No que diz respeito à parte avaliativa do educador, neste caso na figura de estagiária, redigi algumas reflexões sobre o LT e as suas interações com materiais, com outras crianças do grupo, e com os adultos.

3.2.2 Com a equipa educativa da sala rosa

É um desafio incorporar uma equipa educativa que já se encontra formada, que tem as suas dinâmicas próprias; por isso, sempre foi minha intenção **respeitar e desenvolver um trabalho que fosse ao encontro dessas mesmas dinâmicas, cooperando com a equipa**. Da minha parte, creio que se verificou uma postura de questionar e pedir ajuda em alturas de incerteza; da parte da educadora e auxiliar, houve sempre abertura para responder e ensinar, o que resultou num trabalho cooperativo e saudável para adultos e crianças.

Este aspeto leva-nos a uma outra intenção para a minha ação pedagógica, falando do **diálogo e partilha de ideias e reflexões entre estagiária e equipa educativa**. Esta partilha ocorreu ao longo de toda a PPSII, abrangendo os mais diversos temas como avaliações das minhas ações e atividades, interesses e necessidades das crianças e informações sobre as famílias ou até vindas destas.

Enquanto o grupo se encontrava na aula de música, reuni-me com a Educadora N. para refletir sobre o plano de atividades que lhe apresentei previamente, e

definir estratégias e datas para a sua intervenção. (NC 26.1 de 5 de janeiro de 2021).

Pretendi que a comunicação entre mim e a equipa educativa fosse efetiva, criando uma boa relação entre todos, também como forma de promover um ambiente seguro e adequado ao grupo, o que se veio a verificar. Roldão (2007) defende que uma relação colaborativa entre todos os membros da equipa educativa é um veículo fulcral para uma prática de qualidade e adequada às crianças, sendo elas as maiores beneficiárias dessa relação.

3.2.3 Com as famílias da sala rosa

As famílias e o estabelecimento educativo são dois dos contextos sociais da criança que contribuem em conjunto para o seu crescimento e desenvolvimento. Desta forma, de acordo com Silva et al. (2016), é fundamental que haja uma relação entre estes dois sistemas, promovendo a comunicação, partilha de estratégias, intenções e projeto curricular, para que haja uma perfeita articulação entre a escola e a família.

Devido ao atual panorama de saúde pública vivido a nível internacional, a participação das famílias no contexto educativo é limitada, mas não diminuída, continuando estas a ser parte fundamental do projeto educativo da sala rosa.

Assim, as minhas principais intenções com as famílias foram: **respeitar a sua identidade, cultura e valores**; e **envolver as famílias nas aprendizagens das crianças, sendo a comunicação a base dessa relação**. Cada criança provém de um meio social próprio e é portadora de uma herança genética e cultural partilhada e inculcada pela sua família. É fundamental que essa herança não seja ignorada no contexto escolar, mas que esta sustente a prática educativa, respeitando cada criança e as suas famílias (Portugal, 1998).

Atualmente, com as restrições impostas pela situação pandémica, o meio de comunicação entre a escola e a família, privilegiado pela instituição é a comunicação digital, através da aplicação *ChildDiary*, onde são colocadas diariamente pela educadora as informações relativas aos acontecimentos do dia e ações relevantes das crianças; e via *Whatsapp* onde, de uma forma mais pessoal, os pais podem comunicar com a educadora, enviando-lhe informações, questões ou apenas curiosidades e ações relevantes que as crianças realizaram em família.

Durante o meu período de intervenção, a relação com as famílias foi realizada na sua maioria à distância, com a educadora cooperante como intermediária, que partilhava imagens e informações relativas ao meu planeamento e ação na sala rosa através da aplicação *ChildDiary*. Esta informação era construída por mim e pela educadora, através da qual obtínhamos apreciações positivas das famílias, através do envio de mensagens e fotografias que demonstravam o entusiasmo das crianças para com as atividades realizadas, construindo, assim, um sentimento de cooperação e partilha entre a escola e a família.

A educadora N partilhou comigo uma imagem, enviada pela mãe da CA, da cama da criança, onde se encontrava, debaixo da almofada, o Boneco das Preocupações que construímos na semana do medo. (NC 56.6 de 21 de abril de 2021).

Ainda assim, tive a oportunidade de algumas vezes, obter contacto presencial com os pais à saída da instituição; estes demonstraram sempre uma atitude de respeito e cordialidade para comigo, reconhecendo-me como elemento da equipa educativa da sala e demonstrando consideração para com a minha intervenção.

À saída da escola, encontrei o V com a mãe; ia com o seu pote da calma na mão. A criança estava a explicar à mãe: *Quando fico muito zangado, agito o pote da calma, vejo os brilhantes a dançar e fico feliz*. Despedi-me da criança e da mãe e esta disse-me que o V tem falado muito do Bolinha em casa e conta todas as atividades que temos feito desde a construção do dragão às posturas de ioga. Foi um *feedback* muito positivo (NC 48.10 de 9 de abril de 2021).

Por fim, sempre fez parte das minhas intenções **envolver as famílias nas atividades que eram realizadas com as crianças, informando-as e pedindo a sua participação sempre que possível**. Tal fator só é possível de ser concretizado se houver uma relação cooperativa e colaborativa entre a escola e a família.

Destaco a participação das famílias no projeto realizado no âmbito da MTP, em que uma das tarefas era a recolha de imagens, objetos ou notícias com a família, para posterior observação e comparação na sala. Com o seu apoio e empenho na concretização desta tarefa, todas as crianças envolvidas apresentaram os dados recolhidos na data proposta.

Observámos as zebras que se propuseram a trazer de casa, analisámos nas imagens as características de cada uma, descobrimos o que comem e onde vivem. (NC 46.1 de 7 de abril de 2021).

A divulgação dos projetos pensada para as famílias foi realizada através de vídeos, com imagens e narração das crianças, sobre todas as suas fases e descobertas, com o objetivo de as incluir neste processo. Para além dos instrumentos utilizados e como forma de manter uma relação de partilha, comunicação e cooperação entre a escola e a família, todas as produções realizadas pelas crianças foram enviadas para casa, de modo que pudessem ser partilhadas e apreciadas com as famílias.

Apresento, no capítulo seguinte, a investigação realizada no âmbito da PPSII.

4. ATO: *EMOCIONARTE* - A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
COMO MEIO DE RECONHECER AS EMOÇÕES NO
PRÉ-ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |

4.1 Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo da minha intervenção na sala rosa, observei um interesse acrescido do grupo pela temática das emoções. Pela naturalidade com que expressavam o que sentiam ou o que observavam nos outros, até à realização de composições plásticas com características de emoções específicas, era notório o seu domínio no tema.

Ao colocar as obras realizadas pelas crianças em cima da mesa, a MC disse: *Esta Maria Castanha está triste, e esta não.* (NC 4.3 de 12 de novembro de 2020).

As meninas estavam convictas e disseram várias vezes que queriam que o boneco tivesse uma boca triste; colocaram-na com o sorriso voltado para baixo (NC 17.3 de 4 de dezembro de 2020).

Ao brincar ao faz de conta na casinha, a CA perguntou-me: *A tua boca está contente?* (pois estava tapada pela máscara). Eu respondi que sim, e ela disse-me a sorrir: *Mostra!* Afastei-me e baixei a máscara por um instante. Ela fez um grande sorriso (NC 23.3 de 17 de dezembro de 2020).

Este facto, aliado à predisposição das crianças para realizarem atividades no âmbito da educação artística, despertou a minha atenção e, após uma reflexão pessoal com a educadora cooperante e a supervisora institucional, decidi realizar uma investigação baseada nestes interesses específicos do grupo: **a educação artística como meio de reconhecer as emoções.**

Como principais objetivos desta investigação, defini os seguintes:

- 1. Desenvolver a capacidade das crianças para reconhecerem e gerirem as suas emoções;**
- 2. Utilizar as diferentes áreas da educação artística: artes visuais, teatro, música e dança, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), como meio de reconhecimento das emoções por parte das crianças.**

Para Moreira (2008), a partir dos três anos, a criança está dotada de competências que lhe permitem expressar as suas emoções, atribuindo significados

emocionais às ações do quotidiano, com base em experiências anteriores. Esta etapa coincide com a entrada da criança no pré-escolar, onde experiencia um novo contexto, com novos indivíduos e até novas formas de interagir, alargando os seus vínculos afetivos.

A urgência de promover a compreensão das emoções, desde a infância, reside no facto de esta ser a base de competências sociais e emocionais fundamentais para o saudável desenvolvimento da criança, tais como a regulação emocional e a empatia (Cardoso & Carmona, 2011). Goleman (2001) refere que um “ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a literatura” (p.276); acrescenta ainda que a orientação emocional proporciona à criança benefícios cognitivos, nomeadamente o aumento da concentração (Goleman, 1997).

Porém, Sousa (2003) afirma que, apesar da sua importância, a dimensão afetiva é, muitas vezes, esquecida no enquadramento dos modelos educativos, dando mais ênfase a aspetos intelectuais e científicos. No entanto, o mesmo autor refere que é através da educação artística, “a linguagem das emoções”, que o ser humano se eleva na qualidade de sujeito, sendo urgente que esta ganhe protagonismo nas salas de jardim de infância.

Baseada nas evidências observadas nos comportamentos do grupo, assim como em estudos teóricos que fundamentam a temática, considerei pertinente realizar este estudo investigativo.

4.2 Revisão de Literatura

4.2.1 As emoções e a infância

O que é uma emoção? perguntou William James pela primeira vez em 1884, altura em que surgiram inúmeras definições. Na verdade, a diversidade de teorias no ramo da psicologia que sustentam o conceito de *emoção*, parece não gerar consenso, deixando ainda diversas questões em aberto (Dias, Cruz & Fonseca, 2010; Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003; Ekman & Davidson, 1994; Lazarus, 1991). Torna-se difícil definir o que é uma emoção, pois trata-se de um conceito complexo pela sua subjetividade e mutabilidade: no primeiro caso, podemos referir que as emoções (ou a sua percepção), varia de indivíduo para indivíduo e pode ser influenciada por fatores externos, como por exemplo, o meio social e cultural. À medida que o ser humano evolui

e se desenvolve, também altera os seus estados emocionais (Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

Pelas palavras de Fehr e Russell (1984, p. 464), “todas as pessoas sabem o que é uma emoção, até lhes pedirem para darem uma definição”. Não obstante e de forma a dar resposta aos objetivos principais deste trabalho, evitaremos esse debate, privilegiando uma definição tradicional. Moreira (2010, p. 23) dedica os seus estudos a esta problemática, afirmando que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”. É definida como um estado de espírito temporário que surge como uma resposta biológica a uma determinada situação, sendo geralmente manifestada através de comportamentos físicos, onde a face ganha protagonismo por melhor transparecer as emoções do ser humano (Goleman, 2012).

Para Saarni (1998), as emoções incluem quatro características distintas: um *aspecto fisiológico*, sendo que as emoções são acompanhadas por reações fisiológicas perceptíveis como a expressão facial ou o ritmo cardíaco; uma *função comunicativa*, pois através dos aspetos fisiológicos damos a conhecer aos outros o nosso estado emocional; um *aspecto cognitivo*, dado que as emoções dependem da avaliação que cada um faz sobre determinada situação, e por isso têm um carácter subjetivo; e um *aspecto da ação* que é a maneira como agimos e que depende da forma como avaliamos as experiências e como as manifestamos.

Para além da sua definição e características, é relevante representar as emoções quanto à sua classificação; para isso, será tida em conta a perspectiva de Damásio (2004); este classifica as emoções em três categorias: as **emoções de fundo** são aquelas que o indivíduo consegue descodificar facilmente por uma sensação de bem-estar, mal-estar, calma ou tensão; as **emoções primárias** são inatas ao ser humano, e facilmente descodificadas, como a alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repulsa; as **emoções secundárias** são influenciadas pela sociedade como a vergonha, o ciúme, a simpatia, a compaixão...

Relativamente à sua origem, as emoções podem ser positivas, negativas ou mistas. As **positivas** são aquelas que advêm de situações agradáveis (e.g. alegria, calma, etc.); por oposição, as **negativas** provêm de situações desagradáveis (e.g. tristeza, raiva, medo, etc.). As emoções **mistas** sucedem em situações ambivalentes, como por exemplo: a criança recebe a bicicleta que tanto queria e, por isso, despoletou uma emoção positiva, mas ainda não sabe andar nela, o que a faz sentir medo de cair (emoção negativa) (Harris, 1996).

Mas, desde quando é que o ser humano é dotado de emoções e quando é que começa a reconhecê-las? São inúmeros os estudos que pretendem desvendar a origem das emoções (e.g. LeDoux, 1998) pois, se há quem defenda que o ser humano nasce dotado de um conjunto de emoções primárias, também há quem afirme que existem apenas dois estados primitivos presentes no nascimento – um positivo e um negativo (Cole & Cole, 2004).

Este último pressuposto tem vindo a ganhar protagonismo entre alguns especialistas: Lewis (1993) e Cole e Cole (2004), referências desta área, defendem que, ao nascer, experienciamos dois tipos de emoções – uma positiva e uma negativa – que, ao longo do tempo, através das experiências e estímulos a que somos sujeitos, vão-se fragmentando e diferenciando em emoções mais complexas.

No entanto, paralelamente a algumas perspetivas sobre esta questão, parece existir consenso acerca das competências emocionais e os seus modos de expressão – estes surgem na infância, através do desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais da criança. Todavia, a “janela de oportunidade” para o desenvolvimento emocional é apontada na faixa etária entre os dois e os cinco anos de idade, coincidente com o período crítico do desenvolvimento cognitivo, motor e social (Cardoso & Souto, 2011).

Para Moreira (2008), uma criança de três anos, a faixa etária da sala rosa, deve ser capaz de expressar o seu estado emocional, atribuindo significados às suas vivências. Mas, este é um processo que surge de interações da criança com diferentes contextos, agentes, estímulos e experiências – e em contexto pré-escolar, como um dos sistemas restritos da criança, ganha relevância (Silva et al., 2016). A educação pré-escolar é, sobretudo, um contexto de socialização (Silva et al., 2016); é através destas relações sociais que a criança começa a ganhar perceção de estados emocionais, da própria, mas principalmente dos que a rodeiam. Esta consciência surge, sobretudo, através de expressões faciais que “fornecem pistas de significação qualitativa nas trocas interpessoais” (Vale, 2012, p. 75). No entanto, esta torna-se mais efetiva quando a criança fortalece o processo de desenvolvimento da linguagem, podendo facilmente expressar e comunicar as suas emoções (Denham, 1998).

Face ao exposto, julgo ser importante introduzir o conceito de competência socio-emocional, ou seja, a capacidade que um indivíduo tem de agir adequadamente em situações sociais e, portanto, de gerir ações e emoções (Saarni, 1999). Para Saarni

(1999), esta competência é adquirida, na sua maioria, durante a primeira infância e inclui habilidades como: consciência do estado emocional do próprio e dos outros; empatia e solidariedade para com as emoções dos outros; e capacidade de gerir e autocontrolar emoções fortes. Eisenberg et al. (1993) e Denham et al. (2003) afirmam que crianças em idade de pré-escolar que demonstrem competências socio-emocionais são mais estimadas, tanto pelos pares como pelos educadores, pelo facto de serem socialmente mais competentes.

Para que uma criança se possa desenvolver ao nível emocional, é necessário que interiorize um conjunto de princípios e normas que a levem a ampliar a sua capacidade de sentir e distinguir as emoções na sua complexidade e de se autorregular, tornando mais fácil a sua adaptação ao meio social (Rueda & Alonso, 2013). Roskam (2012) define o conceito de regulação emocional como “a capacidade de acesso a uma determinada variedade de emoções e de modulação ou de controlo de intensidade ou de duração das mesmas” (p. 465). Trata-se, pois, de gerir os acontecimentos e a “carga emocional” de forma a responder às exigências do meio.

Maló-Machado et.al. (2012) indicam que o conhecimento das emoções depende essencialmente de três fatores: (i) identificar e nomear emoções em expressões faciais; (ii) descrever circunstâncias e causas de ativação emocional em si e nos outros; (iii) relacionar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional. Bussab (1997) identifica ações como cooperar, interagir positivamente com os pares, negociar em situações de conflito, saber escutar e pedir ajuda, indicadores de competência emocional.

Para Cardoso (2011), a articulação do desenvolvimento emocional desde a primeira infância contribui para a constituição de um indivíduo mais competente a nível cognitivo e social, com repercussões positivas na sua autonomia, autorregulação e autoestima.

Face ao exposto, considerei pertinente abordar esta temática com crianças do pré-escolar, fornecendo-lhes ferramentas para reconhecerem e gerirem as suas emoções, tornando-os seres social e emocionalmente mais competentes.

4.2.2 A Educação Artística no Pré-Escolar

(A educação artística) é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma...devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão

surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares (Platão, citado por Sousa, 2017, pp. 21-22).

Já pelas palavras de Platão, filósofo da Grécia Antiga, percebemos que, desde cedo, a arte foi considerada um dos pilares da formação e educação do ser humano. Dewey (1951) defendia que a capacidade de o ser humano relacionar-se com a arte não é algo totalmente inato, é o resultado de uma *ginástica mental* vinda de um projeto educativo bem estruturado e com estimulação adequada.

Nos dias de hoje, é visível a valorização de um tipo de educação que vai para além das matérias científicas e que privilegia a exploração de metodologias que envolvam as diversas áreas da dimensão humana: afetiva, motora, pessoal, social, emocional e cognitiva (Weirthein & Cunha, 2000).

A educação artística em Portugal ganhou visibilidade através do *Roteiro para a Educação Artística* da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006), em que o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e pensamento crítico foram vistos como um direito das crianças. Também no artigo 31.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança* se sublinha a importância das artes na vida da criança, conferindo-lhes o direito de “participarem livremente na vida cultural e artística” (p. 26). Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, determinou que é fundamental “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;” (p.3069).

Nos dias de hoje, a educação artística “entra” nas salas de jardim de infância através da concretização das OCEPE (Silva et al., 2016), incluindo quatro *subdomínios*: artes visuais; teatro; música e dança. Desta forma, as escolas ganham a “configuração” de palco onde se desenrola a vida das crianças, dando espaço a diversas linguagens, instrumentos e técnicas.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), a exploração da educação artística, através do contacto com as suas múltiplas referências, promove o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e representação simbólica nas crianças. No entanto, defendendo o desenvolvimento holístico da criança, este domínio está diretamente relacionado com outros, tais como o de formação pessoal e social, linguagem oral e conhecimento do mundo, tal é o seu potencial de enriquecimento curricular.

Santos (1999) menciona que dar protagonismo à educação artística é dar às crianças ferramentas que lhes permitam expressar-se de forma clara e objetiva, utilizando diversos tipos de recursos como o movimento, o som ou os grafismos, por exemplo, tornando-as seres socialmente mais competentes. O mesmo autor defende um equilíbrio entre o corpo, o coração e o cérebro, referindo-se à harmonia necessária entre o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo que, segundo afirma, é conseguida no domínio da educação artística.

Todavia, Felix e Filho (2019) ressaltam que a educação pela arte confere ao/a educador/a um papel preponderante na construção de um ambiente *seguro e inclusivo*, onde a criança é a protagonista das suas aprendizagens, abrindo espaço para diálogos, debates e experiências ricas e diversificadas, através de uma metodologia participativa.

4.2.3 As emoções e a educação artística

As atividades artísticas representam para a criança um espaço onde esta pode potencializar a sua imaginação e criatividade, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento das suas habilidades emocionais (Castro, 2020). A forma como cada criança constrói ou observa um elemento artístico leva-a a experienciar, mesmo que através da imaginação, situações, acontecimentos e emoções que contribuem para o enriquecimento do seu portefólio cultural, social e emocional (Naves, 2019). Estes autores, referenciando a importância da imaginação e criatividade como meio de promover o desenvolvimento emocional, baseiam-se na conjectura de Vygotsky (1990), que nos diz que “as imagens da fantasia servem de expressão interna para as nossas emoções” (p.21).

Quando falamos em educação artística no pré-escolar, não nos referimos a uma abordagem técnica e profissional; por isso, não se pretende promover *grandes* talentos ou aptidões, mas sim promover o desenvolvimento holístico da criança, numa perspetiva artístico-pedagógica, estabelecendo uma relação entre a arte, a criatividade e a emoção (Pires, Antunes & Tomás, 2021).

A ligação entre a arte e a psicologia das emoções foi, em Portugal, impulsionada pelo Dr. Arquimedes da Silva Santos, médico, filósofo, pedagogo e artista que desenvolveu uma área de estudos à qual chamou *Psicopedagogia das Expressões Artísticas* (Pereira, 2016; Santos, 2008). Esta perspetiva, assente em orientações

pedagógicas da educação pela arte, enfatiza a necessidade de integração da expressão artística no currículo escolar, de modo a promover seres pensantes, sensíveis e integralmente desenvolvidos (Santos, 1999).

Depois de comprovada pelos estudos realizados e apresentados anteriormente a pertinência do desenvolvimento das emoções por meio da educação artística, julgo ser pertinente percorrer os seus subdomínios – artes visuais, teatro, música e dança – como forma de evidenciar o seu contributo no desenvolvimento emocional das crianças. De salientar que esta investigação pretende **analisar o contributo da educação artística no desenvolvimento emocional das crianças, tanto no papel de protagonistas como de espetadoras.**

No que se refere às **artes visuais**, esta forma de expressão artística inclui elementos como o desenho, a pintura, a fotografia, a escultura, entre outros. É consensual que as crianças demonstram interesse e entusiasmo ao estarem envolvidas em tarefas que impliquem cor, forma e textura (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1991; Holm, 2005).

Nesta experiência exploratória de materiais e técnicas, crescem possibilidades infinitas de criação, em que se envolvem os sentidos e o prazer de explorar (Silva *et.al.*, 2016). O propósito das artes visuais nunca será o de criar “*grandes artistas*” ou trabalhos *bonitos*, pois “não importa que pinte *bem*, mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar” (Sousa, 2003, p.228).

Diversos autores (Vygotsky, 1993; Ribeiro, 2012; Michalopoulou, 2014; Vendeville, Blanc & Brechet, 2015; Silva, 2016; Felix & Filho, 2019) defendem que, através das artes visuais, mais propriamente do desenho, a criança é capaz de manifestar as suas emoções, pois representam a objetivação e a personificação de uma perspectiva mais profunda do pensamento da criança, servindo como forma de expressão (Souza, Camargo & Bulgacov, 2003).

É inevitável falarmos em artes visuais e não referirmos a importância das cores, pois há evidências de relação entre a cor e o estado emocional das crianças. Para Heller (2013), numa composição artística, há uma associação direta entre as cores utilizadas e a representação das emoções, construída através de vivências e experiências adquiridas. Vygotsky (1990), Heller (2013) e Bédard (2005) dedicaram os seus estudos à representatividade das emoções através das cores, por exemplo: uma criança que utiliza com frequência o amarelo nas suas produções, é caracterizada como *otimista* e

extrovertida (Bédard, 2015); o verde é associado a situações *calmas*, de bem-estar e segurança (Heller, 2013); para Vygotsky (1990), o preto simboliza emoções negativas como a dor e a perda.

Para além das cores, também o tipo de traço pode ser representativo da condição emocional da criança, pois Brits (2018) acredita que desenhos e traços de pequenas dimensões podem estar associados, e expressar, emoções negativas. Contudo, apesar destes elementos das artes visuais, cor e traço, poderem ser representativos do estado emocional de quem as cria, é importante aferir com a criança as suas intenções e a sua interpretação. É fundamental dar às crianças oportunidades para colocarem no papel aquilo que não conseguem ou não querem dizer, representando as artes visuais uma das formas mais eficazes de expressão para as crianças (Felix & Filho, 2019).

Relativamente ao subdomínio do **teatro** ou jogo dramático, pretende-se que a criança aceda a diferentes formas de expressão, de situações reais ou imaginárias, “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos (...)” (Silva et al., 2016). O jogo dramático é, para Château (1987), um motor do desenvolvimento emocional da criança, pela oportunidade que lhe confere em mobilizar diversos recursos expressivos.

Cañas (2000) menciona que, na prática teatral, a criança utiliza corpo, emoção e cognição como um todo, não dividindo o indivíduo em segmentos. Quer isto dizer que o teatro reconhece e mobiliza diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo aspetos cognitivos, como a linguagem oral por exemplo, mas também afetivos e emocionais. Maló-Machado et al. (2012) apontam um desses elementos utilizado na representação teatral – a expressão facial – como um gatilho de ativação emocional, em si e nos outros, capaz de despoletar emoções e memórias.

Para Costa (2003), as brincadeiras de faz-de-conta, vitais na infância, são o embrião do teatro, pois nelas a criança apropria-se de linguagens e elementos teatrais, assumindo espontaneamente o papel de autora, encenadora e atriz. Nesta brincadeira, fulcral para o desenvolvimento da criatividade, linguagem e expressão, a criança tem oportunidade de recriar práticas do seu quotidiano e situações imaginárias, utilizando como referência a sua realidade e aquilo que sente (Ramirez Pereira, Falcão & Almeida, 2016). As brincadeiras de faz-de-conta e o jogo dramático mobilizam competências sociais e emocionais essenciais, presentes na “troca de sugestões, a proposta dos

passos seguintes, alternância, regateio, negociação, resolução de conflitos e compromissos” (Katz & Chard, 1989, p.152).

Em suma, de acordo com a revisão de literatura realizada, podemos concluir que a possibilidade de representar e expressar situações reais e imaginárias, a utilização e manipulação de expressões faciais diversas, assim como a possibilidade de assumir diferentes papéis e responsabilidades numa ação coletiva, fazem do teatro uma mais-valia para o desenvolvimento holístico da criança, com incidência no seu desenvolvimento emocional.

A **música** é uma arte que faz parte, desde muito cedo, da vida do ser humano. Ainda no ventre materno, o bebé é capaz de captar, distinguir e memorizar sons (Elliot, 1995), revelando já capacidade auditiva. Hohman e Weikart (2004) defendem que a música é essencial para o desenvolvimento da criança, desde os primeiros anos de vida, por esta revelar uma aptidão extraordinária em ouvir e reproduzir.

Gordon, importante autor de trabalhos investigativos sobre a psicologia da música, afirma que a aptidão musical atinge o seu potencial na altura do nascimento, devendo ser estimulada de forma consistente até aos 9 anos, altura em que estabiliza. Este facto realça a importância de se criar no jardim de infância um meio musicalmente rico, com oportunidades de ouvir e reproduzir (Rodrigues, 1998).

Todos já experienciámos alguma emoção ao ouvir uma música, seja a vontade do corpo para dançar de alegria, ou aquela melancolia trazida por uma música que nos toca particularmente. Até mesmo em contexto de sala de jardim de infância, já sentimos o contentamento das crianças quando cantam ou ouvem uma música e pedem repetidamente: *outra vez!* Mas, mais significativo que a minha experiência pessoal, são as declarações de autoras como Ferrão (2002) que nos diz que “cantar representa, para a maioria das pessoas, uma expressão de sentimentos e um momento lúdico, para o Educador deve assumir ainda outras dimensões: a de um acto educativo e artístico (p. 15), ou de Sardo (2011) que afirma que “a música é um intermediário na articulação e gestão das emoções de um indivíduo na sua relação consigo próprio [...] e sobretudo na sua relação com os seus pares criando e reforçando a coesão dos grupos” (p. 93). O contacto com a música no pré-escolar é, para Castro (2016), uma forma de experienciar emoções e sensações que só podem ser vividas através da música.

Habitualmente, temos a tendência para cantarmos de forma suave para os bebés adormecerem e ficarem mais calmos; recorremos à construção de ritmos e lengalengas para promover uma emoção positiva num grupo de crianças. Castro (2003) estudou a

evidência destes factos, indicando que cantar para e com as crianças é um instrumento eficiente para induzir emoções, trazendo benefícios para o seu desenvolvimento emocional, sendo também uma forma de potenciar a vinculação adulto-criança.

Reconhece-se a música como uma arte capaz de induzir emoções, mas, como? Antes de mais, alguns estudos (e.g. Bigand, Filipic, & Lalitte, 2005; Scherer & Zentner, 2001) indicam que a perceção de emoções através da música depende de vários fatores como: as particularidades e preferências do ouvinte; as próprias características da peça musical; e as circunstâncias do contexto em que esta é escutada. Relativamente às características da peça musical, Gregory et al. (1996) salienta o tom e o ritmo como elementos preponderantes para a indução de uma emoção no ouvinte. Os autores referem que, habitualmente, a escala menor é associada a uma emoção negativa, como a tristeza, e a escala maior a uma emoção positiva. Ritmicamente falando, o rápido é normalmente associado às emoções positivas, e o lento às negativas (Deutsch, 1982). Em 2003, Nawrot, conduziu dois estudos, com adultos e crianças, baseado na perspetiva de Gregory et al. e Deutsch, em que associava diferentes músicas e expressões faciais para associação. Estes estudos levaram à conclusão de que, tanto crianças como adultos apresentam um padrão semelhante na associação de músicas a emoções, reconhecendo a ligação entre estes dois elementos.

Por último, refiro a **dança** como outro subdomínio da educação artística. Ao realizar movimentos que não tenham outras intenções para além de expressar sentimentos, sensações ou pensamentos, pode-se considerar que o indivíduo dança, isto é, considera-se dança todo o gesto produzido com a única finalidade de expressar algo (Sousa, 1979). A dança, como elemento pedagógico, deve ter como objetivo promover competências físicas, de agilidade, ritmo e coordenação, mas também competências emocionais, integrando no movimento componentes emocionais (Redfern, 1965). Aliás, uma das aprendizagens a promover neste subdomínio, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) é: “expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações” (p.57). Esta forma de educação artística, tal como as outras já referidas, tem em vista promover o desenvolvimento global da criança, diferenciando-se por dar ao corpo e ao movimento um papel distintivo (Pereira, 2016). O/A educador/a como facilitador/a da dança, deve incentivar à experimentação e criação de movimentos com o intuito de explorar a música, o espaço e o corpo (Wiebusch & Isse, 2016).

De entre os objetivos da dança como elemento pedagógico, destacam-se: o desenvolvimento motor e da linguagem corporal intencional; o sentido crítico e estético;

assim como a capacidade de criar, imaginar e expressar emoções (Batalha, 2004). Mas, quando falamos de uma abordagem coletiva da dança com um grupo de crianças, envolvemos também valores como a partilha, o respeito e a adaptação ao outro, enriquecendo a experiência emocional com o equilíbrio entre a cooperação e o respeito pela individualidade (Hutzel, Russel & Gross, 2010).

Cacho e Vera (2017) destacam num estudo que realizaram¹ que, para além de representar benefícios motores, de reconhecimento corporal e habilidade física, a dança facilita a compreensão e gestão de estados emocionais e por consequência promove estabilidade e autorregulação. Soares e Lucena (2013) completam esta ideia referindo aquisições esperadas, por efeito da dança, como a cooperação, aceitação, autonomia, noção de espaço e ganho de equilíbrio e postura, justificando assim a pertinência da utilização da dança como elemento artístico-pedagógico no pré-escolar como meio de desenvolvimento físico, social e emocional.

Após uma breve abordagem sobre os quatro subdomínios da educação artística, julgo ser fundamental realçar a sua interligação. Para Strazzacappa (2001), a expressão é a motivação mais significativa da educação artística, transversal às suas variantes.

Robinson (1978), bailarina e educadora, na elaboração de um diagrama da arte contemporânea, colocou a dança, o teatro, a música e a educação no mesmo tronco, evidenciando a sua relação. Corroborando esta ideia, Moog (1984) declara que a música e o movimento, presente na dança e no teatro, são elementos naturalmente relacionados e que contribuem para o desenvolvimento holístico da criança, sendo o movimento considerado uma das suas linguagens (Carlson, 1980).

No próximo subcapítulo, apresento o roteiro metodológico e ético que conduziu esta investigação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste subcapítulo, serão apresentados e explicitados os princípios éticos e as opções metodológicas desta investigação. Em Portugal, nas últimas duas décadas, a investigação com crianças ganhou ênfase nos seus contornos, contributos e até um novo léxico metodológico e ético. A discussão destes aspetos contribuiu para fortalecer

¹ Cf. Cacho, C.L.D., & Vera, E.C. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-79.

as formas de investigação sobre a criança, reconhecendo-a como um agente social único e com cultura própria (Fernandes & Tomás, 2011).

Apresento, de seguida, as opções metodológicas para a concretização da investigação, os métodos e técnicas utilizados, assim como o roteiro ético que segui, transversal a toda a prática profissional supervisionada.

4.3.1 Natureza, método e técnicas da investigação

No que concerne à estrutura metodológica da investigação, é necessário especificar que “a realidade é subjetiva e múltipla” (Chueke & Lima, 2012, p.65); por essa razão, as conclusões desta investigação não devem ser generalizadas, pois dizem respeito à realidade específica em estudo.

O processo de desenvolvimento desta investigação é, na sua essência, de **natureza quantitativa**, na medida em que pretende demonstrar, de forma quantificada e mensurável, a importância dos dados recolhidos na investigação. Segundo Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, quantificando-os; pois, havendo margem para classificação, medição e contagens a pesquisa ganha validade científica (Wilson, 1986).

A definição da natureza desta investigação deve-se, na sua maioria, à análise de dados numéricos, recolhidos na classificação do *Affect Knowledge Test*, que permitiu uma quantificação do conhecimento das emoções das crianças, antes e depois da minha intervenção. Esses dados foram tratados e analisados em grelhas e gráficos de apresentação de resultados (cf. Anexo K e Anexo L).

Contudo, e como Minayo (1996) afirma, a investigação quantitativa pode eliminar o fenómeno social, essencial numa investigação como esta, no ramo da educação. Assim, não descarto a utilização de uma investigação qualitativa, caracterizada por uma perspectiva mais empírica, onde o investigador se insere no contexto da investigação, para observar e analisar fatos sociais (Godoy, 1995). Freund (1987) sustenta a hipótese de uma interação entre investigação qualitativa e quantitativa, no enquadramento social e pedagógico, no sentido em que a sua combinação proporcionará uma abordagem mais elaborada da realidade estudada.

A partir da minha observação, identifiquei um problema ao qual me propus agir para lhe dar resposta: potenciar o conhecimento das emoções na sala rosa, através de

atividades pertencentes ao domínio da educação artística. Assim, no contexto da investigação em ciências sociais, esta evidência enquadra-se numa **metodologia de estudo de caso**, que surge da necessidade de explorar uma situação que não está bem definida, em contexto real (MacNealy, 1997). O estudo de caso consiste numa análise detalhada de uma situação, sujeito ou acontecimento (Bogdan & Biklen, 1992) que proporciona descrições de uma realidade que se pretende estudar (Guba & Lincoln, 1985). Dooley (2002) defende que este método de investigação é utilizado essencialmente para desenvolver uma teoria ou explicar uma situação, com o fim de estabelecer soluções ou descrever o objeto de estudo. Este tipo de metodologia encara também um carácter holístico e interpretativo, com a possibilidade de fazer generalizações e justificar uma teoria prévia (Meirinhos-Osório, 2010).

Para que o/a investigador/a concretize e interprete a realidade a que se propôs, necessita de recolher dados de forma a analisá-los; essa recolha é efetuada através de diferentes técnicas e instrumentos. Para efeitos investigativos na área da educação, é comum utilizar-se uma triangulação entre observação, entrevista e análise documental (Corsetti, 2006), e pela sua pertinência, foram essas as técnicas utilizadas nesta investigação.

A primeira técnica que destaco é a **observação direta participante**. Esta é a técnica adequada para o/a investigador/a que se insere no contexto da ação, de forma intensiva e prolongada (Lapassade, 2001). Bogdan e Taylor (1975) acrescentam que a observação participante é rica em interações sociais, entre o/a investigador/a e os sujeitos, no meio da pesquisa, e este procedimento favorece a recolha de dados de forma autêntica e sistematizada. Contudo, há dois aspetos a ter em conta, pois são sublinhados como possíveis inconvenientes: a presença do/a investigador/a pode causar inibição ou constrangimento nos sujeitos observados (Albarelo et al., 1997); e a integração do/a investigador/a, simultaneamente ator, pode enviesar os dados recolhidos dada a sua proximidade com o objeto de estudo. No entanto, acredito que não fui influenciada por nenhum destes aspetos, pois considero que criei com a sala rosa uma relação de confiança e segurança, conquistando espontaneidade nas atitudes das crianças; por fim, tentei que a minha observação fosse aproximada à realidade e não influenciada pelas relações afetivas criadas entre mim e as crianças.

A observação foi uma técnica importante e constante, tanto para identificar o tema em estudo como para avaliar a minha prática ao longo da PPSII. Através da

observação direta, consegui perceber o interesse das crianças pela educação artística e a sua capacidade de expressar emoções. Como suporte a esta técnica, foram utilizados **instrumentos de recolha de dados** como notas de campo e registos fotográficos.

Como forma de analisar o desenvolvimento das crianças da sala rosa, no que diz respeito ao reconhecimento das emoções, antes e depois da minha intervenção, apliquei individualmente um teste psicológico de reconhecimento das emoções: **Affect Knowledge Test** (AKT) (Denham, 1986), adaptado para a língua portuguesa por Maló-Machado, Veríssimo e Denham (2012) como *Teste de Conhecimento das Emoções*. Esta técnica de investigação consiste num conjunto de **inquéritos por entrevista** aplicadas a crianças de idade pré-escolar, tendo como objetivo avaliar o conhecimento emocional das mesmas, no que diz respeito a emoções primárias como a tristeza, a alegria, a raiva e o medo (Maló-Machado et al., 2012).

Carmo e Ferreira (2008) definem o **inquérito por entrevista** como uma interação direta entre dois interlocutores: o entrevistador e o entrevistado; e apontam-lhe duas variáveis importantes: o grau de assertividade das perguntas, e a presença, ou não, do/a investigador/a no ato da entrevista. Neste caso, por se tratar da aplicação de um teste já com os seus moldes definidos, as perguntas apresentam um carácter diretivo e, enquanto investigadora, assumi também o papel de entrevistadora, estando presente no inquérito.

As entrevistas realizadas tinham carácter estruturado, pois as perguntas estavam previamente definidas no guião do AKT (cf. Anexo F. Guião de entrevista às crianças no âmbito do AKT). Lakatos e Markoni (1996) referem que a entrevista estruturada permite uma comparação entre perguntas, que se reflete apenas nas dissemelhanças dos inquiridos e não na diferença de perguntas.

Para a elaboração deste teste, Denham (1986) centrou-se nas relações interpessoais, com incidência na comunicação não verbal (facial, gestual e corporal), por considerar mais adequada ao público-alvo: as crianças. O teste está dividido em três fases e pretende analisar as seguintes componentes:

- (i) *capacidade de nomear emoções primárias com base em expressões faciais;*
- (ii) *capacidade de reconhecer expressões faciais com base nos seus rótulos verbais;*
- (iii) *capacidade de compreender as causas das emoções em situações típicas de contexto emocional.*" (Maló-Machado et al., 2012, p. 207).

De sublinhar que estes componentes em estudo no AKT vão ao encontro dos fatores essenciais definidos por Maló-Machado et.al. (2012) para o efetivo conhecimento das emoções: (i) *identificação e nomeação de emoções em expressões faciais*; (ii) *descrição de circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros*; (iii) *relacionar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional*.

Para a concretização deste teste, foi necessário entrevistar as crianças individualmente, propondo-lhes três tarefas, e recorrendo a instrumentos como: uma grelha de registo; um guião de entrevista (cf. Anexo F. Guião de entrevista às crianças no âmbito do AKT); fantoches com faces amovíveis e representativas das emoções em estudo: alegria, tristeza, raiva e medo (cf. Anexo G. Imagens ilustrativas dos fantoches construídos para o AKT).

As três tarefas presentes no teste consistem no reconhecimento verbal das emoções, tendo o/a entrevistador/a de questionar a criança diante dos fantoches: *Como se sente este menino?*; e no reconhecimento não verbal das mesmas emoções, sendo agora a questão: e.g. *Consegues apontar com o teu dedo para o menino que está triste?*; a última tarefa diz respeito ao conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e, para este ponto, Denham (1986) fornece um guião (cf. Anexo F. Guião de entrevista às crianças no âmbito do AKT) com situações que devemos descrever à criança para que ela coloque no fantoche a expressão facial associada à emoção que considera adequada à situação.

Relativamente à classificação das respostas, estas variam entre: 1, quando a criança indica uma emoção incorreta ou não sabe responder; 2, quando a criança indica uma emoção da mesma valência, embora não seja a correta (e.g. triste em vez de com medo) ou refere uma característica da expressão facial, sem referir o nome da mesma; e 3 quando a criança indica a emoção correta (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012). A classificação deve ser colocada numa grelha para posterior análise e, dado que eu realizei o mesmo teste em dois momentos diferentes da minha intervenção – em janeiro e em junho de 2021, obtive duas grelhas que podem comparar o conhecimento das emoções das crianças da sala rosa antes e depois da minha intervenção com o projeto *EmocionArte* e que serão apresentadas no subcapítulo 4.5 Apresentação e discussão de resultados (pp.55-61).

A escolha do AKT como técnica a implementar na investigação requereu uma vasta pesquisa sobre testes que evidenciassem o conhecimento emocional de crianças

de 3 anos. Alternativas como *Izard's emotional knowledge test* (Izard et. al, 2001), *Assessment of children's emotional skills* (Schultz,Izard & Bear, 2004) ou *Test of emotion comprehension* (Pons & Harris, 2000) foram consideradas. Contudo, a minha escolha recaiu sobre o AKT, com o apoio da psicóloga da instituição cooperante, pois de todos, era aquele que preenchia os parâmetros que estabeleci como essenciais: ser aplicável a crianças de três anos de idade; espelhar de forma eficaz o domínio das crianças relativamente ao conhecimento das emoções; ser fiável (Sette, Bassett, Baumgartner & Denham, 2015; Machado, Veríssimo & Denham, 2012); e a sua aplicação poder ser realizada por mim, mesmo sem formação no ramo da psicologia, de forma simples e perceptível para as crianças.

Por último, utilizei também a **análise documental** que, pelas palavras de Phillips (1974), consiste na pesquisa de “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p.187). O autor acrescenta que a finalidade da análise documental passa por identificar informações que respondam às questões e hipóteses colocadas na pesquisa. Nesta técnica de investigação, são considerados relevantes documentos tais como: regulamentos, diários, registos, livros, entre outros (Ludke, 1986).

Para o efeito da pesquisa realizada, foram consultados documentos pessoais, como notas de campo e registos fotográficos, pois possibilitam “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes.” (Angell, 1945, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.177)

4.3.2 Roteiro ético

No que diz respeito às considerações de natureza ética tomadas na investigação com crianças, estas resultam, essencialmente, das atuais responsabilidades e dilemas com que são confrontados os investigadores, interessados em compreender os mundos sociais e culturais das crianças (Soares, 2006). Segundo Gallacher e Gallagher (2008), os debates sobre a ética na investigação com crianças são caracterizados como complexos e efémeros, quer devido às suas condições concretas, como os contextos em que se inserem, quer aos próprios princípios epistemológicos que orientam o olhar de cada investigador/a.

Bogdan e Biklen (1994) definem ética como um conjunto de normas e juízos relativos ao que é correto e incorreto nos procedimentos de investigação. E, como nos estudos sociais são os indivíduos os objetos de investigação, os autores sublinham duas questões a ter em conta: o consentimento informado e “a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dano” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75).

Fazendo o paralelismo com a presente investigação, posso afirmar que o consentimento e a proteção, tanto das crianças e das suas famílias assim, como da instituição cooperante, foi uma das minhas prioridades. No início da minha PPSII, redigi um documento informativo que pretendia esclarecer as famílias sobre os objetivos e intenções da minha prática na sala rosa, assim como pedir o seu consentimento. Este documento foi lido e assinado pelos encarregados de educação e pode ser consultado em anexo (cf. Anexo H. Protocolo de consentimento informado às famílias da sala rosa).

Relativamente às crianças, privilegiei sempre o diálogo, de modo a esclarecer as minhas ações perante estas, e respeitei sempre a sua vontade de participar ou não nas atividades propostas. No que diz respeito à proteção da sua identidade, todos os dados recolhidos, como notas de campo ou registos audiovisuais, destinam-se unicamente a fins académicos e não expõem, de forma alguma, a identidade das crianças.

Por acreditar que a ética é um dos pilares da profissionalidade, pois é “agir no sentido do respeito pelos outros” (Máximo-Esteves, 2008, p.107), construí um roteiro ético profissional (cf. Anexo I. Roteiro ético), baseado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011).

4.4 Procedimentos metodológicos: O projeto *EmocionArte*

A combinação de diversos fatores como o gosto das crianças da sala rosa por atividades do domínio da educação artística, a naturalidade com que essas crianças expressavam e representavam as suas emoções, o meu interesse e reconhecimento pela importância de dar ferramentas às crianças para que possam ser indivíduos emocionalmente competentes, com benefícios para o seu desenvolvimento e a literatura que realça a pertinência deste tema, foram o mote para a construção do projeto *EmocionArte*.

Para além de um projeto significativo para as crianças, queria que este fosse também objeto de investigação e que descrevesse informação relevante e representativa sobre o tema.

No delineamento do projeto, defini como um dos objetivos **avaliar o conhecimento das crianças relativamente às emoções, antes e depois da minha intervenção**, de modo a verificar se esta teria sido significativa. Assim, o ponto de partida foi realizar uma **avaliação diagnóstica** às crianças no que toca ao conhecimento das emoções, através de um teste psicológico denominado *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986).

Depois de averiguado o grau de conhecimento e desenvolvimento das crianças sobre o tema em questão, comecei a **planificar**. Segundo Silva et al. (2016), o processo de planificar implica uma mobilização de diversos fatores como as intenções do educador, o conhecimento do grupo, a antecipação de situações de aprendizagem e a organização de recursos. Como tal, foram estabelecidas as principais aprendizagens que pretendia promover no âmbito deste projeto, de acordo com as OCEPE (Silva et.al., 2016), beneficiando o domínio da educação artística.

Essencialmente, pretendia que este projeto interligasse a arte e as emoções de uma forma natural e subtil, mas ao mesmo tempo, não superficial e adequada aos interesses e necessidades de crianças de 3 anos. Assim, em conjunto com a educadora cooperante, decidimos que este seria um projeto de cinco semanas, uma semana para cada uma das emoções que considerámos relevantes de abordar com o grupo: tristeza, alegria, raiva, calma e medo.

Justificando esta escolha, dei prioridade a emoções primárias por serem facilmente reconhecidas por esta faixa etária; quis que se observasse uma representatividade de emoções positivas, assim como de emoções negativas. A calma, apesar de não ser considerada uma emoção primária, foi incluída neste projeto por representar uma potencial mais-valia para o grupo de crianças, já que este é considerado, pela equipa educativa, como *agitado*.

A planificação que elaborei privilegiou o uso de atividades do domínio da educação artística, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), para abordar a temática das emoções. Contudo, por se tratar de uma prática profissional de curta duração e por acreditar numa pedagogia holística, estiverem presentes outras áreas de conteúdo pedagógico, assim como diversos domínios.

A formação pessoal e social esteve subjacente à minha prática, nomeadamente nas atividades realizadas, pois esta área “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et.al., 2016). Para além do domínio da educação artística, dentro da área de expressão e comunicação, foi privilegiado o domínio da linguagem oral, pela sua transversalidade e importância na comunicação. Foram também realizadas atividades da área do conhecimento do mundo, por exemplo, na elaboração da experiência de um vulcão em erupção associada à emoção da raiva, por ser uma das áreas de interesse destas crianças e porque considerei pertinente para o desenvolvimento do projeto.

Em cada semana, correspondente a cada emoção, associei atividades dos subdomínios das artes visuais, teatro, música e dança. A inspiração para a criação de atividades significativas com uma abordagem lúdica adveio da minha experiência pessoal e profissional, do recurso a documentos escritos sobre a temática e da troca de ideias e experiências entre mim, a equipa educativa e a psicóloga da instituição. Apesar do esforço para equilibrar as diferentes componentes artísticas, tenho consciência de que nem sempre este equilíbrio foi bem conseguido, dando por vezes algum destaque às artes visuais, por ser uma das áreas prediletas e mais requisitada pelas crianças. Contudo, tentei sempre incluir e interligar várias áreas do conhecimento, incluindo diferentes domínios e subdomínios em cada atividade, como por exemplo, a comunicação oral e a música que foram elementos muito vinculados e considerados elementos base desta planificação.

A música foi um elemento privilegiado neste projeto pela sua pertinência nas salas de jardim de infância, já devidamente justificada com literatura adequada. Para além de ter sido um subdomínio utilizado como componente principal de atividades, esteve também presente como complemento noutras atividades como por exemplo: inspiração e suporte para criações de artes visuais, complemento essencial a atividades de expressão corporal, etc. A escolha musical a ser empregue em cada momento foi feita de forma criteriosa e adequada a cada emoção, respeitando os estudos de Gregory et.al. (1996) e Deutsch (1982), que atribuem a escala menor e ritmo lento a emoções negativas e escala maior e ritmo rápido a emoções positivas.

Reforçando a presença da linguagem oral e escrita, a cada emoção foi associada uma ou mais histórias que considerei adequadas, pois para além de servirem de enquadramento à temática abordada, representam uma mais-valia para a criatividade,

imaginação, desenvolvimento da linguagem, contacto com a leitura e a escrita (Mata, 2008) e fonte de exploração de várias formas de expressão (Sobrinho, 2000).

Após abordar cada emoção de forma individual, foram também planificadas atividades que contemplam as emoções de forma conjunta e integrada como: as *estafetas das emoções*; jogos musicais que incluem uma combinação de várias tons e ritmos, e por isso várias emoções associadas; e a construção de bases com faces inscritas, para moldar em plasticina diversas expressões faciais de acordo com várias emoções.

Como objetivo da planificação, para além de promover o conhecimento das emoções nas crianças da sala rosa, estabeleci e integrei a apresentação de ferramentas e mecanismos que pudessem servir de apoio à gestão e controlo emocional das crianças, tais como técnicas de relaxamento. Para isso, em praticamente todas as emoções, foram construídos elementos que ajudassem as crianças a promover o autorregulação, como: potes da calma, bonecos das preocupações ou dragões de sopro. Estas produções eram levadas para casa no final de cada semana com dois objetivos primordiais: torná-los objetos significativos na vida da criança, para que esta pudesse utilizá-los em diferentes contextos; e para que as famílias, com participação limitada dentro da sala de jardim de infância, neste período de pandemia, pudessem participar neste projeto.

As planificações, com carácter não linear, foram alteradas sempre que necessário, consoante as sugestões e necessidades das crianças. No portefólio da PPSII podem ser consultadas: as planificações, com a descrição das atividades realizadas em cada semana; as aprendizagens a promover de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016); assim como a respetiva avaliação nas notas de campo (cf. Anexo A Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II, pp. 82-253).

Depois da planificação ser definida e consentida por todos os elementos da equipa educativa, foi posta em **ação**. Foram cinco semanas em que explorámos cada emoção, recorrendo, maioritariamente, a atividades lúdicas relacionadas com as diversas áreas da educação artística. De forma breve, nos próximos parágrafos explicitarei as principais atividades realizadas em cada semana.

A primeira semana foi dedicada à **tristeza**. Para apresentação da temática, li a história *quando a tristeza chama*, de Eva Elando, a que se seguiu uma conversa de grande grupo sobre os motivos que nos levam a ficar tristes, o que o nosso corpo sente quando fica triste e o que podemos fazer para sair desse estado. Depois, as crianças

representaram, através do desenho, a sua tristeza, pelo que consegui perceber o que era a tristeza aos olhos daquelas crianças: para uma, algo preto e grande, para outros, algo muito pequeno. Como atividade de expressão corporal e jogo dramático, dramatizámos, ao som de *Nocturno op.55 n.º1* de Chopin, a história de uma pequena semente, triste e sozinha debaixo da terra, que, com sol, água e carinho, cresceu e tornou-se uma grande árvore com folhas e ramos que balançavam com o vento.

Como sugestão das crianças, quando estamos tristes, devemos ir brincar com outros amigos, o que nos levou a uma interação com as outras salas, em busca de uma risca para a zebra da história: *A zebra Camila*, de Marisa Nuñez. Outra das atividades realizadas partiu da associação da tristeza com a estação do ano em que nos encontrávamos: o inverno. Nesse seguimento, realizámos a leitura da obra de arte *Boulevard Saint Denis* de Claude Monet, em que observámos os seus elementos e imaginámos o que sentiam as pessoas representadas naquela pintura.

Por último, baseada na obra de literatura para a infância *Vazio*, de Anna Llenas, realizámos uma composição plástica através da técnica de colagens, sobre o que preenche o nosso vazio, ao que associámos o que nos preenche e nos torna mais felizes. A Figura 1 apresenta algumas imagens ilustrativas destas atividades, mas também podem ser consultadas em anexo (cf. Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto *EmocionArte*, Figura 1, p. 290).

Figura 1

Imagens representativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à tristeza



Seguiu-se a semana da **alegria** que coincidiu com o *Dia Internacional do Sorriso*. Aproveitei esta situação para colar na sala de atividades imagens dos sorrisos das crianças, de modo que estas reconheçam e encontrassem o seu. Depois, colaram o

sorriso numa folha colorida à sua escolha e desenharam os elementos faciais em falta, produzindo um autorretrato. Foi também realizada uma conversa em grande grupo sobre esta emoção e praticados alguns exercícios de *yoga do riso*, que garantiu muitas gargalhadas, explorando várias partes do corpo.

Quando questionados sobre o que os faz *felizes*, as respostas das crianças variaram entre música, festas, dançar e brincar. Assim, preparámos um conjunto de jogos musicais em que explorámos vários instrumentos, preparámos festas dentro da sala e dançámos com recurso a vários adereços. Para representação da alegria, realizámos uma pintura vertical coletiva, com tintas em papel de cenário, que espelhou a perceção das crianças de que a alegria é colorida e representa-se através de corações, arco-íris e até mães e pais.

Na representação da alegria, através da técnica de pintura com pincel em papel de cenário vertical, a CA referiu: *A minha alegria é esta: a mãe, o pai e o mano*; apontando para as figuras humanas que desenhou (NC 38.5 de 18 de março de 2021).

As imagens ilustrativas das atividades realizadas, para além de apresentadas na Figura 2, podem também ser consultadas em anexo (cf. Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto *EmocionArte*, Figura 2, p. 290).

Figura 2

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à alegria



A abordagem à **raiva** chegou na terceira semana deste projeto e apresentou-se com a obra *Era uma vez uma raiva*, de Blandina Franco. Para discutirmos o tema em grande grupo, realizámos um jogo rítmico com recurso a música e a uma bola. Aquando das paragens da música acompanhada por ritmos corporais, quem tivesse a bola na

mão, teria de partilhar com o grupo o que era para si a raiva, ou como surgia ou como se manifestava. Desta forma, garanti que a participação nesta partilha de ideias fosse aleatória e incentivasse até aquelas crianças mais reservadas que participam poucas vezes nos momentos de grande grupo.

A representação da raiva foi feita em pintura com a técnica de mata-moscas, algo que exigia a libertação de energias, tal como precisamos quando nos sentimos com raiva. Depois de feito o borrão, as crianças personificaram a sua figura da raiva com os elementos da figura humana.

A história “*Um dragão em brasa*” de Robert Starling foi o mote para respondermos à pergunta: *O que podemos fazer quando estamos com raiva?* Respirar fundo foi a resposta mais dada pelas crianças e, para praticarmos a nossa técnica de respiração profunda, construímos um dragão ao qual as crianças podem recorrer sempre que se sentirem dominadas por esta emoção. Este recurso serviu para praticarmos alguns exercícios de consciência corporal e relaxamento.

Outra das atividades realizadas uniu a música e as artes visuais e utilizou como materiais um tambor, folhas e lápis de cera. Cada criança escolheu uma posição confortável para si e recebeu uma folha em branco e um lápis. Eu tocava o tambor com vários ritmos e intensidades e as crianças riscavam a folha ao som deste. Assim, experienciámos vários momentos, desde o som forte e rápido que proporcionava um traço intenso e carregado, tal como nos sentimos num estado de raiva, até ao som suave e lento que proporcionava um retorno à calma com traços leves. As imagens ilustrativas das atividades realizadas podem ser consultadas em anexo (cf. Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto *EmocionArte*, Figura 3, p. 291), e na Figura 3:

Figura 3

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à raiva



A **calma** foi a penúltima emoção abordada com o grupo de crianças da sala rosa e tinha como principal objetivo disponibilizar ferramentas que desenvolvessem a concentração e tranquilidade. Para esse efeito, todas as manhãs realizámos dinâmicas, muito bem recebidas pelo grupo, que promoviam a atenção plena, a consciência corporal e o relaxamento e, na hora da sesta, sessões de meditação guiada.

Apresentei ao grupo a história “*É tão fácil ser calmo*”, de Lilliput, que mostrou várias ações que nos tornam mais serenos às quais as crianças ainda adicionaram outras, tais como: ouvir música, observar e escutar a natureza, praticar *yoga*, respirar fundo e desenhar. Em grupo, colocámos em prática, durante a semana, todas estas atividades; tivemos o apoio do professor de música e do professor de educação física para a realização de algumas delas. Construímos ainda potes da calma que fascinaram as crianças com o seu brilho e cor:

Olha, quando estivermos nervosos, agitamos o pote e vemos os brilhantes a ir ao fundo enquanto respiramos fundo. Se ainda não estiveres calmo agitas outra vez! – disse a MV ao G. (NC 47.8 de 8 de abril de 2021).

As imagens ilustrativas das atividades realizadas podem ser consultadas em anexo (cf. Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto *EmocionArte*, Figura 4, p. 292), e na Figura 4:

Figura 4

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à calma



Por fim, o **medo**. Para discussão em grande grupo sobre esta emoção, realizámos um jogo rítmico, à semelhança do que foi feito na semana da raiva; e para a representação dos nossos medos, usámos a técnica de desenho com giz em cartolina preta. Estes desenhos foram simbolicamente colocados dentro do armário da coragem,

que guarda todos os nossos medos para não termos de nos preocupar com eles. Esta foi uma dinâmica que captou significativamente o interesse das crianças, pela sua grande relação ao mundo do imaginário, de tal forma que o grupo foi perguntando, de forma espontânea, a vários elementos da instituição educativa, como cozinheiras, outros educadores e até ao diretor, quais eram os seus medos, para poderem guardar no armário.

Dentro desta temática e no seguimento da obra de Anthony Browne, “*As preocupações do Billy*”, construímos os nossos próprios bonecos das preocupações. Como abordagem ao teatro, a equipa educativa preparou para as crianças a dramatização da história *O meu monstro e eu*, de Nadiya Hussain; noutra momento, foram as crianças que experienciaram sombras chinesas, numa tentativa de relação e desmistificação do medo do escuro, um fator que identifiquei em muitas crianças do grupo:

- *Porque é que o Bolinha está com medo? Já é de dia.* (LT)
- *E de dia não temos medo?* (Educadora N)
- *Não, já não está escuro!* (LT) (NC 49.3 de 12 de abril de 2021)

As imagens ilustrativas das atividades realizadas podem ser consultadas em anexo (cf. Anexo J. Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto *EmocionArte*, Figura 5, p. 293), e na Figura 5:

Figura 5

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente ao medo



Depois de tratar as emoções de forma particularizada, considerei pertinente realizar atividades em que estas surgissem de forma integrada. Esta fase foi importante para estabelecer relações e distinções entre os vários tipos de emoções abordadas:

À medida que as músicas, de diferentes estilos e ritmos, iam surgindo, a MF disse-me: *O nosso corpo dança as músicas de forma diferente – nas alegres o coração fica a bater depressa e as pernas com vontade de mexer mais rápido, e nas tristes mexemo-nos mais devagar.* (NC 54.7 de 19 de abril de 2021).

Esta foi uma forma breve de descrever algumas das atividades realizadas no âmbito de cada emoção. A planificação completa, a descrição pormenorizada das atividades, as áreas e domínios a que pertencem, assim como as aprendizagens a promover em cada uma, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), podem ser consultadas em anexo (cf. Anexo A. Portefólio da PPSII, pp. 84-252).

Como elementos complementares à ação destaco: o *Bolinha*, a *Casa das emoções* e a *Caixa das emoções*. A cada emoção, atribuí um símbolo, com forma e cor, de modo que as crianças consigam atribuir significado visual e palpável a cada emoção. Estes símbolos foram criados por mim baseados em expressões faciais e cores associadas a cada emoção e foram personificados pelas crianças, que lhe atribuíram um nome: *Bolinha*. Estes personagens revelaram ser úteis e uma referência para as crianças.

Construímos a *Casa das Emoções* (cf. Figura 6) onde vivia o Bolinha que, a cada semana, ia alterando o seu estado de espírito e, também a expressão facial e cor, consoante a emoção a ser abordada na sala. Só final das cinco semanas é que a *Casa das Emoções* recebeu todos os *Bolinhas*; assim, a representação de todas as emoções em simultâneo. Este elemento ainda está presente na sala de atividades.

Figura 6

Casa das emoções



A cada segunda-feira, as crianças abriam a porta da sala com *curiosidade*, e até *preocupação*, para descobrirem como se sentia o *Bolinha* naquela semana, e faziam até suposições do porquê do seu estado, revelando interesse e envolvimento:

No caminho para a sala, às 9h, o LT perguntou-me: *Como estará o Bolinha hoje?* Respondi que teríamos de esperar para ver ao entrarmos na sala. Logo as outras crianças questionaram o mesmo e foram várias as suposições: *Está zangado ainda. (V); ou está feliz! (LB)*. (NC 45.1 de 6 de abril de 2021).

A LB afirma: *Podemos levar o Bolinha Triste ao recreio connosco para ver se ele fica contente*. (NC 30.5 de 11 de janeiro de 2021).

No final, como sugestão do grupo, criámos uma caixa para a sala dedicada às emoções – a *Caixa das Emoções* (cf. Figura 7). Nesta caixa, colocámos diversos materiais, uns propostos pelas crianças e outros adicionados por mim, de acordo com as minhas intencionalidades educativas, tais como: espelhos, cartazes ilustrativos de diversas expressões faciais, potes da calma, bolas antistress, bonecos das preocupações, bolas para realizar massagens, cartões de imagens com posições de yoga e moinhos de vento para prática da respiração profunda. Mobilizámos alguns recursos construídos e utilizados ao longo do projeto para ficarem de forma permanente e acessível na sala rosa, tanto para utilização em momentos de brincadeira, como para servirem de instrumentos de autorregulação.

Figura 7

Caixa das emoções



Depois de aplicada a planificação, foi tempo de **avaliar**, não numa tentativa de classificar, mas sim na perspetiva de monitorizar as aprendizagens das crianças, comparando-as consigo mesmas (Silva et al., 2016). Para Portugal (2012), avaliar é tomar consciência da prática para a adaptar, focando-nos na criança e recolhendo informações sobre o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. O contributo de Vasconcelos (2011) desperta-nos para o papel ativo que a criança tem na sua aprendizagem e, por isso, na sua avaliação, tendo esta de estar envolvida e implicada neste processo. A avaliação foi realizada com base na observação, recolha de documentos decorrentes da prática como registos, produções das crianças e registos audiovisuais. Contudo e fazendo face ao que me propus no início da investigação, voltei a aplicar às crianças o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), de modo a observar uma possível evolução no reconhecimento das emoções por parte das crianças, depois da aplicação do projeto *EmocionArte*. A apresentação e discussão dos resultados desta investigação será apresentada posteriormente (cf. subcapítulo 4.5. Apresentação e discussão dos resultados, pp. 55-61).

No entanto, em tom de avaliação, posso afirmar que foi evidente, por observação e *feedback* da educadora cooperante e famílias, que as crianças foram recetivas a este projeto, vivendo-o com *entusiasmo* e *dedicação*. Destaco a sua capacidade de comunicar, partilhar e refletir sobre cada emoção, intervindo, participando e fazendo sugestões de forma pertinente, dando personalidade a este projeto.

4.5 Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo, apresento a análise realizada aos dados recolhidos, através da observação e dos resultados do AKT, evidenciando a sua pertinência e conclusões a retirar para a investigação. O teste foi realizado a uma amostra de 24 crianças, entre os 3 e os 4 anos de idade e pretendeu evidenciar o conhecimento de emoções como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo. Apliquei o AKT às crianças da sala rosa duas vezes, com um intervalo temporal, em que realizei o projeto *EmocionArte*. Assim, obtive duas grelhas de registo de resultados, com classificações de 1 a 3, consoante a pertinência das respostas dadas, as quais organizei de forma quantitativa com o objetivo de proceder à sua interpretação (cf. Anexo K. Grelha de resultados do AKT pp. 294-296).

Para Bell (2008), os dados recolhidos numa investigação devem ser registados, analisados e interpretados, pois em bruto não têm qualquer tipo de valor. Assim, como

o teste está dividido em três tarefas específicas, procedi à análise de cada uma delas, comparando os valores obtidos em janeiro, na primeira aplicação do teste e em junho, na segunda aplicação.

Na primeira tarefa, o teste expressivo, em que as crianças tiveram de nomear a emoção apresentada na expressão facial de um fantoche, obtiveram-se os seguintes resultados:

- (i) Em janeiro, todas as crianças associaram corretamente a emoção alegria, sendo que três crianças obtiveram classificação 2, pois referiram uma característica e não nomearam a emoção: *Está a rir; Está bem; Está linda*. Em junho, todas as crianças obtiveram 3 pontos na nomeação da alegria.
- (ii) No primeiro teste, sete crianças obtiveram classificação 2 na nomeação da tristeza, referindo características da expressão facial, como: *Está a chorar*, mas no segundo teste este número desceu para quatro crianças.
- (iii) Relativamente à raiva, no primeiro teste, uma criança obteve 1 ponto, devido a uma resposta incorreta, e três obtiveram 2 pontos devido à nomeação de características como: *É má; Feia*. No segundo teste, apenas uma criança obteve classificação de 2 pontos, pelo mesmo motivo.
- (iv) No medo, em janeiro, uma criança não deu uma resposta válida no âmbito do teste e por isso não foi quantificada; oito obtiveram 1 ponto por resposta incorreta, e cinco nomearam uma emoção da mesma valência (tristeza) e obtiveram 2 pontos. Já em junho, apenas uma criança atribuiu à expressão facial com medo, a emoção da tristeza.

Face ao exposto, podemos concluir que houve progressos no conhecimento e nomeação das emoções entre os dois testes. Em termos quantitativos, numa escala de 1 a 3 pontos atribuídos às respostas das crianças, a média das respostas na emoção alegria variou de 2,88 para 3; a tristeza de 2,71 para 2,83; a raiva de 2,79 para 2,96; e o medo de 2 para 2,96.

A segunda tarefa diz respeito a um teste recetivo, em que as crianças devem identificar, por entre todos os fantoches, aquele que possui a expressão facial relativa à emoção que eu, enquanto entrevistadora, nomear. Assim, concluí que:

- (i) Todas as crianças identificaram corretamente o fantoche representativo da alegria, nos dois testes.
- (ii) Em janeiro, duas crianças apontaram o fantoche do medo quando pedi para identificarem o da tristeza, recebendo a classificação de 2 pontos. Em junho, apenas uma criança repetiu essa ação.
- (iii) Ao identificar o fantoche da raiva, uma criança obteve 1 ponto devido a uma identificação incorreta, no primeiro teste. Mas, no segundo teste todas responderam corretamente.
- (iv) Relativamente à identificação do medo, no primeiro teste, duas crianças indicaram a expressão facial da tristeza, e uma não soube responder. No segundo teste, apenas uma trocou o medo por uma emoção da mesma valência (tristeza).

Também nesta fase do teste houve melhorias significativas no reconhecimento das emoções, comparando os dois momentos temporais. Este teste mostrou ser mais acessível para as crianças, possivelmente porque só tinham de reconhecer a expressão facial associada à emoção e apontar, em vez de nomear. Numa análise com referências numéricas, podemos afirmar que as médias obtidas neste teste não variaram no reconhecimento da alegria, obtendo uma média classificativa de 3 pontos nos dois momentos, mas variaram de: 2,92 para 2,96 na tristeza; 2,92 para 3 na raiva; e 2,83 para 2,96 no medo.

A terceira e última tarefa do teste consistia na atribuição de uma expressão facial ao fantoche, de acordo com o que ele sentiria numa situação estereotipada relatada por mim, mas construída por Denham (1986) no guião que forneceu para a aplicação do teste. São oito situações, duas para cada emoção em estudo, relatadas em forma de história. Os resultados evidenciam que:

- (i) À situação hipotética de alegria, em que a mãe dá um gelado ao menino, quatro crianças obtiveram 1 ponto, dando uma resposta incorreta no primeiro teste. Já no segundo teste, todos identificaram esta situação como sendo uma situação que provoca alegria. Na segunda situação, em que o menino vai ao jardim zoológico, o resultado manteve-se nos dois testes, com quatro respostas com classificação de 1 ponto.
- (ii) Numa situação em que o menino é empurrado para o chão e magoa-se, quatro crianças atribuíram a emoção raiva em vez de tristeza no primeiro

teste, mas todas responderam corretamente no segundo. A segunda situação de tristeza diz respeito ao roubo da bicicleta do menino, e quatro crianças identificaram uma emoção da mesma valência e uma deu uma resposta incorreta, em janeiro. Em junho, esta situação foi identificada por cinco crianças como sendo de medo e raiva, em vez de tristeza.

- (iii) A primeira situação de raiva apresentada é a destruição de uma torre de blocos, por um amigo. No teste realizado em janeiro, dez crianças apontaram esta situação como promotora de tristeza, e duas deram uma resposta com classificação de 1 ponto: *Não sei*. No teste realizado em junho, todas as crianças atribuíram esta situação a um estado emocional de raiva. A segunda situação hipotética é a mãe zangar-se com o menino e a insistir para ele comer algo que não gosta, e aqui os resultados foram iguais à situação anterior no primeiro teste; e no segundo sete obtiveram classificação de 2 pontos e uma de 1 ponto.
- (iv) Por fim, as situações de medo enunciadas foram um pesadelo com um animal feroz e um momento sozinho com a luz apagada. Na primeira, cinco respostas erradas, uma inválida e três com 2 pontos, no primeiro teste; e duas erradas e duas com 2 pontos no segundo teste. Na segunda situação, uma resposta errada e oito com 2 pontos no teste de janeiro; e uma resposta incorreta e uma resposta com 2 pontos no teste de junho.

Este foi o segmento do teste que apresentou mais dificuldades para as crianças, pela análise dos dados recolhidos. No entanto, para Denham (1998), este teste pretende desencadear reações emocionais inequívocas como a alegria de comer um gelado ou o medo de um pesadelo.

Depois de apresentar os dados obtidos no AKT, é possível redigir uma interpretação dos resultados nesta investigação sobre a utilização da educação artística como meio de promover o conhecimento das emoções em crianças de pré-escolar. Aliado aos resultados do AKT, que nos elucidam quanto ao desenvolvimento do conhecimento das emoções nas crianças da sala rosa antes e depois do projeto *EmocionArte*, trago para esta discussão alguns elementos recolhidos através da técnica de observação direta, através das notas de campo que redigi.

Pelo panorama apresentado, considero ser possível afirmar que as crianças da sala rosa beneficiaram com a minha intervenção e com a aplicação do projeto

EmocionArte. Esses benefícios tiveram impacto no seu desenvolvimento emocional, com repercussões ao nível do reconhecimento das emoções, e das alterações físicas associadas a elas, assim como da autorregulação, tendo as crianças se apropriado de ferramentas para a gestão das suas emoções.

A amostra em estudo revelou, numa avaliação diagnóstica realizada pelo AKT em janeiro, um *bom* domínio no reconhecimento das emoções, com espaço para melhoramento. A emoção com que as crianças se mostraram mais familiarizada foi a alegria, sendo o medo aquela que demonstraram mais dificuldade em reconhecer, confundindo, muitas vezes, com a tristeza.

Também foi visível que, para o grupo, é mais fácil selecionar a expressão facial correspondente a uma emoção, por entre várias imagens (teste recetivo), do que olhar para uma expressão facial e nomear a emoção associada (teste expressivo). No que concerne à atribuição de uma emoção a situações estereotipadas, podemos dizer que, emoções desencadeadoras de raiva e medo apresentaram uma média de pontuação mais baixa e, por isso, foram aquelas que as crianças demonstraram mais dificuldades em atribuir a emoção correta. O tratamento dos dados recolhidos encontra-se explícito em forma de grelha (cf. Anexo K. Grelha de resultados do AKT pp.294-296) e de gráficos (cf. Anexo L. Gráficos de resultados do AKT pp.297-300).

Contudo, houve melhorias significativas em todas as fases do teste, comparando a sua primeira aplicação – em janeiro e a segunda, em junho de 2021. No segundo teste aplicado, todas as crianças identificaram a alegria no teste expressivo e a alegria e a raiva no teste recetivo, sendo que os outros parâmetros apresentam um valor médio acima dos 2,86 pontos, num máximo de 3. A capacidade de nomear emoções e atribuir-lhes significado também ficou espelhada nas ações das crianças, que pude observar e registar, principalmente nas últimas semanas de PPSII:

Depois de a educadora falar, o LT disse-lhe: *N, estás tão zangada que pareces um vulcão a explodir.* (NC 42.8 de 24 de março de 2021).

O PF estava a brincar com o jogo dos fantoches das emoções, instrumento do AKT, e disse-me: *Olha, o JB está assim!* - apontando para o fantoche com a expressão facial representativa da tristeza. (NC 36.2 de 16 de março de 2021).

Estou com medo – disse a AL – *com medo do barulho dessa máquina!* (NC 66.11 de 7 de maio de 2021).

Sobre o conhecimento das emoções nas crianças, Maló-Machado et.al. (2012) defendem que, a competência essencial para a construção de relações positivas reside na nomeação e expressão das emoções. Estas competências são consideradas essenciais para a aquisição de regulação emocional (Roskam, 2012). Assim, de acordo com as evidências apresentadas, sustentadas pela informação dos autores supracitados, é possível referir que, as crianças da sala rosa possuem as competências necessárias para um bom desenvolvimento social e emocional.

No que diz respeito às situações estereotipadas, no final da minha intervenção, todas as crianças fizeram corresponder corretamente a emoção alegria e tristeza às situações referidas, e todos os outros valores médios revelaram um aumento.

Também no dia-a-dia, foi perceptível a capacidade de associação que as crianças já são capazes de fazer, entre uma situação e a emoção correspondente:

A S aproximou-se do Bolinha da Raiva e disse-me: *A minha mãe faz esta cara quando eu me porto mal.* (NC 42.2 de 24 de março de 2021).

À minha pergunta: *O que vos faz ficar alegres?* As crianças responderam:

Quando me dizem coisas bonitas. (MCS); *Comida!* (CA); *Festas!* (LT); *Música.* (MV); *ir ao supermercado.* (CS); *ir ao recreio.* (MM).

Os factos evidenciados refletem a competência das crianças da sala rosa para atribuir uma emoção adequada a diversas situações do quotidiano. Para Maló-Machado et.al. (2012), saber relacionar experiências e vivências a emoções, comunicando-as eficazmente, é um dos pontos essenciais para o indivíduo ser bem-sucedido emocional e socialmente. De ressaltar que a maioria das classificações de 1 ou 2 pontos, nas várias fases do AKT, corresponde às mesmas crianças que demonstram, de forma coerente, algumas fragilidades no domínio desta temática. Este facto ressalta a heterogeneidade do grupo, evidenciando que há crianças que apresentam um *excelente* domínio no conhecimento das emoções, obtendo sempre 3 pontos no AKT, ao contrário de outras.

Um dos objetivos definidos para esta investigação, para além de **desenvolver nas crianças a capacidade para reconhecerem as emoções**, era **facultar-lhes ferramentas para as gerirem**. Ao longo do projeto, para além de enfatizar como podem surgir as emoções e o que cada uma nos provoca, referenciámos como podemos agir, sobretudo no que toca a emoções negativas. Estas referências foram facultadas ao grupo de crianças sobretudo por meio de histórias, partilhas em grande grupo,

atividades propostas por mim e até por sessões com a psicóloga da instituição. No decorrer da minha ação, foram notórios os momentos em que as crianças demonstraram a apropriação de ferramentas de autorregulação:

Ao almoço, o A mostrou-se muito zangado por a LV estar a dar-lhe pontapés por baixo da mesa, e gritou. Validei a emoção da criança, nomeando-a: *Já vi que estás zangado A. O que é que achas que podes fazer?* Logo a criança começou a contar até 10 pausadamente. Quando acabou, perguntei-lhe se estava mais calmo, e ele respondeu: *Sim, já estou feliz!* - Sorriu e continuou a almoçar (NC 41.7 de 23 de março de 2021).

Concluindo, posso referir que este foi um projeto de curta duração, dada a importância da temática, mas com resultados positivos. O desenvolvimento emocional é uma ferramenta crucial para o saudável desenvolvimento social e cognitivo da criança, que deve ser promovido sobretudo na primeira infância (Cardoso, 2011). No entanto, considero que concretizei os objetivos a que me propus e acredito que, de alguma forma, contribuí para o desenvolvimento emocional das crianças da sala rosa. Desenvolver as competências emocionais da criança passa por promover a sua habilidade de conhecer as suas emoções e as dos outros, dando-lhes um nome, e a capacidade de regular as suas emoções e contribuir para a regulação das emoções dos que a rodeiam (Maló-Machado et.al., 2012).

5. CATARSE: CONSTRUÇÃO DA PROFISIONALIDADE

| | ' ' | | | ' |

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre a identidade profissional que me encontro a construir enquanto futura educadora de infância, fazendo uma retrospectiva sobre o meu percurso académico e as duas práticas profissionais realizadas em contextos de creche e de jardim de infância.

Sarmiento (2009), baseada nos estudos de Kelchtermans (1995) e Grant (1995), define a construção da profissionalidade de uma educadora de infância através da sua maneira de pensar e sentir; Castro e Caldeira (2015) reforçam esta ideia, afirmando que a identidade pessoal é indissociável da identidade profissional.

Numa abordagem empírica, Nascimento (2002) define três dimensões para a construção da profissionalidade docente: (i) dimensão motivacional, recaindo sobre as motivações que levam um indivíduo a escolher esta profissão; (ii) dimensão representacional, incidindo sobre a imagem que o docente tem sobre esta área profissional e de si próprio enquanto educador; (iii) dimensão socioprofissional, relacionada com os processos de socialização que se constroem dentro do meio. Estas dimensões não são lineares, pois variam entre os sujeitos, mas estabelecem uma relação dinâmica e interativa.

Baseada na abordagem de Nascimento (2002), explicitarei a construção da minha identidade, enquanto educadora, através destas dimensões, e com base nas minhas experiências, motivações e interações vivenciadas ao longo destes cinco anos enquanto estudante de educação.

A **dimensão motivacional** pode ser traçada por fatores intrínsecos e extrínsecos (Nascimento, 2007). Como fatores intrínsecos, Nascimento (2007) distingue a vocação, o gosto pela educação e a realização de objetivos pessoais como preponderantes; já nos extrínsecos permanecem as motivações económicas e sociais, condições laborais e até influências de outrem.

Numa perspetiva pessoal, vejo a minha escolha pelo ramo da educação meramente por fatores intrínsecos. À minha saída do ensino secundário, ingressei na licenciatura de gestão de empresas, que antecedeu um mestrado na mesma área. Cheguei a exercer funções enquanto gestora, mas logo percebi que não era ali que *morava* o meu futuro. Como monitora de campos de férias e de atividades para grupos de jovens, entendi que a minha vocação estava em educar. Este caminho nem sempre foi fácil, não teve o apoio de todos, e requereu muito esforço e dedicação de uma trabalhadora-estudante que, sem motivação e a certeza de que seguia pelo caminho certo, não teria conseguido.

Para Nascimento (2007), na **dimensão representacional**, a escolha da prática docente está essencialmente associada às boas referências que tivemos enquanto alunos. Essa percepção será mais tarde refletida e comparada com as nossas habilidades e capacidades pessoais, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Assim, justificando a minha dimensão representacional, afirmo que sempre tive boas referências durante o meu percurso escolar, principalmente no jardim de infância. Recordo com carinho os *cheiros*, as pessoas e as vivências dessa minha primeira experiência enquanto educanda que, sem dúvida, moldaram o meu crescimento. Mas, para além disso, quando reflito sobre a minha representatividade do papel de educadora, o que me vem à memória é a minha mãe: educadora com especialização em educação especial e que me deslumbrava quando me levava para o seu local de trabalho nas férias; que me conta histórias dos *seus meninos* e coloca ternura nas palavras sempre que fala deles. A minha paixão pela educação veio, sem dúvida, da minha mãe enquanto modelo e inspiração.

Para Kelchtermans (1995), o *eu profissional* é dinâmico e consequência das interações e experiências conferidas pelo meio, pelo que há um longo caminho a percorrer desde a representação que temos da profissão até à sua realidade. Este facto implica não só uma gestão de expectativas entre a representatividade individual da docência e a realidade, assim como uma constante adaptação dos docentes às mudanças globais, tecnológicas e sociais, que se refletem também no sistema de ensino (Lautier, 2001).

Face à complexidade do papel de educador/a, este/a deve possuir e desenvolver de forma constante as suas dimensões intelectuais, técnicas, morais e relacionais (Formosinho, 2001). A profissão de educador/a de infância, não tendo uma representação estanque, resulta de um conjunto de ações e motivações essenciais, como as definidas por Katz (s.d) e citadas por Sarmiento (2009):

- o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com as crianças pequenas;
- o trabalho com crianças implica envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos;
- capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças;
- o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser; um trabalho de

qualidade obriga a uma forte implicação pessoal; – a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental (p.51).

É nesta base que revejo a construção da minha identidade enquanto docente: trabalhar para e com as crianças, tendo em conta a sua singular dimensão pessoal, cultural e familiar. Acredito que o educar chega sempre depois do relacionar e, por isso, privilegiarei sempre, no meu percurso profissional, a construção de relações sólidas positivas, em que prevalecerá o afeto e o respeito. Criar um ambiente educativo seguro, onde a criança é o centro de uma pedagogia participativa e uma ação eticamente fundamentada, guiada pela *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011), são outros dos objetivos que levo comigo nesta jornada de ser educadora, os quais implementei nos meus contextos de estágio:

O M encontrava-se a chorar sozinho no meio da sala, e à minha chegada correu para mim e abraçamo-nos. Neste abraço ouviu-se um suspiro da criança, que se acalmou (NC da PPSI 13 de 30 de setembro de 2020).

Ao mostrar-me o desenho que fez, a TV disse: *Esta és tu Mariana. Linda e calma como tu és. Eu gosto muito de ti.* (NC 15.1 de 2 de dezembro de 2020).

Por fim, na abordagem à **dimensão socioprofissional**, Nascimento (2007) destaca as socializações profissionais como elemento fundamental para uma boa inclusão no meio profissional, sendo esta mais significativa no início da profissionalidade. Este processo, inerente à vida profissional do sujeito (Dubar, 1997), tem como principal objetivo a adaptação e integração de um indivíduo numa cultura profissional, iniciando-se este processo desde a sua formação inicial, com especial ênfase na articulação da teoria com a prática – os estágios (Loureiro, 2001).

Se o processo socioprofissional ganha destaque pela sua primeira abordagem com o meio, através dos estágios, posso referir que o meu tem uma estrutura sólida. As relações, profissionais e pessoais que estabeleci com as educadoras cooperantes das minhas práticas profissionais, tanto em creche como em jardim de infância, foram muito significativas para mim e perduram até aos dias de hoje. As duas apresentam métodos diferentes de ser e de educar, sendo que, de cada uma, recolhi elementos essenciais para o início de uma prática docente efetiva, no meu entender. Foi através de processos sucessivos de observação, partilhas, diálogos e avaliações que retive aprendizagens

significativas, mas acima de tudo, penso que o sucesso desta interação profissional reside no facto de sempre me terem tratado como colega e não como estagiária.

Antes de entrarmos no refeitório, a educadora N realizou um jogo que tem vindo a praticar com as crianças: *Terra e Mar*; eu acrescentei outra versão do jogo: *Gigantes e Anões*; que se completaram perfeitamente (NC 65.6 de 6 de maio de 2021).

Reconheço, neste início de jornada, que tenho muitos pontos a melhorar, muito a aprender e ainda uma identidade profissional para definir. Relativamente aos modelos pedagógicos, nas minhas práticas profissionais, foram aplicadas metodologias diferentes; consegui reter os pontos que considero mais significativos de cada uma. No entanto, ainda não tenho uma orientação metodológica definida. Sei, com certeza, que o meu futuro profissional assentará em metodologias participativas, provavelmente com inspirações na Metodologia de Trabalho de Projeto e Reggio Emilia.

Acredito que a profissionalidade é um elemento em constante transformação, influenciada pelas nossas experiências, aprendizagens, maturidade e relações que estabelecemos no nosso percurso profissional. No entanto, considero que tenho as bases necessárias, como valores, formação e determinação, para ser educadora de infância.

EPÍLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Ao longo das dezoito semanas de prática profissional supervisionada em jardim de infância, num ciclo de desafios e aprendizagens, foram várias as competências experienciadas e adquiridas, tais como: a inclusão nas rotinas de uma sala de pré-escolar; planificação e implementação de atividades com o grupo de crianças, conceção de processos avaliativos e reflexivos que orientaram a prática; e até construção de um projeto investigativo.

As oportunidades de estágio permitem que o aluno “represente a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (Perrenoud, 1993, p. 152). Significa que, enquanto estagiária, tive a oportunidade de me colocar no papel do educador/a, aprendendo a gerir todas as situações inerentes a esta profissão.

Tendo em conta esta premissa, posso dizer que o facto de ter sido acompanhada por uma equipa educativa disposta a partilhar comigo o espaço da sala, sempre com uma postura *altruísta*, capaz de me orientar e apoiar, foi uma mais-valia na minha formação e, por isso, um dos pontos que destaco como o mais positivo nesta experiência. Também o grupo de crianças, com a sua genuína afetividade, acolheu-me como um elemento da equipa educativa desde o primeiro dia, o que resultou em relações *sólidas e positivas*.

Durante esta prática profissional em jardim de infância, tive a oportunidade de identificar uma problemática - **a educação artística como meio de reconhecer as emoções no pré-escolar** – que considere útil e pertinente investigar; delinee uma metodologia adequada que coloquei em prática, neste caso através da investigação-ação, assim como os seus métodos e técnicas. O processo metodológico foi delineado por mim, baseado em literatura adequada e com o apoio da equipa educativa, e posto em prática num espaço temporal de cinco semanas. Nestas semanas, foi abordada com as crianças a temática das emoções na perspetiva da educação artística pois acredito, assim como Castro (2020), que as atividades artísticas representam para a criança um espaço onde esta pode potencializar a sua imaginação e criatividade, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento das suas habilidades emocionais.

Por observação e aplicação do AKT, consegui perceber o impacto positivo que este projeto, *EmocionArte*, teve nas crianças, principalmente ao nível do reconhecimento e gestão das emoções. Reflito essencialmente sobre os momentos em que, sem se aperceberem que estavam a conhecer as emoções, as crianças pintaram,

representaram, tocaram, dançaram, riram e fruíram de cada momento. A minha principal intenção foi utilizar a vertente lúdica para trabalhar um elemento tão sério e importante no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças: as emoções; sinto que esse foi um objetivo concretizado.

No entanto, reconheço algumas das minhas fragilidades neste processo de prática supervisionada. Devido aos constrangimentos ditados pela pandemia, houve um período de interregno das atividades letivas e da minha prática que coincidiu com o início do projeto *EmocionArte*. Este aspeto abalou algumas das minhas certezas, principalmente no interesse e memória que as crianças teriam sobre o projeto ao regressarem à escola, mas, felizmente, acabou por não se revelar. Como estudante a construir a sua identidade profissional enquanto educadora, tive oportunidade de me confrontar com alguns aspetos a melhorar na prática como a capacidade de gerir vários acontecimentos em simultâneo na sala ou gerir as planificações de forma equilibrada, não sobrecarregando o grupo.

Este relatório pretendeu espelhar a minha prática e respetivas aprendizagens, com apoio do Portefólio da Prática (cf. Anexo A. Portefólio da PPSII), um documento de suporte à minha ação que contém notas de campo com as descrições e avaliações da prática, assim como as planificações que a sustentaram.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Albarelo, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. FMH Edições.
- Bédard, N. (2005). *Como interpretar os desenhos das crianças* (CA Santos, Trads.). Edições CETOP.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Gradiva.
- Berg, B. L. (2004). *Methods for the social sciences. Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education.
- Bigand, E., Filipic, S., & Lalitte, P. (2005). The time course of emotional responses to music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 429-437.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. Wiley-Interscience.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, B. L. S., & Naves, R. M. (2021). Desenvolvimento emocional da criança por meio do ensino mediado por arte: uma revisão da literatura. *Psicologia em Ênfase*, 29-41.
- Brits, H. (2018). A descriptive study of trends in the pictures drawn by primary school learners in South Africa. *International journal of palliative nursing*, 24(7), 316-321.
- Bussab, V. S. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: Considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em Psicologia*, 5 (3), 19-26.
- Cacho, C.L.D., & Vera, E.C. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-79.
- Cañas, J. (2000). *Didáctica de La Expresión Dramática*. Octaedro.
- Cardoso, C. & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, M. & Souto, C. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Doctoral dissertation).

- Carlson, D. L. (1980). Space, time, & force: Movement as a channel to understanding music. *Music Educators Journal*, 67, 52-56.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Castro, I. (2016). Quando cantar vem do coração: uma abordagem metodológica. *Eduser. Revista de Educação*, 4(1).
- Castro, I. (2003). *Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação - Universidade do Porto.
- Castro, S. (2020). *Das emoções à arte para o desenvolvimento infantil: O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation).
- Château, J. (1987). *O jogo e a criança*. Summus Editorial.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4^oed). Artmed.
- Corsetti, B. (2006). A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, 1(1), 32-46.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo do teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Companhia das Letras.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). Handbook of affective sciences. *Oxford University Press* (pp. 212-224).
- Deutsch, D. (1982). *The psychology of music*. Academic Press.
- Dewey, C. (1951). *Arte come esperienza*. Mimesis.
- Dias, C. S., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2010). Emoções: Passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11-31.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in developing human resources*, 335-354.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

- Ekman, P., & Davidson, R. (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Fehr, B. & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464-486.
- Felix, T. D. S. P. & Filho, I. A. T. (2019). Processo de pesquisa intervenção formativa por meio do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1-20.
- Ferrão, A. (2002). Cantar – Espaço de prazer, arte e educação. In Associação Portuguesa de Educação Musical, *Boletim 112, janeiro/março*, 15-16.
- Formosinho, J. (2001) *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. Campos (Org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora pp. 46-64.
- Freund, J. (1987). Die Rationalisierung des Rechts nach Max Weber. *Max Weber als Rechtssoziologe. Duncker & Humblot*, 9-35.
- Gaspar, D., & Silva, A. M. C. (2010). *A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portefólio*. In J. C. Morgado et al. (orgs.). *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*, pp. 1104-1121. Universidade do Minho,
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Gregory, A., Worrall, L. & Sarge, A. (1996). *The development of emotional responses to music in young children*. *Motivation and emotion*, v. 20, n. 4.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S., (1985). *Naturalistic inquiry* (vol. 75).
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. Martins Fontes.
- Heller, E. (2013). *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. Editora G. Gili.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holm, A. M. (2005). *Fazer e pensar arte*. av form/Museu de Arte Moderna de São Paulo.
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). *Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning*. Arts Education.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). *Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk*. Psychological science, 12(1), 18-23.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelchtermans, G. (1995) A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-20.
- Keeves, J. (1990). *The action research. Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Pergamon Press.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. 3a edição. Editora Atlas.
- Lapassade, G. (2001). L' Observation participante. *Revista Europeia de Etnografia de Educação*, 1, 9-26.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Armand Colin.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Loureiro, C. (2001) *A docência como profissão*. Edições Asa.
- MacNealy, M. S. (1997). Toward better case study research. *IEEE Transactions on professional communication*, 182-196.
- Malaguzzi, L. (1998). *Part I: History. The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections*, 49.
- Maló- Machado, P., Veríssimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 33 (1), 201-222.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de Educação*, 27-41.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação

- em educação. *Eduser Revista de educação*, 2(2).
- Michalopoulou, A. (2014). *Inquiry-based learning through the creative thinking and expression in early years education*. *Creative Education*, 5 (6).
- Minayo, M. D. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* 5. Hucitec-Abrasco.
- Moog, H. (1984). Specific aspects of musical learning: A contribution towards a learning theory of music. *Psychology of Music*, 12, 106-118.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto Editora.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 207-218.
- Nascimento, M.A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Naves, R. M. (2019). *Experiência estética e posicionamento ético: a arte com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social*. - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde,
- Nawrot, E. S. (2003). The perception of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada–coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1), 2.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Modelos curriculares para a educação de infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Coords). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pereira, N.M.S. (2016). *Viver as emoções: Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem sócio-emocional em dança educacional*. (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa).
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.

- Pires Antunes, C. & Tomás, C. (2021). "Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar". *Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância*. In M. Falcão, T. Leite & T. Pereira (2021). *Educação Artística, 2010-2020*.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação, 17(51)*, 593-610.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramirez Pereira, F., Falcão, M., & Almeida, T. (2016). *Relevância do faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos três aos seis anos*. In VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: Livro de atas (pp. 2698-2710).
- Redfern, B. (1965). *Introducing Laban art of movement*. MacDonald & Evans LTD.
- Ribeiro, N. (2012). *Atribuição de estados mentais e consciência meta textual: efeitos de uma pesquisa- intervenção com a literatura infantil* (Doctoral dissertation).
- Roazzi, A., Federicci, F. C. B., & Wilson, M. (2001). *A estrutura primitiva da representação social do medo*. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14(1)*, 57-72.
- Robinson, J. (1978). *Le langage chorégraphique*. Vigot,
- Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos-Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância, 339-41*.
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis, 71*, pp.24-30.
- Roskam, I. (2012). *A regulação das emoções na criança: uma perspetiva do desenvolvimento*. In M. Mikolajczak, & M. Desseilles, *Tratado de regulação das emoções*. (pp.465-479) Edições Piaget.
- Saarni, C. (1998). *Issues of cultural meaningfulness in emotional development*.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte (Vol. 138)*. *Coleção Biblioteca do Educador*. Livros Horizonte.
- Santos, A.S.S. (2008). *Mediações arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sardo, S. (2011). *Guerras de Jasmim e Mogarim: Música, Identidade e Emoções em Goa*. Texto Editores.
- Scherer, K. R., & Zentner, M. R. (2001). *Emotional effects of music*. Production rules.

- Schultz, D., Izard, C., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), 371-387.
- Sette, S., Bassett, H. H., Baumgartner, E., & Denham, S. A. (2015). Structure and validity of Affect Knowledge Test (AKT) in a sample of Italian preschoolers. *The Journal of genetic psychology*, 176(5), 330-347.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Zero-a-Seis, 33-53.
- Silva, G. C. (2016). *O desenho da criança na educação infantil*. Eventos Pedagógicos.
- Silva, I. L., Marques, L., Malta, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding Feelings and Coping with Emotional Situations: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93-116.
- Soares, D. S. V., & Lucena, S. F. V. B. (2013). The contribution of dancing in the socio-emotional development of children at extracurricular activities in a Portuguese primary school. *Journal of Music and Dance*, 3(1), 6-11.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. (Vol.3). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2017). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (1979). *A dança educativa na escola*. (Vol. 2). Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols. 3º -Música e Artes Plásticas). Instituto Piaget.
- Souza, S. V. D., Camargo, D. D., & Bulgacov, Y. L. M. (2003). Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. *Psicologia em estudo*, 8(1), 101-109.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, 21(53), 69-83.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. 31(3), 443-466.

- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, T. (coord). (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vendeville, N., Blanc, N., & Brechet, C. (2015). A drawing task to assess emotion inference in language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5).
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Vygotsky, L. S. (1925). *Psicologia da arte* [Art Psychology].
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. (1991). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Cadernos UNESCO - Série Educação: UNESCO. Consultado a 14 de abril de 2021 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>
- Wiebusch, M.M., & Isse, S.F. (2016). Dança na escola: Linguagem, comunicação e criação. *Revista Signos*, 37(1), 91-99.
- Wilson, T. P. (1986). Qualitative "versus" quantitative methods in social research. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 10(1), 25-51.

Legislação consultada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 -I Série*, Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

Anexo A
Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II
(cf. Anexos ao Relatório da PPS II)

| | ' ' | | | ' ' |

Anexo B
Portefólio individual da criança
(cf. Anexos ao Relatório da PPS II)

| ' ' | | ' ' |

Anexo C
Transcrição da entrevista à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Entrevistador: Mariana Freire – Aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar 20/21 pela ESELx

Destinatário: Educadora N – Educadora cooperante da Prática Profissional Supervisionada II

Principais Objetivos da Entrevista: Caracterizar o contexto socioeducativo;

A. Legitimação da entrevista

Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

B. Definição do perfil da entrevistada

B1. Descreva brevemente a sua formação e profissional nesta área?

R. Tirei o curso de educadora de infância e comecei a trabalhar logo na área. Passado quatro anos fiz uma pós-graduação em Educação e Leitura e depois trabalhei sempre na mesma escola até há dois anos que vim para esta escola.

B2. Fale-me do seu percurso profissional: Iniciou a sua atividade profissional em que valência (creche ou JI)? Quantos anos de experiência profissional possui em cada valência?

R. Trabalhei dois anos em creche, com 1 e 2 anos; o resto foi sempre pré-escolar com grupos de 3, 4 e 5 anos, mas também com grupos heterogéneos.

B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa em que se encontra.

R. Estou aqui há um ano e meio, entrei como educadora de apoio durante um ano e a partir deste ano letivo vim para a sala rosa.

C. Abordagem Pedagógica

C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

R. Essencialmente os valores, o espírito de equipa, a amizade, a curiosidade e a criatividade. Principalmente é despertar neles a vontade de aprender, respeitando o tempo de cada um deles.

C2. Que modelo pedagógico é utilizado na organização educativa?

R. Nós temos um modelo que retira os aspetos positivos de vários modelos. É centrado essencialmente na criança e nas várias inteligências.

C3. Identifica-se com o modelo da organização onde trabalha, ou a sua ideologia prefere outro modelo? Se sim, qual?

R. Identifico-me! Sempre trabalhei assim, um pouco livre e um bocadinho de cada pessoa, nada muito orientado. Quando trabalhei na João de Deus tinha o modelo próprio que não me identifiquei tanto, identifico-me por exemplo com a área da matemática com os materiais que eles usam que são muito bons, mas na estimulação da leitura e da escrita já não me identifiquei tanto, que é a cartilha maternal e isso...apesar de funcionar.

O Movimento Escola Moderna sempre foi um modelo com que me identifico bastante, mas agora na verdade estamos a fazer formação no modelo Montessori que também tem aspetos muito positivos. Mas eu gosto muito desta linha de podermos ir buscar um pouco de cada e não termos de seguir um modelo no nosso dia-a-dia.

D. Equipa educativa

D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?

R. Apesar de sermos um pouco diferentes estamos as duas (auxiliar e educadora) em sintonia. A C segue muito a filosofia da escola, já está cá há muitos anos e eu entrei há pouco. Gosto muito deste respeito e da calma que ela acaba por transmitir aos miúdos e em termos de equipa funciona bem apesar de nos conhecermos há pouco tempo. É uma relação que ainda estamos a construir.

E. Relação com as famílias

E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na sala? (Há propostas de atividades para envolvimento das famílias? Com que frequência? E como é a resposta das famílias?)

R. Considero uma participação muito ativa. Agora não (devido ao COVID), mas em situações normais os pais podem vir trazer as crianças à sala até às 9h30, e havia uma ligação muito mais forte. Neste momento há limitações, mas a aplicação ChildDiary que temos ajuda muito a estabelecer essa relação e apesar de tudo sinto uma relação

próxima com os pais e acho que são muito dedicados aos filhos e até mesmo à escola e ao modelo.

Em termos de participação das famílias este grupo é fantástico, mesmo no período em que estivemos em casa foram incríveis. São pais muito atentos e preocupados, estão despertados para o nosso trabalho e valorizam.

Falamos principalmente por telemóvel e pela aplicação, e sempre que há dias temáticos as famílias eram convidadas a fazer uma atividade na escola.

E2. Ao longo do ano letivo, quantas reuniões são realizadas com as famílias e com que objetivo?

R. Há no início do ano com todos, depois temos momentos de entrega das fichas informativas, trimestralmente e individualmente.

E3. Como caracteriza a condição social das famílias da sala (baseando-se nas suas idades, tipos de agregado familiar, habilitações escolares dos pais, etc.)?

R. Classe média alta claramente. A nível do agregado familiar só dois casos é que não têm os pais juntos, um infelizmente por razões.... (falecimento).

F. O grupo

F1. Como define o grupo de crianças?

R. Eu acho este grupo muito giro porque, primeiro eles são muito novos, mas são muito curiosos, dinâmicos, não são fáceis – fáceis no sentido de quando dizemos faz isto e eles fazem todos, claro – e são muito diferentes e isso é muito rico para o grupo porque há meninos mais introvertidos, outros extrovertidos. Cognitivamente acho que são muito desenvolvidos, a nível de matemática têm um grande interesse por números, formas, tudo o que envolve raciocínio lógico-matemático; e ao mesmo tempo, o que não é comum, haver tantas crianças com três anos já despertadas para letras. Mas são muito divertidos e adoram a parte da expressão, aderem muito bem às expressões, e aí está, uns mais tímidos do que outros, mas acabam por ir todos, são muito expressivos!

G. Organização do ambiente educativo

G1. Como organiza o ambiente educativo (tempo e espaço)?

R. Organizei um pouco por cantinhos, criar zonas para eles perceberem que há zonas definidas, como eles são pequeninos acho que é importante. Tentei criar a zona da garagem, a zona da casinha, aquela que era de pinturas acabou por se fundir um pouco de outra forma, o cantinho da leitura e as mesas tentei que ficassem numa disposição que fosse fácil de alterar para poder criar várias dinâmicas.

A rotina aqui já estava estipulada, acaba por se construir com os horários de entrada, da música, da ginástica...acabamos por entrar nessa rotina. Mas temos sempre um momento da manhã que acaba por ser bom para os acolher, e depois as atividades que fazemos não têm dia nem hora estipulados, tipo segunda-feira é estimulação à leitura, não, não temos essa preocupação. Temos um plano que fazemos de acordo com os interesses deles, que fazemos no início do ano, mas é meramente orientativo.

G2. Quais as suas intencionalidades educativas na preparação do ambiente educativo?

R. Organização e capacidade para se alterar consoante as atividades e desejos das crianças.

G3. Qual é o momento da rotina em que sente mais dificuldades em gerir o grupo? Porquê?

R. Até virmos de férias achava que era o momento de dar os babetes, em que se gerava muita confusão porque temos de vir da casa de banho e temos de esperar uns por os outros, mas com esta nova estratégia (dispor os babetes em cima de um banco e cada um vai buscar o seu) acho que está a correr bem. Ali no corredor não há um espaço confortável para gerir esse momento e ficarmos à espera, atribuo um bocadinho a isso: ficamos no corredor, passam outras salas, alguns vão à casa de banho e outros já querem ir para o almoço, esse momento da higiene acaba por ser confuso.

G4. Qual o momento da rotina que destaca como o mais benéfico para o grupo? Porquê?

R. Eu acho que é ali na manhã no momento da partilha e das histórias, é o momento que eles gostam mais. E de brincar no recreio, aliás perguntando a eles seria o recreio.

H. Perspetivas sobre observação, documentação e avaliação

H1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática?

R. Eu observo e tiro registos meus. Uma coisa que eu queria começar a fazer, que fazia na outra escola, tinha uma tabela para cada domínio e sempre que fazia atividades fazia anotações nessas fichas informativas com o dia em que tinha observado e o registo. Acho importante para percebermos que há crianças, por exemplo hoje o V, não sabemos se ele sabe as cores por já ter ouvido os colegas ou não, e por isso acho importantes os momentos em pequeno grupo.

Mas aqui por enquanto é só observação e registo para preencher as fichas informativas, mas porque aqui na escola estamos numa fase de mudança, estamos a mudar os planos e a avaliação.

Vamos construir os portefólios, o que eu entendi cá na escola é que não é suposto colocar todos os trabalhos que eles fazem. Eu acho importante eles fazerem parte da escolha dos trabalhos para o portefólio.

H2. Como é feita a avaliação das crianças? De que modo é divulgada?

R. Observação, registos, fichas informativas e portefólios individuais da criança.

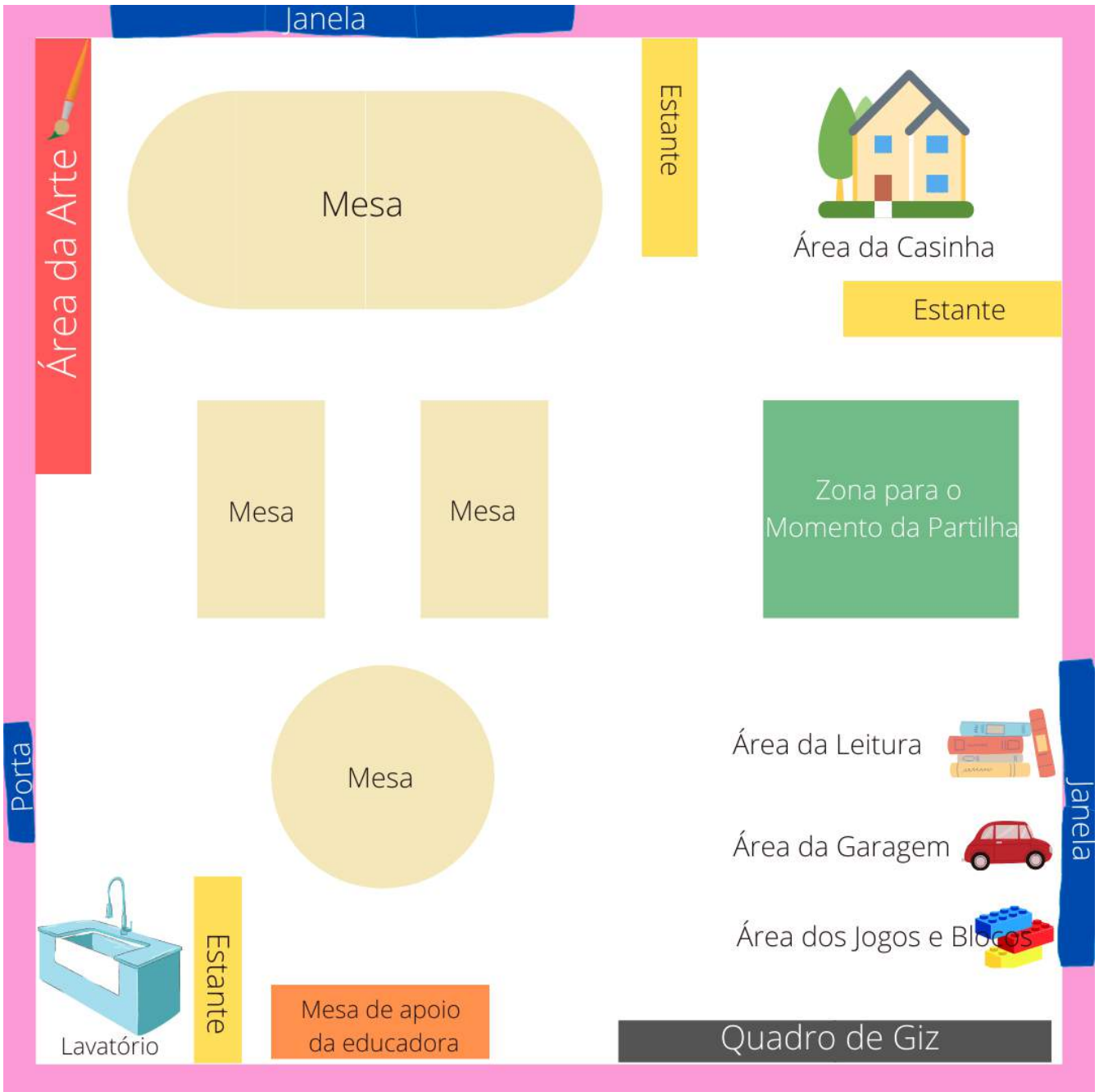
H3. Como é feita a avaliação do ambiente educativo? Com que periodicidade?

R. Acho importante observar e mudar. Agora quero muito alterar este espaço para que eles sejam mais flexíveis relativamente às zonas.

Obrigada pela participação!

Anexo D
Planta da sala rosa

| | ' ' | | | ' ' |



Anexo E
Pedido de autorização aos encarregados de
educação do LT para a elaboração do portefólio
individual da criança

| | ' ' | | | ' ' |

**CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA**

Exmo./a Encarregado(a) de Educação

Eu, Mariana Freire, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), terei de construir um portefólio individual de uma criança. Neste portefólio serão registadas e documentadas diversas composições, ações e práticas da criança no seu dia-a-dia.

Desde o início da minha Prática Profissional Supervisionada na Sala Rosa, o [REDACTED] foi uma das crianças que mais me despertou atenção pela sua perspicácia e pela sua disponibilidade e pertinência de participação e intervenção nos momentos de grande grupo e em conversas individuais. Assim, com a devida autorização do encarregado de educação, gostaria de desenvolver um portefólio com o [REDACTED] cujo o produto final será enviado para a família.

Desta forma, solicito a sua autorização para a recolha de informação relativa ao seu educando. As informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada à crianças e aos seus familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

A Estagiária Mariana Freire

Lisboa, 11 janeiro de 2021

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado(a) de Educação:

[REDACTED]

Anexo F
Guião de entrevista às crianças no âmbito do AKT

| ' ' | | ' ' |

AFFECT KNOWLEDGE TEST
("PUPPET" MANUAL)
Child Development Research Lab
George Mason University
Dr. Susanne Denham

Puppets: An Overview of our Research

This measure looks at the child's level of emotional competence, or more specifically at their success in labeling four basic emotions (i.e., happy, sad, mad/angry, & scared/afraid) based on faces and/or context.

We will be conducting the following tasks:

1. Expressive/Receptive: The Puppet People will check, score, and teach identification of these four emotional faces (happy, sad, mad/angry, and scared/afraid) – first, expressively and second, receptively. For these, use the first recording sheet labeled Puppet (Expressive / Receptive).

2. Situations Part 1 (Stereotypical): The Puppet people will act out eight puppet/affect scenarios using our Situation Puppets and record the child's response about each vignette's affect (without any coaching or feedback). For this task, use the second recording sheet labeled Puppet (Stereotypical Situations).

Expressive & Receptive

Materials Needed:

- 4 felt faces (happy, sad, angry/mad, afraid/scared)
- Recording sheet for Expressive/Receptive
- 1 pen

Expressive:

1. Lay out the 4 felt faces so that they are facing the child in one straight row.
2. Point to each one and ask the child, "**How does he/she feel?**" Repeat for all for faces.
3. Write the child's score in the appropriate box on the coding sheet:
 - a. Score **3** points for the correct emotion OR
 - b. Score **2** point for an incorrect emotion that is within the same emotional valence (e.g., "good" or "smiling" for Happy, "crying" for Sad, "scared" for Angry, etc.) OR
 - c. Score **1** points if the child says an emotion with the opposite valence (e.g., "happy" for Angry, "surprised" for Scared, "sad" for Happy, etc.)

Receptive:

1. Shuffle the faces and lay them down again in one straight row.
2. Ask the child to **“Point to the (fill in emotion) face” or “Show me the (fill in emotion) face.”** Repeat for all four emotions.
3. Write the child’s score: (as in the Expressive task)
 - a. Score **3** points if the child points to the correct face OR
 - b. Score **2** point if the child points to a face with the same emotional valence OR
 - c. Score **1** points if the child points to an incorrect face with the opposite valence.

Teaching: after you have completed the Expressive and Receptive tasks, show the child each face, name the emotion and show the emotion by your own facial and vocal expression and body language. *****After teach the child each face, check the “Teaching Phase” box on the coding sheet.

☛ **Note:**

- **Always start with the Expressive.**
- **Go through each face without acting the emotions out in the Expressive and Receptive.**
- **Randomize the order of emotions for each child for both Expressive and Receptive.**
- **DO NOT give the child any feedback or correct the child.**
- **DO NOT forget to shuffle faces between the Expressive and Receptive.**
- **In the Teaching phase, DO act out the emotion facially, vocally, and behaviorally.**
 - **Tips for facial expression of each emotion**
 - A. **Happy (big smile)**
 - B. **Sad (corners of mouth down in a frown/sad eyes)**
 - C. **Mad (exhale/brows down)**
 - D. **Scared (inhale/brows up/eyes wide open)**
- **It’s safer to say “show me” than “can you show me?” with this age group – the latter sets you up for a possible “no.”**
- **Keep control over the materials – DO NOT leave anything out that you don’t want the child to have during each task (i.e., leave the puppets out of sight when trying to get the child to identify the faces).**

The 4 Emotion Faces

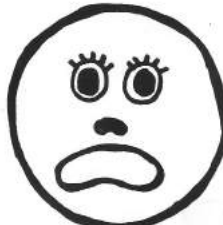
sad



mad



happy



scared

Situations

Materials Needed:

- 4 felt faces (happy, sad, angry/mad, afraid/scared)
- 2 Situations puppets: Nancy and John
- 1 script
- Recording sheet for Stereotypical Situations
- 1 pen

During the Situation Task:

- For girls, use Nancy as the main character and Johnny as the sibling. For boys, use Johnny as the main character and Nancy as the sibling. In addition, match the child's race whenever possible--we have African American, Caucasian, and Hispanic Situations Puppets to choose from.
- Read each scenario, acting out the emotion with your facial expression and body language as well as with the puppets.
- After each vignette, remember to say "***How does he/she feel?***" After the child responded verbally, ask him or her to "***Give Nancy/Johnny a face***" (and allow the child to choose a face from the 4 felt faces and place it over the puppet's face).
 - If there are inconsistency between the child's verbal and nonverbal responses (i.e, the child says one emotion and pick up a different face), then record the child's nonverbal response.
 - If a child has speech/language difficulties or is too shy to answer and can not express the response verbally, ask him or her to simply "***Give Nancy/Johnny a face***" (and allow the child to choose a face from the 4 felt faces and place it over the puppet's face).
- Record the child's response in the appropriate box on the coding sheets by writing "H" for happy, "S" for sad, "Ang" for angry/mad, and "Afr" for afraid/scared.
- Go over all 8 vignettes in Stereotypical.

☛ **Note:**

- Never give verbal clues to how the puppet is feeling (that is, you give only the facial, vocal, and puppet behavior clues). For instance, do NOT say anything like “but look at her smile” or “look at the tear coming out of her eye.”
- Do NOT give the child feedback about the correctness of vignette responses. (e.g., do not say “right, she’s happy.”) Between stories, you can say instead something like: “get ready--here comes the next story” or “gee, I wonder what Nancy & Johnny are going to do next...” If a child requests feedback, you can say something like “wow, you’ve been working really hard. I really like how you are helping me with these puppet stories.”
- If a child tries to give the puppet more than one feeling/face, tell him or her to pick “just one.” You can repeat your emphatic facial expression, as needed.

In General:

- Remember to make your emphatic and clear facial expressions with EVERY request for an emotion identification during Situations 1 and 2.
- When simulating anger, exhale forcefully (brows down).
- When simulating fear, inhale forcefully (brows up).

HAVE FUN WITH THIS!!! Express ENTHUSIASM & APPRECIATION for the child’s cooperation!!! If you are having fun, the child will have more fun, and it will be more enjoyable all around! Also, most of the children get excited about helping the Puppet Person “do something special with puppets.”

Puppet Situations Script: (stereotypical)

[sibs] 1. **HAPPY:**

NANCY/JOHNNY: *"Hi! I'm Nancy/Johnny. Here is my brother/sister. Ah! She/he gave me some ice cream. YUM, YUM!!!"* (HAPPY)

[sibs] 2. **SAD:**

NANCY/JOHNNY: *"We are walking home."*
SIB: *"I am going to push you down!!"*
NANCY/JOHNNY: *"Ow!! it hurts!! OWW!!!"* (SAD)

[sibs] 3. **MAD:**

NANCY/JOHNNY: *"I just finished building this tower, and I feel really good about it. Doesn't it look good?"*
SIB: *"No! I think it looks yucky. I'm going to knock it down!"* CRASH!!
NANCY/JOHNNY: (MAD)

[child] 4. **SCARED:** Shhhh!! Nancy/Johnny is asleep.

NANCY/JOHNNY: *"Ooh, I am dreaming. There is a tiger chasing after me!! OH NO!!!"* (SCARED)

[sibs] 5. **HAPPY:**

NANCY/JOHNNY: *"Here comes Mommy. Mommy is going to take me to the zoo. Come on, Nancy/Johnny. Let's go see the animals. Oh, I love the elephants. Here we go! Bye, bye!"* (HAPPY)

[child] 6. **SAD:**

NANCY/JOHNNY: *"I am going to go ride my Big Wheel. Where is it? Someone took **it!** It's gone! Someone stole it."* (SAD)

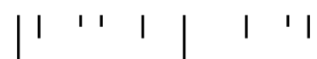
[child] 7. **SCARED:** Nancy/Johnny is all alone.

NANCY/JOHNNY: *"It's really dark in here. There's no one around. OOOOOOO."* (SCARED)

[mom/child] 8. **MAD:**

NANCY/JOHNNY: *"I don't like to eat cabbage!!"*
Mom: *"You have to eat it, and that's that!"*
NANCY/JOHNNY: *"Ugh! No! No!"* (MAD)

Anexo G
Imagens ilustrativas dos fantoches construídos para
o AKT





Anexo H
Protocolo de consentimento informado às famílias
da sala rosa

| ' ' | | ' ' |



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO Prática Profissional Supervisionada II

Eu, Mariana Freire, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 9 de novembro até ao próximo dia 12 de março a realizar o meu estágio na Sala Rosa.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado a recolha de dados e a captação de fotografias e filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala, para que possam ser integradas na minha pesquisa e consequentemente no relatório final da Prática Profissional Supervisionada em Pré-Escolar.

Desde já asseguro que será ocultada a identificação da criança e nunca será exibido o seu nome nem a sua face. A participação neste projeto é totalmente voluntária, pelo que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança. Todos os dados e elementos fotográficos recolhidos neste processo serão exclusivamente para uso académico e, após a entrega do relatório final, serão eliminados.

Se estiver de acordo com os termos acima descritos, assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Obrigada!
A estagiária
Mariana Freire

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O/A meu/minha educando/a foi convidado/a a participar na investigação da Prática Profissional Supervisionada II, pela aluna Mariana Freire. Declaro que li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi, tendo oportunidade de colocar questões sobre a participação do/a meu/minha educando/a nesta investigação.

Assim,

- Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto.
- Dou permissão para que os dados sejam recolhidos e guardados de forma anónima, dado que a informação deste estudo não poderá ser diretamente associada a um participante individual.
- Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para fins de investigação e disseminação científica.

Anexo I Roteiro ético

| | ' ' | | | |

	Compromissos éticos, pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. No compromisso com as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1): Cada criança é um ser único com características próprias que, sobretudo na prática educativa, têm de ser respeitadas e valorizadas. - “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2): O respeito pelo espaço da criança é essencial. Como adultos podemos proporcionar experiências e momentos positivos e de aproximação para com as crianças, mas cabe a estas decidirem se querem ou não participar e relacionar-se. - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2): Todos os dados e informações recolhidas no decorrer da minha prática profissional destinam-se exclusivamente a fins académicos, mantendo a confidencialidade de todos os intervenientes. É de realçar que todos os registos fotográficos foram recolhidos de forma a preservar a identificação do rosto das crianças.
<p>2. No compromisso com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)

<p>3. No Compromisso com a equipa de trabalho</p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>4. No Compromisso com a entidade empregadora</p>	<p>- “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.” (p.2)</p> <p>- “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.” (p.2)</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>
<p>5. No Compromisso com a comunidade</p>	<p>- “Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida.” (p.2): Considero importante neste ponto que as crianças conheçam os espaços e organismos presentes na comunidade envolvente à organização educativa. Por isso, julgo ser essencial o reconhecimento e visitas a pontos de interesse como passeios, visitas de estudo ou outras atividades nas áreas circundantes, como parte da comunidade.</p>
<p>6. No Compromisso com a sociedade</p>	<p>- “Implicar-se na valorização da função social e cultural dos profissionais de Educação de Infância e na construção das condições estruturais que mais a dignifiquem.” (p.2)</p> <p>- “Reequacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância.” (p.2)</p>

Anexo J
Imagens ilustrativas das atividades realizadas no
projeto *EmocionArte*

| ' ' | | ' ' |

Figura 1

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à tristeza



Figura 2

Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à alegria



Figura 3
Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à raiva



Figura 4
Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente à calma



Figura 5
Imagens ilustrativas das atividades realizadas no projeto EmocionArte, relativamente ao medo



Anexo K
Grelhas de resultados do AKT

| | ' ' | | ' ' |

Figura 1
Grelha de resultados do AKT – janeiro de 2021

Grelha de resultados do 1º AKT janeiro de 2021

ID Criança	Teste Expressivo				Total Pontos	Teste Recetivo				Total Pontos	Teste Situações Estereótipadas								Total Pontos
	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo		2. Alegria	3. Tristeza	3. Raiva	4. Medo	5. Alegria	6. Tristeza	7. Medo	8. Raiva	
AL	3	3	3	2	11	3	3	3	2	11	3	2	2	1	1	2	2	2	15
A	3	3	3	3	12	3	3	3	2	11	1	3	3	3	3	2	1	19	
C	3	2	3	3	11	3	2	3	3	11	3	3	2	1	3	3	3	21	
D	3	3	3 NR		9	3	2	3	3	11	3	3	3	3	3	2	3	23	
G	2	2	1	1	6	3	3	3	3	12	3	3	1 NR		3	1	1	13	
JB	3	3	3	2	11	3	3	3	3	12	3	3	2	1	3	3	2	20	
JF	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	2	3	3	21	
LM	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	2	2	3	3	2	2	23	
LB	3	3	2	1	12	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	3	2	19	
LV	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	19	
LT	2	2	3	2	10	3	3	3	3	12	3	3	2	1	3	2	3	21	
MC	3	3	3	1	9	3	3	3	3	8	3	3	3	3	3	3	3	24	
MV	2	3	2	1	11	3	3	3	3	12	1	3	3	3	1	3	2	23	
MM	3	2	3	2	9	3	3	3	3	12	3	3	3	3	1	3	3	18	
CS	3	2	3	1	9	3	3	3	3	12	3	3	2	2	3	3	2	20	
CA	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	2	3	3	2	21	
MCS	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	3	3	23	
MS	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	1	3	2	3	1	3	3	19	
TV	3	3	3	1	10	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	2	2	21	
MF	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	2	3	2	3	22	
N	3	2	3	1	9	3	3	1	1	8	3	3	3	3	3	3	3	24	
PF	3	3	3	2	11	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	3	3	23	
S	3	2	3	3	11	3	3	3	3	12	3	2	3	1	3	3	2	20	
V	3	3	2	1	9	3	3	3	3	12	1	2	1	3	3	3	2	18	
Valor Médio	2,88	2,71	2,79	2,00	10,58	3,00	2,92	2,92	2,83	11,50	2,67	2,83	2,38	2,33	2,67	2,75	2,58	2,42	20
Máximo	3	3	3	3	12	3	3	3	3	8	3	3	3	3	3	3	3	3	26
Score:	3 Correto																		
	2 Emoção da mesma valência																		
	1 Incorreto																		
	NR Não Respondeu																		

Figura 2
Grelha de resultados do AKT – janeiro de 2021

Grelha de resultados do 2º AKT Junho de 2021

ID Criança	Teste Expressivo				Total	Teste Recetivo				Total	Teste Situações Estereótipadas								Total
	Alegria	Tristeza	Raiva	Medo		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo		2. Alegria	3. Tristeza	3. Raiva	4. Medo	5. Alegria	6. Tristeza	7. Medo	8. Raiva	
AL	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	1	22
A	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	2	23
C	3	3	2	3	11	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
D	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	1	2	3	2	20
G	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	1	3	3	2	21
JB	3	2	3	3	11	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	3	3	3	23
JF	3	2	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	2	3	3	23
LM	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	2	24
LB	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
LV	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
LT	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	2	3	2	3	3	24
MC	3	3	3	3	10	3	3	3	3	10	3	3	2	3	3	3	3	3	19
MV	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	1	3	3	2	22
MM	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	2	3	3	24
CS	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	2	2	3	3	3	2	21
CA	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	2	23
MCS	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
MS	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
TV	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
MF	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	2	3	23
N	3	2	3	2	10	3	2	3	2	10	3	3	3	1	3	2	1	3	19
PF	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	2	3	3	3	3	2	22
S	3	2	3	3	11	3	3	3	3	12	3	3	3	1	1	2	3	3	19
V	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Valor Médio	3	2,83	2,96	2,96	11,71	3,00	2,96	3,00	2,96	11,83	3,00	3,00	2,79	2,75	2,67	2,75	2,88	2,58	22,50

Anexo L
Gráficos de resultados do AKT

| ' ' | | ' ' |

Figura 1
Gráficos de resultados do AKT – Teste Expressivo

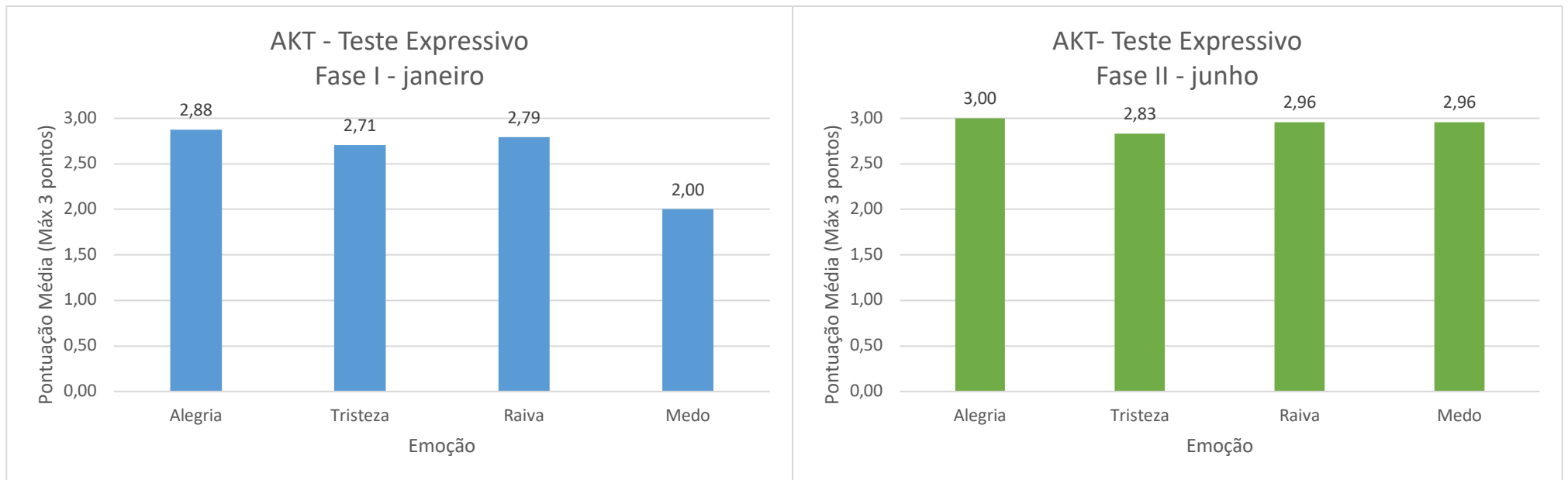


Figura 2
Gráficos de resultados do AKT – Teste Recetivo

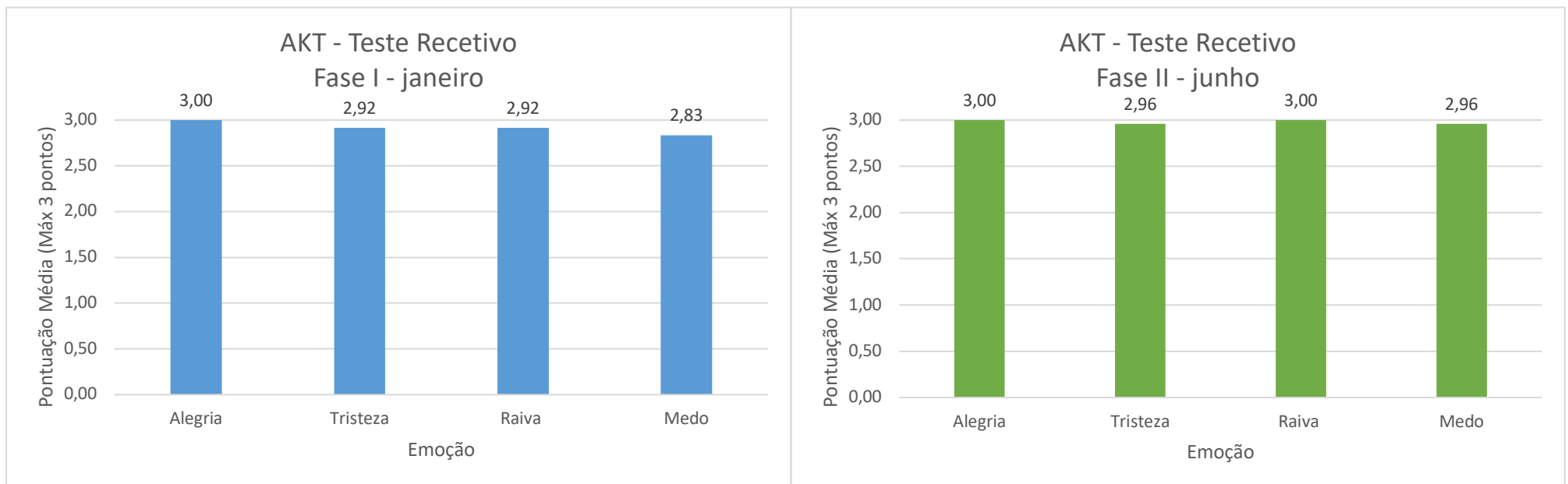


Figura 3
Gráficos de resultados do AKT – Teste de Situações Estereotipadas

