

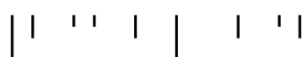


"QUANDO FICAMOS ZANGADOS O NOSSO CORAÇÃO
FICA ASSIM A BATER, PUM, PUM, PUM!" - O
PAPEL DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL COM UM GRUPO
DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Andreia Ramalho dos Santos
(2019032)

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

2021-2022





"QUANDO FICAMOS ZANGADOS O NOSSO CORAÇÃO
FICA ASSIM A BATER, PUM, PUM, PUM!" - O
PAPEL DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL COM UM GRUPO
DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Andreia Ramalho dos Santos
(2019032)

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

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Lino

2021-2022



AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui passei por muitos desafios ao longo do meu percurso de formação, tanto na Licenciatura como no Mestrado, houve pessoas que me apoiaram nos momentos mais difíceis. Por tudo isto, fica o meu agradecimento infinito à todos.

Agradeço em primeiro lugar, à **Deus**, sem ele eu nada seria.

Aos meus pais, José e Ivanilde, por me darem a vida e terem feito o que podiam por mim.

Aos meus queridos filhos, a **Inês** e ao **Guilherme**, que suportaram a minha ausência e compreenderam a minha posição.

Ao **Tiago**, que ficou com a carga pesada de cuidar dos filhos e muitas vezes fazer o meu papel.

Ao “Seu” **Rui, D. Irene, Joana, e Madalena**, minha família portuguesa.

Aos meus irmãos, Anderson, Vanessa e Alisson que dividiram comigo angustias e alegrias no caminho das nossas vidas.

À minha Orientadora, Professora Doutora **Dalila Lino**, que foi espetacular como Professora e Orientadora, conseguiu dar o apoio e espaço necessário que eu necessitava, de uma forma calma e respeitosa, provando o verdadeiro valor e papel do professor.

À minha querida **Liliana Canhas Moniz**, que levarei no coração para sempre como parte importante da minha formação e aprendizagem.

À Doutora **Mónica Carvalho**, que foi uma peça essencial no decorrer do meu estágio ajudando a melhorar a minha escrita.

À **Ana Cristina Beja**, que sempre me incentivou a ir mais longe e pelo apoio académico fora do contexto escolar.

À **Educadora Daniela**, por balançar as minhas estruturas e mostrar-me que o jardim-de-infância é um contexto de diálogos e interesses.

À **Educadora Fátima**, que na Creche mostrou-me que as crianças são capazes e detentas de direitos, e que como educadoras, nós devemos ser orientadoras das suas aprendizagens.

Às auxiliares **Tita, Fatinha e Adília**, que mostraram ser profissionais competentes e representam às educadoras de forma esplêndida.

À **Inês Carvalho**, que conheci no contexto de estágio, e é uma pessoa formidável, miúda espetacular, e sempre pronta para ajudar.

As minhas parceiras de estágio, **Maria Inês** e **Tânia Martins**, por estarem sempre prontas a ajudar.

À toda a **equipa educativa, direção, e restantes atores** do contexto Socioeducativo onde estive a estagiar, por tudo o que fizeram e fazem pelas estagiárias.

Aos atores principais desta minha jornada, às crianças da **Creche III** e às crianças da **sala 8**, com vocês presenciei momentos lindos e maravilhosos, o meu muito obrigado, sem vocês eu não teria chagado até aqui.

À minha querida Mestre **Inês Zorro**, que me apoiou e deu forças nos momentos desgastantes, e está sempre a dizer-me que o elefante constrói-se aos bocadinhos.

À **Renata Von Poser**, que me proporcionou uma formação em yoga para crianças que apoiou muito a minha prática ao longo da PPSII, e me fez entender como a minha criança interior está presente em mim.

À todas às pessoas que aqui não citei, mas que de alguma forma, cruzaram o meu caminho para ensinar-me alguma coisa, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), que decorreu numa organização socioeducativa designada Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de cariz religioso, em Lisboa. Esta ação decorreu durante cinco meses e realizou-se numa sala de jardim-de-infância com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos.

Este documento apresenta todo o percurso realizado ao longo da intervenção pedagógica e investigativa, enquanto educadora estagiária. Posto isto, será apresentada a caracterização do contexto da PPSII e as intencionalidades que surgiram da mesma, e do mesmo modo apresentarei a avaliação de toda a minha intervenção.

De seguida, será apresentada a investigação realizada através da observação deste percurso o que proporcionou uma reflexão aprofundada sobre como as crianças expressam as suas emoções no contexto da educação Pré-Escolar. Este tema surgiu devido às minhas inquietações sobre como um/a educador/a de infância deve proceder perante as emoções das crianças em contexto da educação de infância e quais as melhores estratégias a utilizar perante as diversas emoções que se eclodem neste contexto.

Os resultados obtidos corroboram com a literatura apresentada, o que de acordo com Denham, et al. (2021) o contexto da educação Pré-Escolar é um contexto rico para desenvolver a competência socioemocional, ou seja, expressar e regular emoções de forma adequada no sentido de facilitar a aprendizagem futura. Neste sentido o papel do/a educador/a de infância como socializador de emoções é de extrema importância para conduzir as crianças ao desenvolvimento socioemocional.

Visto o papel do adulto ser de suma importância no desenvolvimento das competências emocionais das crianças, recorri à realização de entrevistas às crianças mais velhas do grupo, como também a uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com o objetivo de saber como é que esta desenvolve a temática das emoções na sua prática profissional. Com isto foi possível perceber que a Educadora Cooperante valoriza o diálogo e utiliza diversas ferramentas da Educação Artística como forma de desenvolver as emoções com o grupo de crianças.

Palavras-chave: Pré-Escolar, desenvolvimento emocional, emoções básicas, regulação emocional das crianças, prática profissional, crianças.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) Supervised Professional Practice II (PPSII), which took place in a socio-educational organization called Private Institution of Solidarity (IPSS) of a religious nature, in Lisbon. This action took place for five months and took place in a kindergarten room with a group of 25 children aged between 3 and 5 years.

This document presents the entire path taken during the pedagogical and investigative intervention, as a trainee educator. That said, the characterization of the context of the PPSII and the intentions that emerged from it will be presented, and in the same way I will present the evaluation of my entire intervention.

Next, the research carried out through the observation of this path will be presented, which provided an in-depth reflection on how children express their emotions in the context of Pre-School education. This theme arose due to my concerns about how a kindergarten teacher should deal with children's emotions in the context of kindergarten and what are the best strategies to use in the face of the various emotions that arise in this context.

The results obtained corroborate the presented literature, which according to Denham, et al. (2021) the context of preschool education is a rich context for developing socio-emotional competence, that is, expressing and regulating emotions in an adequate way in order to facilitate future learning. In this sense, the role of the kindergarten teacher as a socializer of emotions is extremely important to lead children to socio-emotional development.

Since the adult's role is of paramount importance in the development of children's emotional competences, interviews with the older children of the group were used, as well as a semi-structured interview with the cooperating educator, in order to find out how this develops the theme of emotions in her professional practice. With this, it was possible to perceive that the Cooperating Educator values dialogue and uses various tools of Art Education as a way to develop emotions with the group of children.

Keywords: Preschool, emotional development, basic emotions, children's emotional regulation, professional practice, children.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA contextualizada	4
2.1. Meio onde está inserido o contexto educativo.....	5
2.2. Contexto socioeducativo.....	6
2.3. Equipa educativa.....	9
2.3.1 Equipa educativa da sala	11
2.3.2. Caracterização das famílias.....	12
2.4 Caracterização do grupo de crianças da sala 8.....	13
2.5 Ambiente educativo	17
2.5.1. Caraterização do espaço	17
2.5.2. Caraterização dos tempos.....	27
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	29
3.1. Intenções para a ação	30
3.1.1. Para com as crianças	31
3.1.2. Para com as famílias.....	33
3.1.3. Para com a equipa educativa	35
3.2. Avaliação da concretização das intenções para a ação	36
3.2.1. Avaliação das Intenções para o grupo de crianças.....	36
3.2.2. Avaliação da Intenções para com as famílias.....	39
3.2.3. Avaliação das Intenções para com a equipa educativa	40
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	42
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática.....	43
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	46
4.2.1. O que é uma emoção	46
4.2.2. Classificação das emoções	47
4.2.3. Inteligência emocional	49
4.2.4 Desenvolvimento socio emocional da criança	50
4.2.5 Educação Artística e emoção	51

4.2.6 O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento das emoções das crianças no pré-Escolar.	54
4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético	55
4.4 Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	58
4.4.1 Análise e discussão dos resultados da entrevista à Educadora Cooperante ...	58
4.4.2 Análise e discussão da entrevista às Crianças	62
4.4.3 Análise e discussão dos registos de observação.....	63
5.Construção da Profissionalidade Docente como Educador de Infância em contexto .	71
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	88
Anexo A. Organigrama da organização socioeducativa.....	89
Anexo B. Guião de entrevista à coordenadora pedagógica	91
Anexo C. Transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica.....	95
Anexo D. Consentimento informado.....	104
Anexo E. Consentimento informado portfólio da criança.....	106
Anexo F. Rotina diária do grupo de crianças da sala 8	108
Anexo G. Sequencia de atividades	110
.....	110
Anexo H. Roteiro metodológico e ético	116
Anexo I. Guião de entrevista à Educadora Cooperante.....	127
Anexo J. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante.....	131
Anexo K. Análise de Conteúdo da entrevista à Educadora Cooperante	138
Anexo L. Guião de entrevista realizada às crianças do grupo de JI	144
Anexo M. Transcrição das entrevistas às crianças do grupo de JI	146
Anexo N. Análise de conteúdo da entrevista às	149
crianças do grupo de JI.....	149
Anexo N. Seleção das notas de Campo sobre emoções e educação artística	154
Anexo N. Análise de conteúdo das Notas de Campo selecionadas.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Não foi encontrada nenhuma entrada do índice de ilustrações.

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório, subordinado ao tema "**Quando ficamos zangados o nosso coração fica assim a bater, pum, pum, pum!**" **O papel das expressões artísticas no desenvolvimento emocional com um grupo de crianças do Pré-Escolar**, representa um percurso de investigação e reflexão decorrentes da PPSII no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este decorreu entre os dias 18 de outubro de 2021 e 25 de fevereiro de 2022, numa sala de educação Pré-Escolar (IPSS) pertencente a uma freguesia de Lisboa, como Educadora estagiária. O grupo era constituído por 25 crianças na faixa etária entre os 3 e os 6 anos.

Além do processo interventivo também será apresentado todo o processo investigativo que inclui a análise, o planeamento, a reflexão e a avaliação que acompanharam a componente investigada ao longo do meu percurso de formação profissional. Assim, a escolha do tema a investigar advém inicialmente de uma reflexão e inquietação constantes no decorrer do meu percurso da Prática Profissional Supervisionada em Creche (PPSI), e também no decorrer da Prática Profissional Supervisionada em Pré-Escolar (PPSII), acerca da forma como o adulto deve lidar com as crianças, quanto aos seus comportamentos emocionais, tornando-se, portanto, fulcral perceber como é que as crianças expressam as suas emoções, a importância das emoções no contexto Pré-Escolar e qual é o papel do/a educador/a de infância no contexto de Jardim-de-infância.

Nesta perspetiva, apresento a estrutura do meu relatório com o intuito de orientar o leitor a tudo aquilo que será descrito neste documento, tendo em conta a importância de apresentar uma organização coerente para uma melhor compreensão de leitura. Assim, o presente documento encontra-se organizado em cinco capítulos estabelecidos: 1- Caracterização de uma ação educativa contextualizada; 2- Análise reflexiva da intervenção em JI; 3- Investigação em JI 4- Construção da profissionalidade Docente; e por fim, 5- Considerações finais.

Posto isto, apresento no primeiro capítulo o espaço onde realizei a minha PPSII, dando a conhecer todo o percurso ao qual delineei ao longo destes meses de prática profissional supervisionada, o que vai permitir ao leitor conhecer o contexto educacional no seu todo, integrando o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o grupo

de crianças e respectivas famílias compreendendo assim, o todo para também perceber-se a minha ação como educadora estagiária.

No segundo capítulo, apresento a análise reflexiva da intervenção, que salienta as minhas intenções educativas e investigativas para a intervenção da minha prática educativa neste contexto, de acordo com a caracterização de todos os atores educativos da organização socioeducativa, tendo em conta o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa.

Quanto ao terceiro capítulo, este refere-se a investigação em contexto de JI. Neste capítulo apresento como surgiu o tema da investigação e a importância deste para o desenvolvimento emocional das crianças, onde apresento a revisão da literatura como forma de fundamentar toda a minha ação educativa e pertinência do tema, o que leva o leitor a perceber a real importância do tema das emoções na educação pré-escolar. Deste modo, importa referir como se desenrolou a investigação, além dos princípios éticos e metodológicos levados em consideração. No último ponto será apresentado a discussão e resultados dos dados recolhidos e analisados através de uma exaustiva análise de conteúdos.

No quarto capítulo, apresento a construção da profissionalidade, onde farei um balanço geral através de uma reflexão crítica sobre todo o processo desenvolvido ao longo da minha prática profissional tanto no contexto de Creche como no contexto de Jardim-de-infância, demonstrando verdadeiros alicerces na construção da minha identidade profissional, no sentido de compreender toda a minha evolução obtida ao longo deste processo, que não acaba aqui.

Por fim, apresento o último capítulo, as considerações finais onde menciono uma síntese das aprendizagens mais significativas de todo o meu percurso formativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Para ser capaz de compreender as realidades do contexto socioeducativo onde estive a realizar a minha PPSII, foi preciso observar rigorosamente o contexto e todos os seus intervenientes, o que possibilitou dar sentido à minha ação.

Assim, este primeiro capítulo dedica-se à caracterização do contexto socioeducativo que justifica e fundamenta as minhas intenções para a ação. A caracterização do contexto educativo permite uma reflexão sobre as particularidades do contexto que são essenciais de se compreender:

As instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva,2005, p.4)

Devido à necessidade de compreender as particularidades de cada ator pertencente ao contexto educativo, realizei a presente reflexão e caracterização em torno do contexto educativo.

2.1. Meio onde está inserido o contexto educativo

Caracterizar determinado contexto é “ compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo.” (Ferreira, 2004, p. 65). Compreendida esta importância é crucial partir para a observação do meio que envolve a organização, no sentido de conhecer os atores que fazem parte deste contexto. Tal como defendem Silva et al. (2016) é importante conhecer o meio envolvente até porque é através dele que o ser humano se desenvolve e é influenciado por meio de um processo dinâmico.

A organização socioeducativa onde estive a realizar a minha PPSII de 18 de outubro de 2021 a 24 de fevereiro de 2022 situa-se na freguesia do Lumiar, pertencente ao concelho da grande Lisboa. Trata-se de uma organização socioeducativa rodeada por empresas, um hotel, uma estação de metro e uma estação rodoviária com acesso a

autocarros para diversas áreas de Lisboa. Há também acesso direto para a Segunda Circular. À sua volta há ainda um estádio de futebol e diversos estabelecimentos educativos que detêm ofertas educativas desde o berçário até ao ensino superior de educação. Porém, é uma zona maioritariamente habitacional. Refiro ainda que a organização socioeducativa tem uma relação de proximidade com o meio envolvente tal como pode-se verificar no excerto a seguir:

No que diz respeito à comunidade, consideramos igualmente que essa relação é muito importante, embora a pandemia tenha restringido bastante aquilo que fazíamos: idas ao supermercado, jardins, correios, etc. que eram frequentes. Também tínhamos uma proximidade grande com uma das universidades da zona e não raramente íamos assistir a filmes nesse espaço. Outra das atividades que fazíamos era a visita à escola primária da freguesia, para os meninos que transitavam para o primeiro ciclo (Excerto da entrevista à coordenadora pedagógica, Cf. Anexo C).

Lino (2013) refere a importância de estabelecer relações e interações com a comunidade em geral onde toda a comunidade educativa é educadora e aprendiz e tudo acontece através de uma interação tanto dentro como fora do espaço educativo.

2.2. Contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo é uma organização de cariz religioso, trata-se de uma IPSS, com acordo de cooperação para a resposta social de Creche e de Jardim-de-Infância celebrado com o Centro Distrital de Lisboa em 16/11/2009. Desde de 1994 funciona em novas instalações construídas de raiz e, tal como está descrito no regulamento de jardim-de-infância, a arquitetura da organização baseia-se na abordagem de Reggio Emília (Regulamento de jardim de infância, 2020). Este equipamento foi construído em quadrado o que possibilitou a existência de uma praça central que conflui com todos os espaços da organização socioeducativa. A lotação prevista para este espaço é de aproximadamente 240 crianças com idades entre os 4 meses e os 5/6 anos. Além disso, esta organização socioeducativa pertence a um grande centro educativo que se localiza

mesmo ao lado, e que proporciona respostas educativas até ao nível do Secundário, sendo que o 1º Ciclo situa-se em instalações perto das Amoreiras.

O espaço da organização socioeducativa tem dois pisos. No piso 0 localizam-se as seguintes áreas: sala da creche I, sala de higiene, sala de berçário e copa, sala da creche II para as crianças dos 12 aos 24 meses, sala de higiene e casa de banho, recreio na praça, dois recreios exteriores (jardim das palmeiras com espaços verdes, árvores grandes e materiais para exercício motor para às crianças e o jardim dos pinheiros com equipamentos mais adaptados para as crianças da creche e as mais novas do jardim-de-infância). Possui um refeitório, um ginásio, uma enfermaria, seis casas de banho, sendo que quatro se localizam na praça e duas no refeitório. Há também as seguintes áreas reservadas aos funcionários/as que incluem a portaria, a secretaria, a direção, a psicologia, a sala das educadoras, a sala dos arquivos, a sala dos arrumos, o vestiário com cinco casas de banho, a cozinha, a copa, as despensas e uma casa de banho para visitantes, neste espaço ainda há uma marcenaria onde o Sr. R arranja e constrói brinquedos. No entanto, quero referir algo que deixou-me deliciada, pois foram as paredes deste espaço, sempre cheias de desenhos, pinturas e construções realizadas pelas crianças e documentadas pelas educadoras, tal como as paredes de Reggio Emília, que têm uma importante função pedagógica na exposição dos trabalhos que documentam a ação das crianças (Lino, 2013). A seguir podemos conhecer alguns espaços através dos registos fotográficos 1,2,3 e 4:

Figura 1 Planta do piso 0



Figura 2 Marcenaria



Figura 3 Jardim dos Pinheiros



Figura 4 Jardim das Palmeiras



No piso 1 localizam-se as seguintes áreas: salas 1 e 2 para as crianças dos 24 aos 36 meses, salas 4,5, 6, 7, 8, 9 e 10 pertencentes ao Jardim-de-infância. Também existem oito casas de banho, uma biblioteca, a sala de interioridade, a sala 3 que é uma sala polivalente utilizada para diversas atividades, o ateliê de Ciências e a sala das cem linguagens. Possui também uma lavandaria e uma casa de banho para uso dos/as funcionários/as.

Trata-se de uma organização socioeducativa de cariz religioso, tal como se pode verificar no excerto a seguir:

Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes: Uma visão de criança; O Centro como comunidade; O Brincar como atividade primordial; Participação; e As Cem Linguagens (Entrevista coordenadora pedagógica, Cf. Anexo C).

De acordo com o excerto supracitado, orienta-se numa perspetiva “privilegia a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço. A instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade,

que acompanha de uma forma individualizada cada criança e a sua família” (Regulamento interno de Jardim de Infância, 2020, p.4). Assente numa pedagogia participativa, pratica a Metodologia de trabalho de Projeto centrada nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens que permite aprender em cooperação como forma de emergir as zonas de desenvolvimento proximal (Lino, 2013, p. 131). Valoriza o sentido estético e a criatividade ao oferecer atividades lúdicas e expressivas com professores especializados nas áreas da música, dança criativa, expressão dramática e artes plásticas, além das aulas de inglês. Saliento que neste contexto há uma partilha de vivências e experiências que é uma das visões da organização socioeducativa como comunidade de aprendizagem no sentido de haver um “processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 121).

No sentido de promover uma parceria com as famílias, um dos principais objetivos visados por esta organização socioeducativa regula-se por promover a participação dos encarregados de educação nas dinâmicas desenvolvidas neste local, como se pode verificar no excerto a seguir:

Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber (embora a pandemia tenha interrompido essas vindas), organização e envolvimento na festa das famílias, etc (Entrevista à coordenadora pedagógica, Cf. Anexo C).

2.3. Equipa educativa

A organização socioeducativa é constituída por cinco salas de Creche com uma educadora de infância e duas assistentes operacionais por cada sala, e sete salas de jardim-de-infância com uma educadora de infância e uma assistente operacional, pelo que, existem na organização socioeducativa no seu total doze educadoras de infância e dezassete assistentes operacionais. A diretora pedagógica é uma das educadoras do Jardim-de-infância. Segundo a Educadora Cooperante existem reuniões com as

educadoras todas as segundas-feiras, mencionado também em entrevista pela coordenadora pedagógica:

Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre as educadoras. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria (...) Há reuniões formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez (Entrevista à coordenadora pedagógica, Cf. Anexo C).

É perceptível a organização e estrutura do trabalho realizado pela equipa educativa, o que facilita a gestão e a organização dos recursos materiais e humanos que são articulados e geridos de forma a permitir uma melhor adaptação a supostos constrangimentos que possam surgir no dia-a-dia. A título de exemplo, podemos referir a circunstância da ausência de um elemento da equipa da sala, neste sentido há uma necessidade de reorganizar as equipas para assegurar e dar respostas adequadas às necessidades da sala. Ao longo do tempo, fui observando e interagido com algumas assistentes operacionais de outras salas, e apercebi-me que há uma relação bastante profícua entre estas profissionais. Elas são dotadas de uma experiência e competência bastante explícita, e isto, acredito ser proveniente da preocupação da organização socioeducativa em dotar as suas funcionárias de competências que possam dar respostas a todas as necessidades das crianças e das suas famílias. Assim sendo, a organização socioeducativa promove diversas formações ao longo de cada ano letivo, como se pode verificar no registo a seguir:

A organização socioeducativa organizou uma sessão de interioridade para todos os adultos pertencentes à equipa educativa. Esta sessão foi dinamizada pela S (professora de dança) e informou-nos que esta visava principalmente as estagiárias para compreender como é que funcionaria e como trabalharia com as crianças nestes momentos (Nota de campo nº 20 de 28 de outubro de 2021).

É importante referir que na organização socioeducativa existe uma excelente relação e comunicação entre as equipas de todas as salas, tanto da creche como do jardim-de-infância. Saliento também que como a organização trabalha no sentido de comunidade todas as pessoas que trabalham na organização socioeducativa, desde a equipa da cozinha até equipa da limpeza são integrantes e participam ativamente do quotidiano das crianças sendo que “o trabalho de equipa (entre educadores, com outros técnicos e com ajudantes de ação educativa) alicerçado na partilha e discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (Carvalho & Portugal, 2019, p.23).

2.3.1 Equipa educativa da sala

Dando ênfase à equipa educativa da sala 8 onde estive a estagiar, esta é constituída pela educadora cooperante D que trabalha na organização socioeducativa há 14 anos e a assistente operacional A que trabalha há 45 anos neste mesmo local. Assim, ao ter por base a minha observação, posso aludir que existe uma boa comunicação entre a educadora e a assistente operacional. Em vários momentos, pude verificar a transmissão feita por parte da educadora acerca de todas as informações que eram decididas nas reuniões das educadoras ou qualquer outro tipo de situação, tais como: avisos, recados ou outras questões que eram colocadas pelos encarregados de educação através do correio eletrónico, mensagens ou telefonemas. O que corrobora com Hohmann e Weikart (2011) quando referem que o “trabalho em equipa é um processo interativo (...) que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

No que concerne aos instrumentos de avaliação utilizados pela Educadora Cooperante, esta referiu que estes baseiam-se nas Orientações Curriculares e existem três momentos avaliativos ao longo do ano letivo, no primeiro momento é efetuada a avaliação diagnóstica e posteriormente é realizado um portefólio da criança com evidências recolhidas de cada criança. A família também pode participar nesta avaliação, sendo que o portefólio é disponibilizado na plataforma digital onde cada família pode também dar o seu contributo relativamente às evidências que vão observando em casa. É de ressaltar que a criança é participante ativa na construção do seu portefólio. No final de cada período o portefólio é acompanhado por um relatório escrito, pormenorizado com todo o

desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo. As produções das crianças são arquivadas numa pasta que é entregue no final do ano letivo. Considero importante referir também que a avaliação serve para a reflexão sobre a prática da educadora e esta deve ser pautada através da observação e escuta ativa das crianças por parte da educadora, pois de acordo com Parente (2012) observar e escutar a criança é crucial para conhecer e adequar propostas educativas, tanto nos cuidados como na educação, para ser possível revelar as aprendizagens efetuadas.

No que concerne aos modelos pedagógicos a educadora cooperante relatou que não segue nenhum modelo em específico, e sim, baseia-se em vários modelos pedagógicos, todavia, inspira-se no modelo de Reggio Emília que defende que “desde muito pequenas as crianças tenham igualdade de oportunidades, evitando assim grande desequilíbrio entre as famílias” (Lino, 2013, p.112).

2.3.2. Caracterização das famílias

Ao considerar as famílias como parte integrante da equipa educativa, o que de acordo com Silva et al. (2016) referem que a relação do/a educador/a de infância com a família é uma comunicação realizada através de troca de informações e esta centra-se na criança, pois são duas entidades educadoras da mesma criança. Por isso, faz todo o sentido caracterizar as famílias para conhecer o seu ambiente educativo fora do contexto educativo da educação Pré-escolar. Desta feita, acredito que incluir o retrato das famílias das crianças da sala 8 na caracterização da equipa educativa é uma forma de conhecer as necessidades da criança e da família e ao mesmo tempo envolver as famílias nas vivências do contexto educativo das crianças.

Todavia, os dados disponibilizados pelas famílias relativamente à situação profissional dos encarregados de educação, à sua escolaridade e idade são escassos, isto porque não tenho acesso aos dados das famílias devido à confidencialidade e proteção de dados, não me permitindo caracterizar de forma rigorosa as famílias nas dimensões mencionadas.

Através da observação do grupo de crianças e conversas informais com alguns elementos da equipa educativa e com a educadora cooperante da sala 8, percebi que a

relação escola-família é muito boa e que os encarregados de educação envolvem-se e participam nas ações educativas realizadas pela organização socioeducativa.

As famílias do grupo de crianças da sala 8 são maioritariamente de nacionalidade portuguesa sendo um dos progenitores de nacionalidade russa. A maior parte das crianças têm ou já tiveram irmãos que frequentam ou frequentaram a organização socioeducativa. Segundo a Educadora Cooperante nenhuma família do grupo de crianças da sala 8 necessita de algum tipo de apoio, e todas as famílias são residentes na área da Grande Lisboa.

Com a situação epidemiológica da Covid-19 as famílias não puderam entrar na organização socioeducativa o que não possibilitou um contato diário, porém, a educadora cooperante manteve todas as famílias informadas sobre todas as atividades realizadas na sala através da plataforma pedagógica denominada de “*classroom*” além das reuniões através da plataforma *zoom*, *emails* e telefonemas que também são utilizados como meio de comunicação.

2.4 Caracterização do grupo de crianças da sala 8

O grupo de crianças da sala 8 é constituído por um total de vinte e cinco crianças, treze pertencentes ao sexo masculino e doze pertencentes ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este contexto revela uma heterogeneidade em relação às idades, no entanto, tenho plena consciência que a heterogeneidade é um fator que acompanha cada criança independente da sua idade, como refere Ferreira (2004) pois a idade “não corresponde a uma variável natural...o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico, não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76). Esta referência pode ser verificada no seguinte registo:

Estava a observar as crianças a desenharem em pequeno grupo e consegui perceber as diferenças na capacidade da escrita e do desenho de cada criança. Comentei esta observação com a auxiliar A e ela disse-me que há no grupo algumas crianças de 4 anos que acompanham as crianças de 5 anos. Esta deu-me o exemplo do JM e do FM que são crianças de 4 anos mas possuem aptidões compatíveis com as crianças de 5 anos em vários

aspectos do desenvolvimento (Nota de campo nº 72 de 3 de dezembro de 2021).

No que concerne à nacionalidade das crianças todas têm nacionalidade portuguesa e nenhuma delas apresenta casos de necessidades educativas especiais.

No que diz respeito à constituição do grupo, segundo a educadora cooperante, oito crianças ingressaram neste ano letivo e as restantes crianças já acompanhavam a educadora do ano anterior, no entanto, a adaptação do grupo de crianças foi boa.

Ao tratar-se de um grupo de crianças heterogéneo é preciso olhar para a diversidade e similaridades de cada criança. Tendo em conta este fator, tenho a plena noção das diferenças de desenvolvimento de cada criança ao nível motor, na representação e comunicação do pensamento matemático e na linguagem oral dentro do grupo. É de ressaltar que destacam-se algumas potencialidades nas interações das crianças com diferentes graus de aprendizagem. Um aprendem com as outras através da reprodução interpretativa da realidade. Verifiquei estas ações em alguns casos, tal como se pode verificar no excerto a seguir:

A M foi buscar uma faca de plástico na caixa dos utensílios das plasticinas, para usá-la como ferramenta na realização da sua escultura e fez os seguimentos da Maria Café como estavam na fotografia exposta na mesa. A C, que é uma criança mais nova, ao ver o que a colega estava a fazer, pegou na faca de plástico e fez os segmentos da Maria-café tal como a M estava a fazer nas suas esculturas (Nota de campo nº 34 de 9 de novembro de 2021).

Relativamente à autonomia, a maior parte do grupo de crianças demonstra uma determinada apropriação do espaço, do tempo e dos materiais, o que é significativo no desenvolvimento progressivo da autonomia de cada criança inserida no grupo. No geral, as crianças do grupo verbalizam as suas necessidades e sabem gerir o momento de alimentação de forma autónoma, porém, são auxiliadas pelas adultas quando é necessário. A capacidade de fazer escolhas e tomar decisões numa perspetiva de participação na vida de grupo é visível, o que demonstra a intervenção de metodologias participativas onde “as crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências” (Tomás,

2007,p. 52) também associadas à componente de convivência democrática e cidadania. Podemos verificar isso no excerto a seguir:

A M, o ZM, a S e o A ficaram na sala para ajudar a educadora cooperante a modificar a disposição da sala de atividades, à medida que resto do grupo foi para o jardim brincar. Ao regressarmos do almoço, encontramos a sala completamente transformada e com mais espaço. As quatro crianças que ajudaram a educadora cooperante explicaram-nos tudo o que fizeram e como foi que decidiram a mudança. Neste momento a educadora entrou na sala e disse que foram as crianças que decidiram tudo o que mudaram (Nota de campo n° 35 de 9 de Novembro de 2021).

Relativamente à partilha de materiais e brinquedos, os comportamentos de cooperação, tirando algumas exceções, constituem uma prática de grupo onde a diferença de idade influencia as ações de cada criança, o que acaba por contribuir para a sensibilização das crianças mais velhas com as mais novas. Quanto aos interesses do grupo de crianças, verifiquei que as crianças mais novas interessam-se pela área dos jogos e as crianças mais velhas gostam muito do *atelier* de pintura e da área da escrita, porém, é unanime o interesse de todas as crianças na área do faz-de-conta e na área das construções, além das brincadeiras livres no jardim. Para este grupo brincar é muito importante e esta atividade é muito respeitada pela Educadora Cooperante que procura seguir rigorosamente a rotina diária de forma a respeitar os interesses das crianças. Podemos verificar isto nos seguintes registos fotográficos n.º 5 e n.º 6:

Figura 5 *Brincar no jardim em dias de chuva*



Figura 6 *Brincar na sala de atividades faz de conta*



Pelo que observei, as crianças interessam-se pela área da biblioteca e pela audição de histórias, onde revelavam atenção e faziam questionamentos na hora do conto, como se pode verificar no seguinte excerto:

Na hora do conto, contei a história do Jaime e as bolotas (Tim Bowley & Inés Vilpi,) a M perguntou o que era a lenha e eu não ouvi, porém a auxiliar A ouviu e perguntou aos outros colegas se alguém sabia o que era a lenha. O A disse que sabia e explicou que a lenha era para fazer fogo. Também mostrei no livro o lenhador a cortar a madeira e como é que ele fazia para a cortar e que depois de esta estar cortada, podia ser queimada na lareira (Nota de Campo nº 93 de 7 de dezembro de 2021).

Quanto ao desenvolvimento emocional do grupo de crianças é difícil especificar o grupo em si, mas observar cada criança e suas singularidades. Isto porque o desenvolvimento emocional envolve fatores intrínsecos e extrínsecos (Moreira, 2010). Assim, é possível referir que cada criança demonstra as suas emoções consoante o momento e as situações, o que pode ser observado no seguinte excerto:

O grupo de criança estava muito atento ao filme, todavia, numa das cenas em que aparecia um palhaço gigante, o LU virou as costas e não quis ver. Eu fui ter com ele e disse-lhe para ele sentar-se ao meu lado, ele veio ter comigo e sentou-se no meu colo e abraçou-me. Questionei o que é que ele tinha e ele respondeu-me que estava com medo. Posto isto, a SO também foi ter comigo e disse que também estava com medo. A A juntou-se a nós, deu-me a mão e referiu que assim como os colegas também estava com medo. Eu disse-lhes que não ia acontecer nada e que o palhaço gigante não ia sair do ecrã. A cena do filme passou e todos acabaram por assistir o resto do filme tranquilamente (Nota de campo nº 138 de 21/01/2022).

Este registo demonstra que do grupo de crianças, três delas sentiram medo e exteriorizaram o que sentiram ao ver o palhaço no filme. Porém, as emoções são exteriorizadas em diversos momentos e formas diferentes pelo grupo, seja através do choro, das expressões faciais ou da verbalização. Refiro ainda, que há uma boa relação

entre cada integrante do grupo, geralmente as crianças mais velhas gostam de cuidar das crianças mais novas integrando-as nas brincadeiras ou pedindo ajuda ao adulto em situações de acidentes ou conflitos que não conseguem resolver.

No geral, o grupo é muito participativo e envolve-se em diversas atividades ao longo do dia. As crianças estão sempre a sugerir temas de projetos para pesquisar e fazer na sala. É um grupo que tem o hábito de negociar e ser ouvido pelos adultos, o que corrobora a ideia de “a educação para e na participação democrática não só é importante, mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico” (Tomás, 2007, p. 53). Esta ação serve para prepará-las para a vida como cidadão ativo e participativo.

2.5 Ambiente educativo

2.5.1. Caracterização do espaço

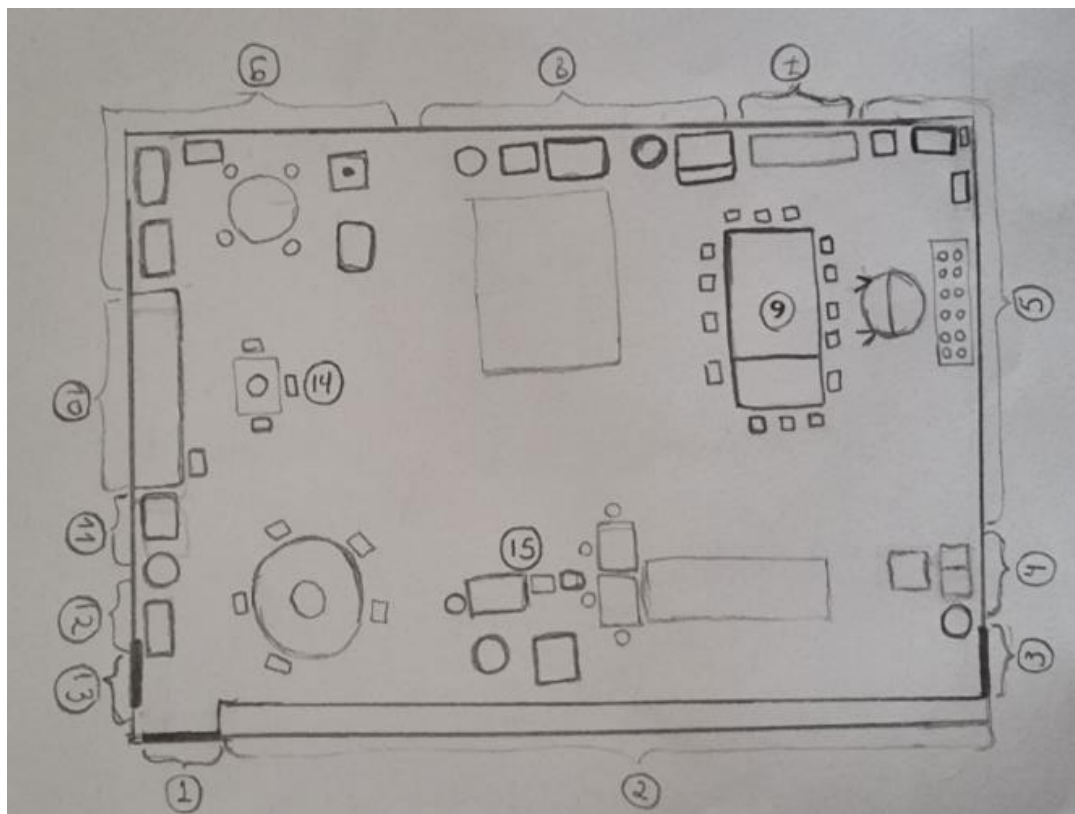
Todo o espaço destinado às crianças deve ser organizado com o intuito de potenciar “o desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana (alimentação, repouso, higiene, celebrações, convívio/usufruto na comunidade e na natureza) ou às atividades próprias de cada área de conhecimento (ciências, artes)” (Folque et al., 2015 p. 22). Ao longo da minha prática profissional pude verificar que a organização socioeducativa tinha inúmeros cuidados relativos à organização do espaço para as crianças, pois segundo Silva et al. (2016) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.26). Assim refiro alguns exemplos de espaços dos quais passo a citar: (i) há uma sala específica para as crianças desenvolverem a sua interioridade, preparada apenas para este intuito. Nessa sala as crianças mantêm um clima calmo e pacífico (ii) a sala 3 (polivalente), é uma sala onde os professores especializados e a educadora podem desenvolver atividades conjuntas, (iii) o refeitório, onde cada grupo tem o seu espaço para fazer as suas refeições. As mesas não estão etiquetadas com o nome de cada criança, pois estas podem sentar-se em lugares diferentes, mas todas sabem quais são as mesas destinadas para o seu grupo e (iv) existem dois jardins, (Figuras 3 e 4) todavia, com a situação epidemiológica relativa

a Covid-19, houve a necessidade de separar os grupos por bolhas, o que significa que para brincar no recreio as crianças do jardim-de-infância (JI) não podiam estar no mesmo local que as crianças da creche. No caso da sala 8 a bolha é constituída pelas salas 6, 7 e 8.

Os espaços referidos no final do parágrafo anterior, i.e., os dois locais criados para as crianças da creche e do jardim-de-infância poderem brincar separadamente, estavam bem organizados com materiais específicos para desenvolverem a motricidade, e com materiais não estruturados com muitos elementos da natureza que as crianças tinham à sua disposição nos momentos de brincadeira livre. Estes estimulavam o desenvolvimento do jogo simbólico. Isto comprova a importância de uma “organização de espaços adequados para estimular [as] brincadeiras [das crianças, visto que isso] constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e dos profissionais de instituições infantis” (Kishimoto, 1994, p. 20). De acordo com Silva et al. (2016) a organização do contexto educativo deve ser vista numa “perspetiva dinâmica de relação com o meio” onde os intervenientes são influenciados e influenciam no local de interação. Portanto, organizar o ambiente educativo é uma preocupação assente no trabalho do/a educador/a de infância, como verifiquei na prática da Educadora Cooperante, referindo que a preocupação está relacionada com todos os espaços e relações do contexto educativo e é esta ação da educadora que ajuda a criança a ter autonomia e segurança para desenvolver as suas experiências e aprendizagens.

Em relação à organização da sala, Hohmann e Weikart (2004) referem que deve “incluir uma variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados, de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação.” (p.162) Neste sentido, posso referir que a sala 8 tem todas as características necessárias que instigam os interesses e curiosidades do grupo de crianças. A sala 8 está dividida por áreas de interesse bem definidas, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) quando referem que as áreas de interesses devem ser acessíveis a todos os intervenientes do contexto educativo para que todos tenham oportunidades de brincar no mesmo espaço, esta organização tal como é referida no projeto curricular de Jardim-de-infância (2021/2022) procura proporcionar tanto o trabalho em grupo como o trabalho individual consoante o interesse de cada criança. Esta divisão das áreas pode ser verificada na figura 7 que se apresenta a seguir:

Figura 7 Planta da sala 8



Nota: Fonte própria

Legenda:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1- Porta de entrada | 9- Área do faz de conta |
| 2- Armário de arrumação | 10- Armário com ponto de água |
| 3- Porta contígua ao <i>atelier</i> das 100 linguagens | 11- Mesa de Luz |
| 4- Área de projetos e ciências | 12- Área dos jogos de mesa |
| 5- Área do <i>Atelier</i> de pintura | 13- Porta contígua à sala 6 |
| 6- Mesa de reuniões | 14- Mesa sensorial |
| 7- Área da escrita | 15- Área das construções |
| 8- Área da biblioteca e mini faz de conta | |

A sala 8 esta dividida pelas seguintes áreas: área da biblioteca (cf. Figura 8), área da escrita (cf. Figura 9), área de projetos e de ciências (cf. Figura 10), área das construções (cf. Figura 11), área dos jogos de mesa e matemática (cf. Figura 12), área do faz de conta (cf. Figura 13), área do mini faz-de-conta (cf. Figura 14), *atelier* de pintura (cf. Figura 15), mesa de luz (cf. Figura 16), espelhos e o espaço para trabalhar em grande grupo.

Quanto aos materiais da sala (cf. Figura 17), estes encontram-se organizados em caixas devidamente identificados com imagens e legendas.

Figura 8 *Área da Biblioteca*



Figura 9 *Área da Escrita*



Figura 10 *Área de Projetos e Ciências*

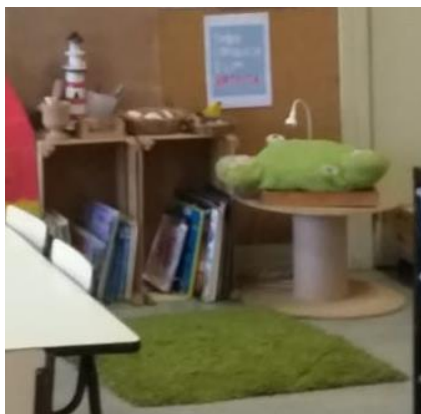


Figura 11 *Área das Construções*



Figura 12 Mesa de Jogos



Figura 13 Área do Faz de Conta



Figura 14 Área do Mini Faz de Conta



Figura 15 Área do Atelier



Figura 16 Área da Mesa de Luz

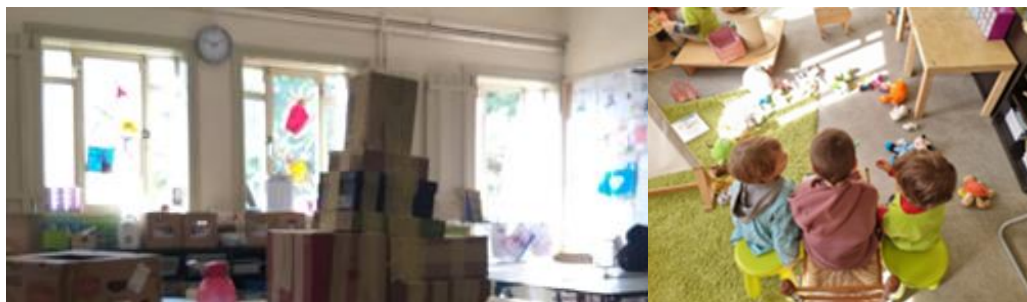


Figura 17 Materiais diversos



O espaço da sala tem iluminação natural proveniente das janelas, principalmente no período da tarde em que o sol bate diretamente neste espaço “a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 161), como se pode verificar na figura 18:

Figura 18 Iluminação natural da sala de atividades



Torna-se igualmente pertinente referir o quanto é importante a exposição das produções das crianças nas paredes da sala, isto porque permite-lhes “ver e apreciar as criações uns dos outros” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 517) como se pode verificar no seguinte excerto e figura 19:

A SO pediu-me para desenhar uma menina para ela, eu respondi-lhe que não sabia desenhar e ela disse-me para olhar para a parede para ver como se faz (Nota de campo nº 106 de 14 de dezembro de 2021).

Figura 19 Produções das crianças expostas na parede da sala de atividades



No que concerne aos materiais da sala, havia os materiais estruturados como os jogos (legos, puzzles, de encaixe); e os materiais naturais, como pedaços de madeiras, pedras, conchas, entre outros elementos “do mundo natural” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126). Nesta sala havia sempre muito material de desperdício (material semiestruturado) material de eleição das crianças pois elas adoravam inventar esculturas nestes materiais. A seguir, nas figuras 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 é possível verificar a variedade de material existente na sala de atividades:

Figura 20 *Diversidade de materiais disponibilizados às crianças*



Figura 21 *Brinquedos da área das construções*



Figura 22 *Materiais diversos etiquetados*



Figura 23 *Arrumação de materiais de desperdício*



Figura 24 *Jogo de tabuleiro*



Figura 25 *Dominó de madeira*



Figura 26 *Barras de Cuisenaire*



Na área do faz de conta e mini faz de conta as crianças brincam através do jogo simbólico onde há “materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126), tais como: diversas roupas (fantasias), sapatos de adultos e crianças, malas e lenços, acessórios de quarto e cozinha, tudo para as crianças fantasiarem e recriarem as vivências do cotidiano. O seguinte excerto retrata esta situação:

O FM que estava a brincar no faz-de-conta vestiu um vestido azul de tule, calçou um sapato de salto alto de adulto e colocou um chapéu de bruxa na cabeça. Desfilou na sala contente e a dizer que era uma bruxa (Nota de campo nº de 14 de dezembro de 2021).

Esta área permite às crianças realizarem “o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 127). A área das construções, também é uma área bastante procurada pelas crianças que criam diversas construções com os rolos de papel, as madeiras, os carros, os animais e diversas peças soltas que são transformadas em grandes máquinas, cidades, parques, entre outros. Podemos constatar isso na figura 27 a seguir:

Figura 27 Construção da máquina de gelados do A



Na área da biblioteca existem alguns livros direcionados para a idade das crianças, um cesto com fantoches e animais de peluche e um tapete para as crianças ficarem à vontade além de um fantocheiro para teatro de sombras.

A área da expressão plástica (*atelier* de pintura) é uma zona muito requisitada e explorada pelas crianças e está preparada para que estas a possam utilizar em qualquer momento do dia. Podemos verificar isso através do excerto seguinte:

O V pediu para pintar na parede, preparei-lhe o espaço e os materiais: folha de papel cavalinho A3, tintas e pincéis. Ele pintou e quando terminou mostrou-me a sua pintura que tinha um V no centro e disse-me que era a letra do seu nome. Questionei-o sobre o que sentiu ao pintar e ele disse que sentiu felicidade (Nota de campo, de 13 de dezembro de 2021).

Relativamente ao espaço exterior, há o jardim das palmeiras com espaços verdes, árvores grandes e materiais para exercício motor (um escorrega grande e duas casas de madeira). Neste espaço, há duas gaiolas grandes com pássaros onde as crianças podem alimentá-los com restos de frutas, há a casa da lama, local ladeado por uma cerca de madeira, um fogão e diversos materiais de cozinha reais, tais como: panelas, colheres e formas que as crianças utilizam para brincar com a terra e que podem ser observados nas figuras 28, 29 e 30.

Figura 28 *Experimentação com lama*



Figura 29 *Materiais de cozinha*



Figura 30 *Espaço da Casa de Lama*



O jardim dos pinheiros é o local que possui os equipamentos que se adaptam às crianças mais novas. Há um espaço grande com um chão em cimento onde as crianças podem brincar com triciclos, trotinetas e motas. Neste local é possível verificar objetos dispostos por todo o lado, mais especificamente, os troncos de madeira que servem para as crianças treparem ou contornarem. Existem duas casas, um escorrega e uma lagarta para as crianças brincarem livremente. Há também diversos pneus, blocos grandes montáveis que as crianças montavam e desmontavam a todo instante e mesas de plástico à disposição das crianças. À volta deste espaço, há diversos pinheiros que foram extraídos onde restam apenas os troncos cortados, que as crianças gostam de explorar. Há também algumas árvores e flores nestes locais que proporcionam diversas oportunidades para as crianças brincarem com os elementos naturais. Assim, este espaço vai ao encontro do que

Hohmann e Weikart (2009) referem: “o tempo no exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433).

2.5.2. Caraterização dos tempos

A rotina diária do contexto educativo do Pré-escolar é muito importante, mostra-se como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (p.227). Quanto a rotina diária e semanal do grupo de crianças, pode ser verificada ao pormenor na tabela da rotina semanal (Cf. Anexo F).

Folque et al. (2015) referem que a rotina diária das crianças é um meio de transmissão de segurança, pois antecede os acontecimentos do dia, o que permite às crianças “antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhece e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam” (p. 23). Assim as crianças são acolhidas pela manhã até as 9h onde se inicia o tempo letivo. É na reunião da manhã que a educadora junto com as crianças decidem o que vão fazer ao longo do dia. Neste momento, usam o plano do dia para decidir o quê e quem vai fazer as atividades. Na sexta-feira é decidido quem vão ser os presidentes e quem vai fazer as tarefas da sala na próxima semana. É de referir, que os presidentes marcam a data no calendário exposto na parede, canta-se os bons dias, conta-se as novidades e decide-se quem quer fazer o quê. Os projetos dinamizados na sala são feitos em pequenos grupos, enquanto uns fazem trabalhos de projeto ou atividades de pintura e desenho, outras podem escolher uma área para brincar. Nesta dinâmica da sala a educadora cooperante costuma utilizar alguns instrumentos de organização do dia, tal como a tabela da lista de projetos (cf. Figura 31) que é utilizada para enumerar os projetos a realizarem-se com o grupo onde nesta tabela consta o nome do projeto e dos participantes, a projeção diária (cf. Figura 32) é uma tabela utilizada na reunião da manhã para organizar as tarefas do dia e decidir quem faz o quê, sendo que na reunião da tarde faz-se a avaliação do dia para ver se todas as tarefas foram concluídas, o mapa de tarefas (cf. Figura 33) é utilizado para saber quem faz as tarefas da

semana sendo que na sexta-feira é realizada a avaliação da semana, onde são escolhidos os presidentes e os que vão fazer as tarefas na próxima semana.

Figura 31 Listagem de Projetos da Sala

Tópico	Grupo de crianças	Quem ajuda	Data início/Conclusão	Comunicação (a quem)	Avaliação (se houve e como)
Livres	[Redacted]	Adriana Zanietta	19/09/21		
Lua	[Redacted]	Zanietta	20/10/21		
Carros	[Redacted]	Adriana			
Planeta	[Redacted]	Zanietta			
Maria Café	[Redacted]	Andrea			

Figura 32 Projeção Diária das Atividades

Atividade	Quem quer fazer	Avaliação
Faróis em plastilina	[Redacted]	●
Obras de picasso	[Redacted]	●
Peixe-aranha	[Redacted]	●
Ginástica	[Redacted]	●
Claudia Aveni - Pórcelas	[Redacted]	●
Desafios/Propostas do adulto	[Redacted]	●
Nº de 1 a 10	[Redacted]	●

Figura 33 Mapa de Tarefas



Entre as 11h30m e às 12h as crianças vão brincar para um dos jardins que é revezado entre as bolhas do JI. Às 12h30m o grupo de crianças da sala 8 almoça até às 13h/13h15m. Posto isto, voltam a brincar para o exterior até às 13h45m. Depois, fazem a higiene e voltam para a sala de atividades para dar início ao tempo letivo da tarde, onde se dá a continuação das atividades do dia. Por volta das 15h30 faz-se a reunião da tarde, neste momento as crianças fazem as suas comunicações e apresentam as suas construções ou trabalhos do dia e realizam a avaliação do dia para perceber se as atividades foram terminadas ou ainda ficaram por terminar. Posto isto, ouvem a história do dia e depois vão lanchar as 16h. Depois deste horário, as crianças trabalham nas áreas ou brincam no recreio dependendo do dia, até o horário de saída que é por volta das 18h30m. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) a rotina oferece às crianças uma segurança, pois com a rotina as crianças antecipam os acontecimentos, o que faz com que haja “transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 226).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Considerando a caracterização reflexiva anteriormente apresentada acerca do contexto socioeducativo onde pude realizar a minha PPSII, torna-se crucial falar acerca de todo o processo de intervenção em Pré-escolar e descrever as minhas intenções para a ação, tendo em conta as singularidades do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa da sala, como, das propostas de planificação apresentadas.

Nesta perspetiva, dado que a criança é um ser genuíno, único e “detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (Silva et al., 2016, p. 12), é fundamental que o/a educador/a de Infância tenha delineada uma intencionalidade educativa que, de acordo com Coelho (2009), se caracteriza como sendo o modo destes se “expressarem e formalizarem a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam” (p. 1). Para tal, de acordo com Silva et al. (2016), cabe ao/à Educador/a de Infância observar, registar e documentar todo o processo educativo, que lhe permite contruir e gerir um currículo.

No primeiro dia que entrei na sala do JI considerei importante a reflexão do contexto de intervenção educativa. Ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada II, refleti e avaliei todo meu percurso através de Notas de campo diárias e Reflexões semanais provenientes da minha observação e participação constantes no contexto educativo.

3.1. Intenções para a ação

Para desenvolver uma prática profissional profícua é fundamental que esta seja delineada por uma intencionalidade que permita “[ao educador] atribuir sentido à [sua] ação” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, a prática pedagógica consciente requer que este profissional reflita sobre o que fez, como fez, para que é que foi feito e como esperava ter feito. Neste sentido e considerando o tópico em análise refiro que ao longo da minha PPS II defini algumas intenções com o intuito de orientar, refletir e avaliar todo o processo interventivo com todos os atores pertencentes à comunidade educativa em especial com as crianças, com as famílias mesmo que de um modo distante e com toda a equipa educativa. Posto isto, apresentarei de seguida cada uma das intencionalidades que delinee de forma fundamentada e reflexiva.

3.1.1. Para com as crianças

Como foi apresentado no capítulo anterior, o grupo de crianças da sala 8 é interessado, as crianças envolvem-se em todas as atividades, sabem negociar e cumprir regras, são detentores de uma grande capacidade participativa, tomada de decisões e cooperação em grupo, colocando sempre em ênfase os seus interesses e às suas competências. Tendo em conta esta caracterização do grupo, apresento de seguida, as intenções educativas que estabeleci para com as crianças.

Assim sendo, a minha primeira intenção foi **estabelecer laços afetivos e de qualidade com todas as crianças do grupo**; tendo sido a minha principal preocupação, observar e ter sempre uma escuta ativa perante cada criança, tendo como objetivo proporcionar um ambiente profícuo para o desenvolvimento de relações seguras. Assim, este foi um propósito assente ao longo da minha PPSII. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que a confiança permite à criança “aventurar-se em ações” (p. 65), pois sabe “que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (p. 65).

Deste modo, faz sentido potencializar interações positivas entre as crianças e os adultos, com o objetivo de estabelecer uma aprendizagem pela ação tendo sempre em conta o apoio do/a educador/a nas brincadeiras e conversas das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Evidenciando assim a importância de proporcionar “ambiente[s] de exploração convidativo[s] e seguro[s], a partir do qual podem descobrir, aprender e criar ativamente” (Portugal, 2012, p.52)

No que toca a minha segunda intenção, esta passou por **valorizar as diferenças e particularidades de cada criança no sentido de adequar a minha prática às particularidades de cada criança**; Ao ter em conta a heterogeneidade natural do grupo de crianças planificar e organizar atividades e ambientes que assegurem a participação das crianças no seu processo educativo torna-se “importante que o educador acompanhe as crianças no seu processo de autoavaliação e de tomada de decisões acerca da sua aprendizagem, oriente as crianças na apreciação de trabalhos e comportamentos” (Portugal & Laevers, 2018, p.7)

Reconhecer que a criança está no centro da sua aprendizagem pertencente à comunidade onde participa e orienta o seu próprio percurso educativo; foi a minha

terceira intenção e, neste sentido, é importante fomentar o sentido de pertença ao grupo, escutando e dando espaço para a criança expor a sua opinião em grupo e sentir-se acolhida como membro ativo da comunidade envolvente. Portanto reconhecer que a criança está no centro da sua aprendizagem pertencente à comunidade onde participa e orienta o seu próprio percurso educativo, foi a meu ver, a mais importante na minha prática, pois de acordo com Veiga e Ferreira (2017) o/a educador de infância deve legitimar na sua prática pedagógica a participação das crianças na tomada de decisões. Esta ação promove a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem o que torna a criança um ator social competente (Silva et al., 2020) tornando-se importante utilizar uma prática que coloca a criança como “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (p. 9).

Ainda no decorrer da minha intervenção pedagógica, procurei **proporcionar e promover brincadeiras e atividades, de modo a incluir todas as crianças do grupo, atendendo aos seus interesses e necessidades**. Esta intenção tornou-se um ato rotineiro na minha prática, pois proporcionar momentos de brincadeira e atividades interessantes foi um objetivo sob reflexão constante, com o intuito de dar oportunidades para que todas as crianças do grupo participassem. Tal tornou-se um “inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas nas suas individualidades e como membros da sociedade onde se integram” (Silva, 2017, p.12) Ao tratar-se de um grupo heterogéneo, relativamente à faixa etária, também achei pertinente promover brincadeiras e atividades que incluíssem todas as crianças com as suas idades e as suas particularidades, no sentido de promover aprendizagens na zona de Desenvolvimento latente (Folque & Bettencourt, 2018).

Promover a autonomia e sentido cooperativo em grupo; ajudando-as a ultrapassar dificuldades e vencer desafios que lhes foram sendo impostos, como ganhar autonomia para comer sem precisar da ajuda do adulto, brincar e arrumar os brinquedos da sala nas áreas devidas, orientando as crianças para fazerem a sua higiene, ente outros, constitui uma outra das minhas intenções. Tal facto deveu-se porque, num grupo formado por 25 crianças com as suas similaridades, considerei importante promover a autonomia e sentido cooperativo do grupo, pois segundo Silva et. al., (2016), promover a autonomia significa ser-se “progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e

instrumentos à sua disposição” (p. 36), o que requer uma atitude calma e coerente sem estimulações desnecessárias e agressivas (Nídio, 2012).

Aliada ao tema da minha investigação e como uma preocupação assente quanto ao futuro emocional de cada criança, tendo em conta o seu bem-estar integral, ao longo da minha intervenção, procurei **defender uma prática que inclua técnicas de yoga e mindfulness**, com o objetivo de trabalhar as emoções e o bem-estar das crianças, pois como referem Moraes e Balga (2007)

Espera-se que a criança desenvolva a concentração, a calma, a percepção de si mesma, a auto-estima, diminuindo a agressividade e ansiedade. E desta forma modificando seu comportamento emocional e interpessoal e por consequência de aspectos de indisciplina que tanto interferem no ensino aprendizagem (p.63).

Salientando que ao usar estas técnicas, as mesmas também foram acompanhadas por muitos diálogos e questionamentos no quotidiano sobre o que as crianças estavam a sentir, principalmente no fim das atividades onde fazia-se a avaliação da atividade.

3.1.2. Para com as famílias

As intenções que delineei com as famílias foram **promover a participação e envolvimento das famílias**, pois de acordo com Carvalho e Portugal (2019), as famílias devem ser envolvidas no processo educativo “como um parceiro, numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informações num espírito de partilha e reciprocidade” (p. 32). Neste sentido, procurei envolver as famílias com o intuito que estas participassem de alguma forma no desenvolvimento dos projetos realizados com as crianças, o que vai ao encontro do que refere Mata e Pedro (2021)

Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos (p. 10).

Posso dar como exemplo o projeto sobre “os faróis” onde as famílias foram visitar os faróis com os filhos, fizeram construções de faróis em casa e pesquisaram no computador com as crianças, como pode-se verificar no excerto a seguir:

A MAT chegou à sala muito feliz, segurava em uma das mãos fotografias dela na praia perto de faróis, na outra mão trazia uma construção de um farol que havia construído em casa com a ajuda da sua família. (Nota de campo nº 128, de 17 de janeiro de 2022)

Garantir a troca de informações entre a organização educativa e família; mesmo em altura de pandemia, onde não foi possível existir um contato direto com as famílias, a minha PPSII não passou despercebida. A educadora cooperante informou as famílias do grupo de crianças através da plataforma digital da organização socioeducativa que estaria presente na sala uma estagiária do mestrado. A educadora explicou às crianças o motivo da minha presença na sala dizendo que eu estava ali para aprender a ser “*professora*”. Todos os projetos desenvolvidos ou desafios lançados às crianças eram comunicados as famílias através de registo fotográficos colocados nesta plataforma digital.

Aliada a esta informação, também enviei para casa um consentimento informado (Cf. Anexo D), dando informações do motivo de estar presente na sala e o que pretendia desenvolver com as crianças, pedindo autorização para fazer registos fotográficos, tendo como intuito garantir a troca de informações entre a organização socioeducativa e as famílias, como referido na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) “garantir a troca de informações entre a instituição e a famílias” (p.2). Segundo Coelho (2004) a comunicação com os pais é “um fator essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora” (p. 298).

No que concerne à última intencionalidade delineada para com as famílias, esta refere-se a um princípio chave para o bem-estar integral da criança, estando mencionado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), “**respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa**” (p.2). Assim, procurar conhecer as famílias para perceber todas as similaridades de cada criança é imprescindível

para desenvolver um trabalho de qualidade e profícuo. Portanto, como futura educadora pretendo desenvolver um trabalho que envolva as famílias regularmente na vida das suas crianças. Posto isto, é importante ainda referir

A relação e o trabalho com as famílias é uma dimensão fundamental na construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas (Matos, 2012, p. 47).

3.1.3. Para com a equipa educativa

Relativamente às intenções delineadas para com a equipa educativa estas passaram por **trabalhar em colaboração e cooperação com todos os intervenientes da equipa, de forma a respeitar e valorizar todas as opiniões fornecidas.**

Assim sendo, as minhas intenções para com toda a Equipa Educativa da Sala, desde a Educadora Cooperante à Auxiliar da sala, foram ao encontro do que é alegado pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011), isto é, “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”(p.2). Para mim nunca houve diferença entre a Educadora Cooperante e Assistente operacional, pois tratava-se de uma equipa, por isso, procurei sempre respeitar as intenções e princípios da Educadora, assim como, envolver todos os intervenientes nas minhas propostas de intervenção, tendo eu contado com o apoio de todos, sem exceção.

Acredito que ao longo da minha PPSII procurei realizar um trabalho de equipa e de cooperação com todos os intervenientes procurando uma comunicação clara, embora nesta dimensão precise de melhorar alguns aspetos como a forma de passar a informação para que todos compreendam o que pretendo trabalhar no futuro. Neste sentido, **partilhar informação com todos os intervenientes da equipa**, constituiu mais uma intenção no decorrer da minha prática interventiva. Contudo, pretendo ainda, como forma de partilhar informações, facultar o meu relatório final da PPSII para que a equipa educativa possa ter acesso a tudo o que fiz ao longo do meu percurso na organização socioeducativa, tendo em conta que foi a equipa educativa que me proporcionou a oportunidade de realizar a investigação com todo o apoio possível.

3.2. Avaliação da concretização das intenções para a ação

Ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II, tive em consideração tudo o que aludi anteriormente, bem como todos os princípios éticos e, ainda, os objetivos e os valores defendidos pela Organização Socioeducativa em questão. Ademais, também tive em conta os princípios defendidos pela Educadora cooperante, pois estes fizeram-me refletir no tipo de educadora de infância que eu quero ser no futuro.

No decorrer de toda a minha Prática Profissional Supervisionada II, observei as ações das crianças o que me possibilitou recolher informações acerca do grupo de crianças, dos seus interesses, necessidades e de todo o ambiente educativo. Todas estas informações recolhidas, como Notas de Campo, Registos Fotográficos e Reflexões Semanais, permitiram-me conhecer e refletir acerca do grupo de crianças, possibilitando-me, assim, pensar e elaborar uma planificação que fosse ao encontro dos seus interesses, necessidades e que fosse adequada ao seu nível de desenvolvimento.

Todo o processo de reflexão contínua acerca do que fiz ao longo de toda a PPS II, bem como, sobre as atividades propostas, constituiu um grande desafio para mim, revelando-me a importância da reflexão perseverante de tudo o que é vivido, experienciado e observado, para que seja possível compreender o sentido de tudo o que ocorreu, como ocorreu e porque é que ocorreu, constituindo, assim, de acordo com Pinheiro et al. (2007), uma prática reflexiva. Segundo o mesmo autor, esta prática reflexiva, em Educação de Infância, traduz-se

Numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança (...). Tal como a reflexão é essencial para todo o processo interventivo, a observação também o é, uma vez que, é a partir de toda a recolha de informações e evidências que um/a Educador/a de Infância avalia as conquistas e aprendizagens das crianças (p. 130).

3.2.1. Avaliação das Intenções para o grupo de crianças

Neste sentido, considero que a avaliação da concretização das intenções educativas definidas foram concretizadas, uma vez que durante a minha prática procurei

ouvir as vozes das crianças e assegurar a participação de todas as crianças, buscando de certa forma o modelo de ação da prática da Educadora cooperante. Assumi o papel de mediadora perante as crianças para que estas continuassem a desenvolver a sua “capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva et al., 2016, p. 36).

Estabelecer laços afetivos e de qualidade com todas as crianças do grupo - Ao refletir sobre esta Intenção acredito que foi alcançada. Na primeira semana procurei observar, interagir e brincar com o grupo de crianças, porém no fim desta mesma semana dei início a um projeto que surgiu numa situação das brincadeiras no jardim. No final desta semana, eu já sabia o nome de cada criança do grupo, ao mesmo tempo que me dei a conhecer, tornando-me assim um adulto de referência para as crianças. Acredito que esta relação influenciou o bem-estar de todas as crianças onde procurei ter uma postura calorosa, afetiva, estimulante e afetiva (Cadima, et al., 2012) tal como pode-se verificar no excerto à seguir:

Depois de apresentar-me à educadora D. preocupei-me em interagir com as crianças, de forma a conhecê-las um pouco melhor. Quando comecei a falar com as crianças, estas aperceberam-se da minha pronúncia e questionaram-me se eu falava “brasileiro” e eu respondi que falava português do Brasil (Nota de campo nº 5 de 18/10/2021).

Valorizar as diferenças e particularidades de cada criança no sentido de adequar a minha prática às particularidades de cada criança; e Reconhecer que a criança está no centro da sua aprendizagem pertencente à comunidade onde participa e orienta o seu próprio percurso educativo; Ao criar laços afetivos com as crianças permitiu-me conhecer as particularidades de cada criança reconhecendo a diversidade existente do grupo até mesmo porque tratava-se de um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária (E não só). Acredito que consegui concretizar estas intencionalidades pois sempre respeitei o espaço das crianças dando-lhes voz e escutando-as tendo sempre em conta o que elas queriam fazer. Respeitando cada criança como ser único sabendo que elas passam por dificuldades, são detentoras de voz, conhecimento e competências (Folque & Bettencourt, 2018). Tal como pode-se verificar no excerto à seguir:

O F veio ter comigo e perguntou-me se podia tratar do meu cabelo. Eu disse que sim, soltei o cabelo e disse-lhe para tratar dele. Ele começou a mexer no meu cabelo e a fazer de conta que estava a cortar.

Depois de terminar pediu-me para arranjar as minhas unhas e eu perguntei-lhe como é ele ia fazer. Ele respondeu-me que ia pintar as minhas unhas com um pincel. De seguida, ele fez de conta que ia buscar o pincel, fechou o punho transformando-o num frasco de verniz e pintou as minhas unhas com um dos dedos (Nota de campo nº 9 de 18/10/2022)

Promover brincadeiras e atividades que incluam todas as idades existentes no grupo de crianças; Esta intencionalidade tenho plena certeza que consegui concretizar pois o brincar para mim é essencial por isso brinquei muito e desenvolvi atividades divertidas e baseadas nos interesses das crianças. Sendo o jardim ou as áreas da sala locais de eleição para brincar e desenvolver o sentido de grupo, criatividade, respeito pelo outro, exploração do mundo e construção do seu próprio saber (Silva & Sarmiento, 2017).

Promover a autonomia e sentido cooperativo em grupo; A criança vai adquirindo autonomia quando o adulto dá abertura e espaço para que isso aconteça e acredito que esta intencionalidade foi alcançada pois acompanhei o trabalho de toda a equipa educativa e fui promovendo a autonomia e o trabalho em grupo.

No âmbito do projeto dos crocodilos, questionei o A se ele queria ajudar-me a construir um crocodilo. Ele disse que sim e foi buscar os materiais, nomeando-os: os rolos de papel higiénico iriam ser as patas, os tubos de cartão iriam constituir o corpo, a caixa de café seria a cabeça, as tampas de garrafas iriam ser os dentes e os olhos. O A foi buscar a fita-cola e começou a construir o crocodilo. A S e a M ao observarem o A a construir o crocodilo também quiseram participar na sua construção, fornecendo-lhes ideias e ajudando-o a colar as partes do corpo do crocodilo (Nota de campo nº 48 de 18/11/2021).

Promover uma prática que inclua técnicas de yoga e mindfulness com o objetivo de trabalhar as emoções e o bem-estar das crianças - Nas sessões de motricidade eu aproveitava para incluir técnicas de yoga e mindfulness. Para além disso, também construí alguns materiais, como potes da calma e jogos (Cf. Anexo G), aos quais

estavam ao dispor das crianças para usarem em momentos mais difíceis, também desenvolvi atividades baseadas nos interesses das crianças, tal como se pode constatar no excerto à seguir:

Neste dia, dinamizei uma aula de yoga com as crianças. Dividi o grupo em dois e fiz a aula primeiramente, com as crianças mais novas. Todavia, o feedback das crianças foi positivo. É de ressaltar, que com as crianças mais velhas, numa fase inicial, a aula foi interrompida algumas vezes, pelo facto das crianças estarem agitadas e desconcentradas. No entanto, eu consegui organizar o grupo para que todos participassem. Na avaliação final a maior parte das crianças inquiridas mencionou que gostou das atividades e que o que mais gostaram foi de “cheirar a flor” e o que menos gostaram foi a “pinça” (Nota de campo nº 36 de 10/11/2021)

3.2.2. Avaliação das Intenções para com as famílias

No que diz respeito às famílias, considero que de certa forma as minhas intencionalidades foram alcançadas, embora a situação pandémica provocada pela Covid-19 impossibilitou o contato direto com as famílias. No entanto, foi possível **garantir a participação e envolvimento das famílias** e do mesmo modo **respeitar as famílias em todas as suas perspetivas e estruturas**, através da dinamização dos projetos realizados na sala de atividades onde as crianças levavam os temas para casa e as famílias participavam nas construções, nas visitas de estudo com os filhos e nas pesquisas. Para além disso, também houve outras formas de comunicação que fizeram chegar até às famílias o trabalho que desenvolvi com as crianças, onde a Educadora cooperante contactava com as mesmas através da plataforma digital, via correio eletrónico ou telefone e mesmo através das planificações que eram feitas semanalmente com as crianças. Também as próprias crianças colocavam os pais ao corrente dos acontecimentos, como se pode verificar no registo a seguir:

A A veio ter comigo e trouxe uma lembrança do Natal. Junto com a lembrança, vinha um desenho dela, com uma mensagem escrita pela mãe, desejando-me boas festas e sucesso no término do meu curso, relatando ainda que a A fala de mim em casa com muito carinho. (Nota de campo nº 114 de 10 de janeiro de 2022)

Ao longo da minha prática não houve contato direto com os pais pois só na minha última semana de PPSII é que pude ver os encarregados de educação na organização socioeducativa, o que não foi suficiente para um contato mais próximo com as famílias. A forma das famílias me conhecerem foi através da Educadora cooperante que pediu-me autorização para colocar uma fotografia minha na plataforma digital da organização socioeducativa, para que todos os encarregados de educação me conhecessem. E como se pode verificar no excerto anterior, de certa forma fui obtendo algum feedback das famílias. Todavia, este feedback veio sempre de forma informal, isto porque como estagiária, não podia ter acesso a plataforma digital ou aos contatos das famílias. No entanto, acredito que a troca de informação entre a organização socioeducativa e as famílias foi garantida, como se pode verificar no excerto a seguir:

Na plataforma os pais comentam o que veem e partilham informações de casa, se assim o desejarem. No balanço do ano anterior, chegamos à conclusão que foi um ano de comunicação e que as famílias tiveram oportunidade de entrar dentro da escola de uma outra forma, continuando a fazer parte (Entrevista à coordenadora pedagógica, Cf. Anexo C).

3.2.3. Avaliação das Intenções para com a equipa educativa

Relativamente à equipa educativa, considero que consegui **estabelecer uma relação de confiança e cooperação**, procurei estar sempre presente nas propostas da Educadora cooperante. Estive sempre a questioná-la sobre as práticas observadas e as realizadas por mim, colocando-lhe dúvidas e pedindo conselhos para ultrapassar os desafios que apareciam em determinados momentos. Dinamizei alguns projetos baseados interesses das crianças, através dos quais também aprendi muitas coisas e demoveu-me para ação de pesquisa constante com as crianças, tal se pode observar nas figuras 34, 35, 36 e 37 a seguir:

Figura 34 Pesquisas no computador com as crianças



Figura 35 Pesquisas no nos livros com as crianças



Figura 36 Plano de sessão de expressão motora



Figura 37 Construção de planos de sessão de expressão motora realizada pelas crianças e Educadora Estagiária



Quanto à última intencionalidade, considero que foi alcançada, pois procurei respeitar as famílias em todas as suas perspectivas e estruturas tendo uma postura de reflexão apenas para perceber os comportamentos das crianças, porém sem julgamentos.

Refiro ainda que todas as minhas ações com as crianças foram reportadas aos encarregados de educação através de um consentimento informado (Cf. Anexo D) onde os pais assinaram, autorizando a participação e o registo fotográfico das crianças, no âmbito da minha investigação. Importa ainda referir, que realizei uma avaliação aprofundada de uma criança através de um portfólio digital, pedindo pessoalmente à mãe dessa criança, permissão para o fazer através de um consentimento informado específico para o portfólio da criança (Cf Anexo E).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

No capítulo presente, abordarei os temas relacionados com as emoções e as estratégias das expressões artísticas utilizadas pela educadora de infância. Trata-se do tema da minha investigação, assim, como todo o processo e a fundamentação teórica atual sobre o tema a investigar. Além disso, apresentarei o Roteiro Ético e Metodológico da investigação e depois a apresentação e a análise dos resultados. Sendo que “o grande objetivo da investigação é a produção de conhecimento” (Sim-Sim, 2005, p.13). Referindo ainda que a investigação em educação:

Deve ser guiada por um conceito amplo de racionalidade o qual inclui a intuição e a imaginação, deve partir da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise; é neste sentido, essencialmente problematizadora (Gonçalves, 2010, p. 47).

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

As emoções acompanham-nos desde o início até ao fim da nossa existência, e segundo Denham (1998) as emoções têm um papel significativo no que se refere às interações sociais ao longo da vida do ser humano. Estudos atuais demonstram um campo vasto de evidências que comprovam a importância do desenvolvimento da competência socioemocional das crianças. De acordo com Denham et al. (2021) é importante desenvolver a competência emocional na educação pré-escolar porque esta pode facilitar o sucesso escolar e bem-estar mental que perdura ao longo da vida. Ou seja, “ Para interagir bem com colegas e professores, seguir regras e instruções e obter habilidades independentes os pré-escolares devem adquirir competências socioemocionais” (p.1). Desta feita, é notável desenvolver práticas que permitam aprender a reconhecer e gerir as emoções, sendo o JI o melhor palco para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Como já referido anteriormente, o Grupo com o qual estive a realizar a PPSII é constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Por tratar-se de um grupo heterogéneo ao nível de faixa etária (e não só) foi evidente desde o início as diferenças que existiam quanto a expressão das emoções por parte das crianças, como se pode observar nos excertos a seguir:

A MI que é uma das crianças mais novas do grupo, estava entusiasmada a pintar com as mãos na folha de papel cavalinho e comentou que “aquilo era bom”, passado um tempo disse que não queria mais pintar. Perguntei-lhe o que tinha sentido ao pintar com as mãos e ela respondeu-me que não tinha sentido nada (Nota de campo nº 90, 7 de dezembro de 2021.)

A SO referiu que quando batemos e empurramos os amigos, o Jesus fica muito zangado!

A MA disse: - quando ficamos zangados o nosso coração fica assim a bater “pum, pum, pum” e depois quando a gente fica assim feliz ele fica “acalmado” e depois, ele vai sair do nosso coração e vai sentir muito o amor (Nota de campo nº 104, 13 de dezembro de 2021).

Ao perceber as singularidades de cada criança e como cada uma expressava as suas emoções, compreendi que este tema era importante para refletir e procurar respostas para saber na prática, como é que um/a profissional da educação de infância deve lidar com as emoções das crianças. Esta compreensão, vai ao encontro do que defendem Bailey et al., (2022) ao referir que o apoio proveniente do educador de infância é uma forma de moderar a associação entre as habilidades cognitivas e emocionais das crianças, isto porque “Durante os anos pré-escolares, as crianças aprendem a identificar algumas de suas próprias emoções, reconhecer emoções nos outros e começam a regular suas experiências emocionais” (Curby, et al., 2021 p.2)

Cada momento vivido e observado fazia-me refletir qual seria a melhor forma de ajudar uma criança em determinados momentos. Eu vivia sempre preocupada com as minhas palavras, pois tinha receio de dizer coisas incorretas às crianças. No entanto, a Educadora Cooperante iniciou um projeto sobre as emoções utilizando a educação artística como base para trabalhar as emoções, e foi a partir deste ponto que comecei a

observar como é que as crianças expressavam as suas emoções, no decorrer das atividades de educação artística e como cada uma na sua singularidade o fazia. Também comecei a questionar as crianças sobre as emoções sentidas em determinados momentos do dia, como por exemplo, quando estava com as crianças no jardim e havia conflitos com pares, nas atividades que promovia ou participava, entre outros. Também percebi como é importante o papel do/a profissional da educação de infância dentro de uma sala de JI, e a importância de poder falar das emoções em qualquer momento, porque devemos falar das emoções o tempo todo. É no quotidiano que encontramos diversos momentos propícios para tal. Neste sentido o educador de infância:

(...) may help foster children's social and emotion. This may happen during social – emotional lessons, but it can also happen throughout the day during the regularly occurring teacher – child interactions. In this way, teachers may— intentionally or unintentionally— promote children’s social and emotional competencies (Curby, et al. 2021, p.1).

Neste sentido Denham et.al (2007) referem a importância do diálogo entre crianças e adultos, onde ao utilizar estratégias de *scaffolding*, pode ajudar às crianças a falarem das suas emoções e compreender as expressões emocionais, as situações e suas causas.

Even when children struggle when they try and fail to successfully regulate their emotions, children can still come to internalize positive beliefs about emotion regulation effective emotion regulation strategies if they're supported along the way by caregivers. Consistency provides children with trust and assurance that their caregiver will be there for them in every situation, ultimately promoting increases in autonomy in their emotion regulation. (Bailey, et al., 2022, p.4)

Posto isto, a definição da problemática envolve o aprofundamento do tema sobre como é que as crianças desenvolvem a sua competência emocional através de estratégias de educação artística utilizadas no contexto de JI, pela Educadora Cooperante emergindo as seguintes perguntas de partida: “Qual a importância das expressões artísticas para trabalhar as emoções na educação pré-escolar?”; “De que forma é que as expressões são

implementadas nas salas do pré-escolar?"; "Que alterações significativas as atividades artísticas promovem nas crianças?". Ao observar e refletir sobre esta temática foi uma forma de evoluir e aumentar as competências como futura educadora de infância.

Assim, defini como título: "***Quando ficamos zangados o nosso coração fica assim a bater, pum, pum, pum!***" **O papel das expressões artísticas no desenvolvimento emocional com um grupo de crianças da educação Pré-Escolar.**

Deste modo, delineei os seguintes objetivos para a investigação:

- Caracterizar o modo de implementação das expressões artísticas nas salas de educação pré-escolar;
- Compreender e analisar a importância de atividades de educação artísticas para o desenvolvimento emocional das crianças;
- Conhecer as estratégias implementadas pela educadora no desenvolvimento das suas atividades artísticas com o grupo de crianças;
- Caracterizar o impacto das atividades artísticas na criança tendo em conta a sua relevância e participação.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. O que é uma emoção

Para perceber como é que as crianças expressam as suas emoções é relevante perceber o que são as emoções. Assim, é importante referir algumas definições, assim, segundo Damásio (1995): "emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dita, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais" (Damásio, 1995, p. 153). Ou seja, para este autor, as emoções são um conjunto de ações e respostas motoras que o cérebro faz aparecer no corpo, como reação a algum acontecimento. Neste sentido, "as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa (...) o aparelho das emoções avalia e o aparelho da mente consciente avalia também, pensadamente." (Damásio, 2003, p. 71)

Moreira (2010) refere que a emoção está relacionada com as respostas dadas pelo corpo em conformidade com os estímulos que o rodeiam.

As emoções podem apresentar-se em diferentes sistemas de resposta e a sua avaliação poderá basear-se em diversos indicadores, tal como “ as emoções podem espelhar-se em termos de comportamento expressivo (e.g. expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal) e indicadores fisiológicos (e.g. respiração, frequência cardíaca, pressão sanguínea, tensão muscular) e neurológicos (e.g. potenciais evocados)” (Arriaga & Almeida, 2010, p.64)

Para Goleman (1995) “emoção é um sentimento e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (p.310). O mesmo autor refere numa outra publicação que “uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão.” (Goleman, 2012, p. 28)

Para Salovey (1999) as emoções “são estados de sentimentos de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras” (Salovey, 1999,p.39).

4.2.2. Classificação das emoções

Dentro das diversas classificações das emoções irei referir algumas que considero mais relevantes, tal como a de Lazarus (1991) que propõe a seguinte classificação:

(i) emoções negativas, alusivas a alguma forma de ameaça, frustração ou atraso na execução de determinados objetivos, (ii) emoções positivas, condizem com os resultados favoráveis quanto aos objetivos propostos, (iii) emoções borderline, onde o seu estado pode provocar equívocos e (iv) não-emoções, correspondem a estados indefinidos que podem levar a diversas interpretações suscetíveis de gerar confusão (Lazarus, 1991, p.82).

Goleman (1995) defende que há centenas de emoções com ajustes, variações e tonalidades. Sugere ainda que é com as pesquisas de Paul Ekman que surge a universalidade das emoções básicas medo, ira, tristeza e prazer, pois estas foram reconhecidas em diversas culturas mundiais. Porém, o primeiro a notar a universalidade das expressões faciais foi Darwin “ que viu no facto uma prova de que as forças da evolução tinham gravado esses sinais no nosso sistema nervoso central.” (Goleman, 1995, p. 311)

De acordo com Goleman (1995) diversos teóricos propõem famílias básicas das emoções, sendo de referir algumas como: a ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão, e a vergonha. Porém, o autor afirma que nem todos os teóricos estão de acordo com estas famílias.

Assim, para Moreira (2010) a tristeza relaciona-se a uma sensação de insucesso, baixa autoestima, insegurança e pouca concentração, o que acarreta no indivíduo menos disponibilidade para socializar com os outros, predominando neste o “choro, voz baixa e lenta, o corpo encurvado e ideias repetidas” (Alvarenga, 2007, p.312). A tristeza é considerada uma das emoções mais importantes (Goleman, 2003).

Quanto à alegria, esta “pode ser considerada como um motor que, por ser motivadora, nos leva a agir” (Catarreira, 2015, p. 30). Está associada ao aumento de energia e melhoria do humor, quando ocorre a partir da percepção de se conseguir algo que se esperava (Catarreira, 2015). Quando o indivíduo sente alegria, esta emoção predomina “a voz alta, as ideias rápidas, o corpo empinado e muitos gestos” (Alvarenga, 2007, p.312), o que estimula e motiva a fazer estimulando o envolvimento o que acarreta na nossa sobrevivência (Botelho, 2015). Caracterizando-se, igualmente, por ser uma emoção que segue o êxito e o amor (Martins, 2016).

O medo manifesta-se através da imobilização do corpo do indivíduo que desencadeia “um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso” (Goleman, 2006, p.23). Caracterizando-se, no indivíduo, pelo aparecimento da “palidez, secura na boca, [e] respiração ofegante” (Alvarenga, 2007, p. 313).

Relativamente à raiva, é nesta emoção que o ritmo cardíaco do indivíduo “aumenta e uma descarga de hormonas, como a adrenalina, gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma ação vigorosa” (Goleman, 2006, p. 23)

Damásio (1995) refere que é na infância que se desenvolvem as emoções primárias e que estas são inatas. O autor sugere ainda que nós, seres humanos, agimos com uma emoção de forma pré-organizada a determinadas características dos estímulos, que são processadas e depois detetadas por um componente do sistema límbico do cérebro, a amígdala. Assim sendo, após a reação emocional, que poderá corresponder a um importante mecanismo de sobrevivência como por exemplo a fuga rápida de um

predador, ocorre o entendimento que existe uma relação entre objeto e as emoções provenientes do corpo, o que concede a consciência desenvolver subterfúgios de proteção mais alargados. Damásio (1995) acrescenta ainda que pesquisadores como Sperry e seus colaboradores estabeleceram uma correspondência neural com as emoções humanas através das estruturas do hemisfério cerebral direito, onde se registou um envolvimento preferencial no processamento básico das emoções. Esta correspondência também foi corroborada com novas provas significativas, quanto à dominância do hemisfério direito nas emoções e foi pesquisada por investigadores como Howard Gardner, Kennet Heilman, Joan Borod, Richard Davidson e Guido Gainotti. Ainda de acordo com Damásio (2004), sabe-se que as emoções podem ser primárias, secundárias ou de fundo.

4.2.3. Inteligência emocional

A Inteligência Emocional (IE) corresponde à habilidade que o indivíduo possui de se adaptar e gerir as suas emoções, abarcando o autocontrolo, o cuidado, a persistência e a motivação. Assim, esta irá proporcionar um controlo progressivo dos seus impulsos e uma regulação do seu estado de espírito e da sua ansiedade, pois, a partir da compreensão das suas emoções será “capaz de fazer uma regulação emocional efetiva” (Catarreira, 2015, p. 38). Por sua vez, a regulação emocional “compreende a consciencialização e a compreensão das emoções e, conseqüentemente, o seu impacto no comportamento e na capacidade de gerir as emoções de forma positiva” (Pinto, 2020, p. 19). É através da interação social e cooperativa que acontece a aceitação de pares e o estabelecimento de amizades, que estabelecem o apoio emocional, a satisfação e o desafio mental (Machado, et al., 2012). Desta feita, é através das relações estabelecidas pelas crianças que são incrementados os sentimentos de autoconfiança, autoestima, segurança e intimidade, o que resulta em apoio e suporte emocional.

Goleman (1995) refere que a infância é uma porta de entrada crítica que define os hábitos emocionais essenciais que podem governar ao longo da vida do ser humano. Portanto, “lições que aprendemos quando crianças em casa e na escola moldam os circuitos emocionais tornando-os mais aptos ou inaptos nos aspetos básicos da inteligência emocional” (Goleman, 1995, p. 21). Este autor refere que o ser humano tem duas mentes, a racional e a emocional, sendo que “a faculdade emocional guia as nossas

decisões do momento-a-momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo- ou impedindo- o próprio pensamento. Do mesmo modo, o cérebro pensante desempenha um papel decisório nas nossas emoções” (Goleman, 1995, p. 50). O mesmo autor afirma que o nosso comportamento é determinado por estas duas mentes, ou seja, pela inteligência racional e pela inteligência emocional que, de acordo com a sua opinião, está relacionada com as seguintes características: “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1995, p. 54). Portanto, quem é detentor/a da inteligência emocional, e é emocionalmente apto/a possui vantagens em todos os domínios da vida e revela ser mais satisfeito/a e eficaz ao longo da mesma, pois domina os seus hábitos de espírito e é mais produtivo/a.

4.2.4 Desenvolvimento socio emocional da criança

As emoções desenvolvem-se a partir de dois estados primários: a satisfação e o pesar (no bebé) e as emoções adicionais surgem a partir do fracionamento ou diferenciação destes dois estados originais tendo em conta o desenvolvimento do bebé (Cole & Cole, 2004). Por outro lado, há estudos que defendem que cada indivíduo nasce com um “conjunto de emoções primárias” (Cole & Cole, 2004, p.163), presente desde o nascimento.

Segundo Vale (2012) diversos estudos relatam que inicialmente os bebés expressam afetos reflexos tratando-se de comportamentos inatos. No entanto, quando um bebé expressa uma emoção intensa desencadeada por diversos fatores significa que este advém do comportamento individual. Portanto, demonstrar e dizer o que se sente é algo comum nos primeiros de vida da criança e acontece de forma automática.

Vale (2012) baseando-se em diversos autores, refere que a vinculação é um fator muito importante e dá-se através das interações sociais principalmente entre a criança e os seus primeiros cuidadores (Vale, 2012, p.25). Bailey et al. (2022) apoiam-se em Ainsworth (1978) na sua teoria do apego para defender o papel do cuidador, sendo este, detentor de capacidades de respostas que promovem o apoio e a confiança necessários para o desenvolvimento da criança. Assim a “expressão emocional como o sorriso social desempenha um papel fundamental na vinculação sendo o fator mais importante para

desenvolver as competências socioemocionais e cognitivas fulcrais para o futuro” (Vale, 2012, p.25).

Vale (2012) refere ainda que “entre os dois e os cinco anos as crianças apresentam progressos não só na área da linguística, cognitiva, social e motora como também se tornam mais sofisticadas em termos emocionais do que se pensava” (p. 28).

Aos 3 anos as crianças principiam uma verbalização sobre as emoções dos outros além de já ter conhecimento de todas as emoções básicas (Melo, 2005). Aos 4 anos grande parte das crianças reconhecem as quatro emoções básicas e a expressão facial a que cada emoção corresponde (Camras & Allison, 1985). Segundo Machado (2012) uma criança com 5 anos que demonstra desenvolvimento cognitivo, da maturação e da socialização pode apresentar autonomia entre experiência emocional e expressão.

Entre os 3 e os 6 anos a criança faz contacto visual através de sorrisos genuínos Machado (2012). É no contexto da educação pré-escolar que a criança adquire o reconhecimento das expressões faciais, há também a possibilidade de dedução das emoções nos outros e os processos mentais que implicam este processo. São capazes de utilizar palavras para identificar emoções negativas e positivas (Machado, 2012). Deste modo, é na altura do Pré-escolar que a criança tem um avanço significativo no seu desenvolvimento global que inclui também a socialização, o que torna este ambiente propício para o desenvolvimento das emoções.

4.2.5 Educação Artística e emoção

Segundo Silva et al. (2016) o domínio da educação artística desenvolve diferentes linguagens artísticas (jogo dramático/teatro, artes visuais, musica e dança) que proporcionam às crianças experiências e oportunidades de aprendizagens diversificadas articuladas com as outras áreas do saber.

Foi em 1954 que a arte ganha relevo na educação de infância através da UNESCO que abre portas para a Educação pela Arte (Steers, 2006) Neste sentido, a Educação pela Arte é considerada como uma formação ampla com princípio e sensibilidade estética que através de vários fatores, exerce o seu efeito sobre o indivíduo. Por isso, a formação do indivíduo deve ser concebida como um processo integral onde a arte tem um papel interventivo em vários aspetos da sua vida, além da sensibilidade estética abrange outras áreas como a área afetiva, área cognitiva, e a área da moral (Sousa, 2003).

De acordo com Fróis (2012), entender “[a] criatividade e a expressão artísticas seriam um fator importante para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos” (p.64). Neste sentido Rovisco (2015) afirma que “A criança ao criar uma ligação emocional com a descoberta artística (...) precisa de a explorar para entender, precisa de falar sobre ela e de repetir a experiência para poder assimilá-la” (p.11). Posto isto, é relevante concordar que o papel das artes é integrador e abrange diversas áreas do saber e do desenvolvimento social, emocional e cognitivo o que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, “[a]s artes, no seu sentido primordial, devem continuar a fazer parte da nossa educação. (...) Os valores veiculados pelas artes ligam os mundos em que vivemos, e vivem na percepção humana que junta a inteligência, a imaginação e o sentir mais profundo” (Fróis, 2012, p.65).

No que concerne ao jogo dramático/teatro, ao serem incluído na prática pedagógica proporciona aprendizagens no domínio cognitivo, afetivo, sensorial, motor e da estética em que a “finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança. Na prática teatral, as aquisições cognitivas, sensoriais, afetivas, motoras são indissociáveis. Elas interferem permanentemente umas com as outras” (Landier & Barret, 1994, p.13).

Quanto ao domínio das artes visuais, Silva et al. (2016) afirma que “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” p.49. Este domínio promove aprendizagens expressivas e criativas, mobiliza e identifica elementos de reconhecimento visual e aprecia diversas formas de artes visuais e observa diferentes formas de expressão onde a criança pode expressar a sua opinião de forma crítica (Silva et al., 2016). No que diz respeito a arte visual e emoção Pereira (2021) afirma que a ligação da arte com a ciência proposta por Kandel (2012) baseada nas investigações a neuroestética emocional advém de mecanismos cerebrais e respostas biológicas relacionadas com a criatividade, entendimento e empatia ao observar uma obra de arte. Segundo estas perspetivas, ao adquirir conhecimento, este envolve uma experiência sensorial entre o ambiente e a cultura (Pereira, 2021). Complementando ainda, as emoções e a cognição interagem de

forma mútua sendo os sistemas emotivos os responsáveis pelos valores que norteiam as nossas ações (Nolasco, 2021).Pereira (2021) refere:

Leitura crítica da forma e do conteúdo ideológico de imagens/artefactos culturais produzidos e disseminados pela cultura contemporânea. Englobam o objeto de arte mais tradicional, graffiti ou imagem digital, enquanto encenações do quotidiano, do poder ou da contracultura e possibilitaram ampliar o campo de ação das artes visuais a uma prática que associa competências técnicas, estéticas, artísticas, expressivas, comunicacionais, sociais e culturais (p.47).

Nesta perspetiva enumera-se uma lista de finalidades que incluem as artes visuais na educação de crianças e jovens, sendo esta: “ i) o conhecimento e compreensão da herança cultural própria e de outras culturas; ii) a compreensão do universo visual (literacia visual); iii) a compreensão de si próprio; iv) o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através da manipulação dos materiais; v) o estímulo à criatividade através do desenvolvimento do pensamento divergente; vi) o julgamento crítico acerca do ambiente vivencial; vii) o desenvolvimento da inventividade e capacidade de correr riscos”(Hickman & Eglinton, 2017, citado por Pereira, 2021, p.47).

No que se refere ao domínio da música, este encontra-se presente no quotidiano das crianças desde tenra idade. Segundo Silva et al. (2016) a música contribui para o prazer e o bem-estar da criança dando assim continuidade às emoções e afetos que elas vivenciam nas suas experiências precoces. Leite (2021) refere que “a música desenvolve competências verbais ao nível da língua materna e de línguas estrangeiras (designadamente capacidades fonológicas) e estimula a concentração e o raciocínio” (p. 79).

Relativamente ao domínio da dança Silva et al. (2016) refere que a dança expressa movimentos e ritmos e que está expressamente ligada ao teatro, à música e motricidade. Assim as crianças exprimem o sentir da música, criam e aprendem movimentos ao mesmo tempo que respondem a vários incentivos. “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional” (p. 57). De acordo com Soares et al. (2021) a dança pode ser utilizada como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento da psicomotricidade, pois através das atividades desenvolvidas pelo/a educador/a de infância

pode promover desafios e impulsionar a autonomia das crianças. Tudo isto, faz da dança uma ferramenta pedagógica para o/a educador/a de infância utilizar com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, onde este é progressivo ao longo do crescimento e das habilidades de apropriação às necessidades básicas (Soares, 2021).

4.2.6 O papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento das emoções das crianças no pré-Escolar.

Como foi possível verificar nos pontos anteriores o desenvolvimento das emoções é de suma importância e estão presentes em todo o percurso de vida do ser humano. Também foi possível constatar que é na faixa etária da educação pré-escolar que tudo acontece. Herdon et al. (2013) referem que as crianças beneficiam de forma profícua da troca de informação de mensagens emocionais e por isso é importante as crianças aprenderem a enviar e receber mensagens emocionais. É nesta altura que os educadores devem promover o desenvolvimento socioemocional nas crianças, pois estes são considerados socializadores das emoções, por serem propulsores de experiências que promovem ou impedem o desenvolvimento da competência socioemocional da criança (Denham et al., 2012). De acordo com Silva (2020) os educadores ao desenvolver relações positivas com as crianças respondem as suas necessidades e proporcionam um ambiente pró-social onde a criança pode aprender as habilidades de autorregulação.

Curby, et al. (2021) referem que os/as educadores/as de infância podem ajudar a desenvolver competências sociais e emocionais das crianças durante atividades socioemocionais planificadas ou ao longo da rotina diária. Também referem que os professores procuram envolvêcia no sentido de delinear, redarguir e ensinar interações com as crianças, à semelhança dos encarregados de educação (Curby, et al., 2021). Assim, baseado nos estudos de Eisenberg et al. (1998) apresentam práticas que os professores podem utilizar para promover as competências sociais e emocionais das crianças através da modelagem onde “crianças podem aprender como seu comportamento pode afetar as demonstrações e emoções de seus professores, ou podem aprender o que acontece quando um professor se sente de uma determinada maneira” (Curby, et al., 2021,p.2). A segunda prática de socialização refere-se à resposta do cuidador consoante a manifestação emocional da criança onde esta pode reforçar ou punir essas expressões (Curby, 2021,p.3)

dando como exemplo: “Não há problema em se sentir triste” ou “Você é um bebê? “você está chorando como um bebê” que invalida a expressão da criança (Curby et al., 2021, p.3). Por último, temos a prática instrutiva onde “os adultos expandem a compreensão das crianças sobre os sinais verbais e não-verbais das emoções, seus antecedentes e consequências e estratégias para sua regulação” (Curby et al.,2021, p.3). Nesta prática o/a educador/a de infância pode falar sobre as emoções de forma direta através de atividades planejadas, pode utilizar o conto de histórias que aborda as emoções ou falar sobre as emoções ao longo do dia, como por exemplo na mediação de conflitos: "Por que seu amigo está chorando? Como você acha que ele se sente?" (Curby et al., 2021, p.3).

Neste sentido, o educador deve promover atividades com base nos conhecimentos que tem das crianças e nas suas singularidades, e compreender as emoções pois elas influenciam o comportamento da criança. Porém, também deve “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto ter consciência da sua vida emocional e dos outros, são dimensões fundamentais do desenvolvimento humano”(Navarro, Enesco & Guerrero,2003, p. 171).

4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético

A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multireferenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades (Alves & Azevedo, 2010, p. 1)

Após a definição da problemática e apresentação dos objetivos orientadores, creio ser imprescindível apresentar o processo investigativo desenvolvido. Neste sentido, é plausível referir que a investigação é proveniente de uma preocupação, mas acima de tudo, uma reflexão sobre a melhor forma de atuar na prática no sentido de compreender como é que as crianças expressam as suas emoções e quais as melhores estratégias para conduzir uma prática eficaz. Tudo isto com o intuito de crescer a nível profissional e saber o melhor caminho para uma prática que conduza a criança a um significativo desenvolvimento integral. Deste modo, este subcapítulo será apresentado da seguinte forma: uma breve caracterização e apresentação da investigação que inclui a natureza da

investigação, os métodos, as técnicas e instrumentos utilizados, apresentando assim o Roteiro Metodológico e Ético da investigação (Cf. Anexo H).

Assim, proponho-me a investigar sob linhas orientadoras do método de estudo de caso, tratando-se desta forma de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p.32) Nesta perspectiva, é preciso compreender um caso em particular, com o objetivo de conhecer as suas especificidades em profundidade, tendo em conta que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2005, p. 21).

Ao basear-me no estudo de caso, recorri a uma das modalidades de Bassey (2002) que é: estudo de caso “centrado numa narrativa (storytelling) ou na descrição de um contexto (picture drawing)” (p.112). Portanto, nesta investigação, o estudo de caso assume um carácter descritivo, na medida que procura “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (Yin, 2005, p.34). Pois na investigação de um estudo de caso “o que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (Afonso, 2005, p. 71).

Neste sentido, trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa que se funde num estudo de carácter holístico, empírico e interpretativo e que procura garantir a máxima fiabilidade do estudo. O que revelou ser necessária a utilização de diversas fontes de evidências (Yin, 2005) tendo em conta as técnicas e instrumentos utilizados. Portanto, a primeira e principal técnica utilizada na recolha de dados foi a observação que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25), o que permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Para decidir quem participaria na minha investigação considerei importante incluir todos os intervenientes da sala 8, incluindo a Educadora Cooperante, a assistente operacional da sala, e os professores de inglês, música e dança, com o intuito de perceber como as crianças expressavam as suas emoções, tanto as crianças como os adultos.

Trata-se de uma observação participante, direta e indireta, onde recorri a uma diversidade de instrumentos, como registos que resultaram em notas de campo sendo

estes registos descritivos focados no contexto de todos os intervenientes da organização socioeducativa no sentido de descrever ações e interações realizadas, estes foram recolhidos de forma sistemática e com todo o respeito pelos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008) através de fotografias, áudios e reflexões semanais que me ajudaram a refletir sobre a dinâmica do contexto socioeducativo e as minhas ações.

Em paralelo com a observação, é importante referir ainda as conversas informais com a equipa educativa e a entrevista semiestruturada que realizei à Educadora Cooperante e a algumas crianças do grupo. Esta corresponde a uma técnica que se desenvolve em temas mais específicos, porém, o modelo global é o da entrevista não estruturada, sendo que em geral, estas entrevistas “são conduzidas a partir de um guião que constitui instrumento de gestão da entrevista semiestruturada.” (Afonso, 2005, p.99).

É de salientar também, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, que considero fulcrais para a investigação, pois permitiram-me consultar os documentos pedagógicos do JI, nomeadamente o Projeto Curricular de sala e o regulamento interno do JI, que se revelaram pertinentes na compreensão do contexto socioeducativo.

Ao terminar a recolha de dados, planeio apelar à triangulação que é definida como “uma estratégia de validação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60) e que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Refiro ainda, que ao apresentar as técnicas de recolha de dados estas serão analisadas através de análise de conteúdo das entrevistas realizadas à educadora cooperante e às crianças, tal como as notas de campo como reforço e complementação de informações através das entrevistas e pesquisa documental, no sentido de obter novos dados e confirmações sobre a problemática da investigação que me propus a fazer, através de uma metodologia qualitativa que se “constrói e consolida-se a medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados (Afonso, 2005, p.118).

Por fim, é de referir a dimensão ética, que deve ser inseparável da profissão em educação de infância e que, ao entender a importância desta dimensão, permitiu-me assimilar um conjunto de princípios éticos, ao longo da minha intervenção. Foi com base na Carta de Princípios para uma ética profissional da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI, 2011) e que reformulei tais princípios, e Tomás (2011) que

nortearam a minha prática, que convergiu num roteiro ético que define e apresenta um quadro de referência para a minha ação.

4.4 Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.4.1 Análise e discussão dos resultados da entrevista à Educadora Cooperante

De modo a organizar os dados recolhidos da entrevista realizada à Educadora Cooperante da sala de JI, recorri a análise de conteúdo (Cf. Anexo K), sendo o principal objetivo desta entrevista compreender como é que as crianças desenvolvem a sua competência emocional através de estratégias de educação artística no contexto de JI utilizadas pela Educadora Cooperante. Assim, tornou-se essencial perceber qual é a importância que a Educadora Cooperante atribui em relação a este tema. Para isso, foram efetuadas questões à volta da caracterização e compreensão da conceção de desenvolvimento emocional das crianças em idade Pré-Escolar.

Relativamente ao tema *Desenvolvimento emocional*, nomeadamente a conceção de emoção, a Educadora Cooperante caracteriza-a como “aquilo que nós sentimos em cada momento ao longo das situações que vão ocorrendo” (Cf. Anexo. J, p.131). A resposta dada corrobora com Goleman (2012) ao referir que “uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão” (Goleman, 2012, p. 28). E ainda as emoções informam o indivíduo sobre a relação de si próprio e do seu meio envolvente (Machado et al., 2012).

No que concerne a subcategoria caracterização de desenvolvimento emocional, mais especificamente a prática pedagógica da Educadora Cooperante no que diz respeito ao desenvolvimento emocional das crianças na educação Pré-Escolar, a Educadora Cooperante respondeu que é importante utilizar o diálogo, o que vai ao encontro do que referem Bailey et al. (2022) ao exemplificar que o apoio emocional no grupo de crianças do Pré-Escolar, associa-se ao ajustamento escolar das crianças por parte do/a educador de infância:

Através do diálogo através da conversa que é feita com eles nos momentos certos, nos momentos de tristeza, nos momentos de alegria, nos momentos de zanga, e conversas sobre isso, perceber porquê conversar sobre isso,

levar essa discussão ao grupo quando há uma criança que se sente assim, conversar com o grupo sobre como é que ela está a sentir, porque é que ela esta a sentir-se assim o que que nós podemos fazer para ajudar, acho que é muito através do diálogo e através da postura que nós temos nas situações em que as crianças estão a sentir as várias emoções (Cf. Anexo J, p.132)

Refere a importância de explicar à criança sobre o que ela está a sentir como forma de ajudá-la a compreender a sua emoção, neste sentido Bailey et al. (2022) explicam que o apoio emocional por parte do/a educador/a de infância no grupo de crianças da educação Pré-Escolar, associa-se ao ajustamento escolar futuro das crianças. Assim a Educadora Cooperante relata que através do diálogo a criança vai compreendendo o que sente e procura resolver os desafios que encontra no quotidiano:

Eu acho que aquilo deve ser explicado para as crianças, é que elas tem todo o direito de sentir essas emoções, e nós podemos ajudá-las a controlá-las e a geri-las, mas as crianças têm o direito de senti-las e não há problema se sentem zangadas, ou se sentem tristes, e acho importante que elas sintam este conhecimento para poderem depois também conseguirem resolver (Cf. Anexo J, p.131).

Ainda alega que como profissional é preciso estar alerta pois as emoções estão em todo o lado e fazem parte do quotidiano e “estão associadas ao diálogo, provoca discussão, essa conversa não é só quando se faz um projeto sobre as emoções, está presente em todo lado” (Cf. Anexo J, p.132). Ao referir a importância de utilizar o diálogo além dos projetos sobre as emoções a Educadora Cooperante corrobora com a ideia de (Fernandes & Mata, 2017) quando referem a importância de desenvolver projetos eficazes, que visam desenvolver as emoções, através de atividades lúdicas que proporcionam a participação da criança na construção do seu conhecimento.

Quanto ao envolvimento das crianças nas atividades propostas pela Educadora Cooperante, esta refere que o grupo de crianças gosta muito de participar. Este envolvimento está relacionado com o apoio e a consistência dados por parte da educadora de infância que motiva o grupo de crianças a experimentar coisas novas e oferece o apoio necessário para que se sintam seguros para exploração do mundo e de si mesmos, o que acarreta em “competências sociais, emocionais e cognitivas” (Bailey, et al., 2022, p.2).

Tal como pode-se verificar no excerto a seguir a importância do envolvimento das crianças nas atividades é importante para a Educadora Cooperante:

Eles têm um envolvimento, eles são extremamente receptivos a tudo que lhes é proposto, são super entusiastas, quando se envolvem numa atividade e quando estão efetivamente envolvidos eles dão tudo, e não são crianças que se cansam facilmente, elas gostam de concretizar levam a tarefa até ao fim (Cf. Anexo J, p.132).

E ainda, dentro da subcategoria caracterização da conceção de desenvolvimento emocional, relativa ao requisito de avaliação do grupo de crianças quanto ao seu desenvolvimento emocional, a Educadora Cooperante responde ser difícil avaliar um grupo de crianças heterogéneo a nível de faixa etária, tal como se pode verificar no excerto a seguir:

Isto é um bocadinho difícil, porque tendo um grupo heterogéneo, o desenvolvimento emocional, apesar de as crianças serem todas diferentes e mesmo num grupo homogéneo em termos de faixa etária, é difícil que possamos definir um nível emocional das crianças neste caso em concreto ainda é mais difícil porque nós temos crianças de 3 anos que obviamente não tem o mesmo nível emocional de uma criança de 5 anos têm uma tolerância a frustração muito menos desenvolvida que uma criança de 5 anos (Cf. Anexo J, p.132).

Ao referir a heterogeneidade do grupo ao nível de faixa etária não podemos esquecer que cada criança é única e tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tal como refere Silva et al. (2016) quando defendem que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis no processo de evolução da criança onde “o desenvolvimento motor, social, emocional e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.8).

Quanto a categoria conceção sobre a educação artística, e nomeadamente, a subcategoria caracterização da conceção sobre Educação artística, a Educadora Cooperante revela que a prática focada em atividades artísticas desenvolve diversas competências nas crianças através de diversas linguagens, “A educação artística é fazer o desenvolvimento das competências das crianças através das várias expressões de arte,

seja música, dança, expressão plástica, artes visuais, conseguir que as crianças desenvolvam as suas competências através destas linguagens” (Cf. Anexo J, p.132). O que caracteriza o modo como a Educadora cooperante implementa as expressões artísticas na sala de Pré-escolar. Assim, a educação artística é uma ferramenta “multissensorial, a sua prática cria ou regenera a capacidade criativa, promove a compreensão do abstrato e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo” (Vicente,2020,p.75). Neste sentido, ainda é referido que para desenvolver as emoções em atividades de expressão artística é importante desenvolver diálogos e “Provocar atividades e situações que desenvolvam emoções” (Cf. Anexo J p.132) o que determina as estratégias de educação artística implementadas pela Educadora Cooperante na sua prática pedagógica com o grupo de crianças. Tudo isto corrobora com a ideia de proporcionar à criança uma educação com base na arte representada de forma criativa, expressiva e lúdica num ambiente promotor de inspiração, motivação que expresse sentimentos e criatividade (Vicente,2020). O que nos faz compreender a importância de desenvolver atividades artísticas para o desenvolvimento emocional das crianças.

No que concerne ao possível impacto da Covid-19 no desenvolvimento emocional do grupo de crianças, a Educadora Cooperante relata não haver nenhum problema específico, podendo estar relacionado com a relação positiva existente entre adultos (família e equipa educativa) e crianças do grupo, corroborando Denham et al., (2021) quando afirma que o adulto que expressa a sua emoção de forma adequada facilita a regulação emocional das crianças da educação pré-escolar. Tal como pode-se verificar no excerto a seguir:

É assim, especificamente em relação a este grupo, não sinto isso porque eu acho que este grupo conseguiu lidar com isto de uma forma muito positiva em todos os regressos que nós tivemos das quarentenas e isolamentos as crianças vinham sempre tranquilas, vinham sempre felizes, vinham sempre alegres não senti que isso estivesse afetado, mas de uma forma geral acho que isto pode efetivamente afetar o nível emocional das crianças. Sem dúvida (Cf. Anexo J,p.132).

Quanto à categoria conceção da Educadora Cooperante sobre a relação das famílias e o desenvolvimento emocional, nomeadamente a subcategoria caracterização

das famílias, esta refere que as famílias estão muito envolvidas nos projetos que as crianças realizam na sala e que embora neste momento o contato direto com as famílias esteja limitado pela Covid-19, a comunicação é feita através dos meios de comunicação eletrônicos sendo esta a forma de saber como é que as crianças estão em relação ao seu desenvolvimento emocional, como se pode verificar no excerto a seguir:

Estes pais são pais que gostam muito de participar na vida da escola, e que respondem sempre muito aquilo que a escola os convida a fazer, em relação ao desenvolvimento emocional passa muito pela conversa e diálogo entre a escola e a família, neste caso educadora e auxiliar (Cf. Anexo J,p.133).

Neste excerto, pode-se verificar a importância dada ao envolvimento do trabalho com as famílias indo ao encontro do que referem Mortensen e Barnett (2014) ao referirem que o desenvolvimento socioemocional passa por bases teóricas de perspectiva ecológicas onde “ (a) cuidados domiciliares e infantis como uma rede de cuidados composta de ambientes independentes e interativos influentes nos quais (b) interações cuidador-criança com múltiplos cuidadores (pais e professores) servem como os processos proximais que influenciam o desenvolvimento da autorregulação emocional e, posteriormente, o desenvolvimento socioemocional” p.212.

4.4.2 Análise e discussão da entrevista às Crianças

Para compreender como as crianças expressam as suas emoções, realizei uma entrevista a 11 crianças sendo estas as crianças mais velhas do grupo, com o intuito de caracterizar o impacto das atividades de educação artística na criança tendo em conta a sua relevância e participação. Assim, tendo como tema o desenvolvimento emocional, a primeira questão relaciona-se com as atividades de educação artística que mais gostaram de fazer, sendo que:

O teatro, dança, cinema, fotografia, vídeo, instalação, escultura, pintura, literatura, banda desenhada ou as artes performativas têm todas como propósito proporcionar experiências lúdicas, estéticas e artísticas, transmitir conhecimento e podem ser usadas como metodologias para ensinar, sempre que integradas e valorizadas nas diversas disciplinas curriculares (Vicente,2020, p.76).

As crianças responderam que a atividade que mais gostaram foi desenhar “Fazer desenhos, porque podemos ficar a fazer desenhos e podemos fazer livros e desenhar” (C7), dançar “Eu gostei da dança, senti alegria” (C3), fazer ginástica “Gosto mais da ginástica” (C5), brincar no faz de conta “Faz de conta. Eu me sinto feliz” (C3). E fazer jogos “Gostei muito dos potes da calma, do jogo da memória e o jogo desta obra de arte (puzzle). Relativamente às emoções que as crianças expressaram ao fazer estas atividades a maioria das respostas à entrevista das crianças revelaram que estas sentiram felicidade/alegria (27 menções) “Gostei mais de estar com os amigos a brincar quando estou com eles me sinto feliz” (C6), a seguir as crianças relataram que em algumas atividades sentiram-se calmas (9 menções), a “Desenhar eu senti-me calmo” (C8). Algumas crianças mencionaram que sentiram amor (5 menções), “a dança, foi muito divertido, nós passamos por aquela, eu mexi naquelas almofadas de ramo e era muito giro e fofo. Senti amor.” (C10). A raiva e o medo foram referidos apenas duas vezes “às vezes um bocadinho chateada porque às vezes os amigos não querem ser meus amigos” (C11), e “do projeto das emoções da parte que nós fizemos foi ver o filme eu fiquei com um bocadinho de medo” (C6). Tudo isto corrobora com a ideia de Vicente (2020) quando alega que “As expressões artísticas têm um papel cada vez mais valioso como ativadores cognitivos, aumentam o desenvolvimento intelectual, a reflexão criativa, estruturaram o pensamento abstrato e ajudam a saber correlacionar entre o que se vê e o que se sente (p.77).

4.4.3 Análise e discussão dos registos de observação

A observação das crianças em contexto foi uma forma de perceber como as crianças expressam as suas emoções nos diversos locais e momentos do dia. Assim, através dos registos observados foi possível verificar que demonstraram emoções como alegria, tristeza, raiva, medo, amor e calma em situações de realização de atividades de expressão artística e também em situações do quotidiano.

Nas expressões artísticas podemos verificar como as crianças expressam as suas emoções através de alguns registos: Reconhecimento das suas emoções em atividades de educação artística “A MAT sentiu-se feliz com a música por isso desenhou uma menina feliz. O JM disse que sentiu-se alegre e assustado com a música e desenhou um comboio por causa do barulho” (Nota de campo, 161 de 27/01/2022), reconhecimento das suas

emoções em situações do quotidiano “A T ao ouvir a questão disse-me que fica muito zangada quando os amigos lhe batem e acha que os amigos são maus quando isso acontece” (Nota de campo nº 144 de 21/01/2022). A expressão das emoções através da expressão facial em situações do quotidiano: “A educadora D estava a cantar o bom dia na reunião da manhã quando percebeu que o V não estava bem. A educadora parou de cantar e perguntou o que é que estava a acontecer. O V começou a chorar e respondeu que queria ir para casa brincar com os pais” (Nota de campo nº 167 de 31/01/2022). Em situações do quotidiano também foi possível verificar que algumas crianças já mencionavam as emoções dos outros, “Estávamos a transportar a maquete para a sala, a C percebeu que o farol do LI ia cair e disse aos colegas para terem cuidado porque se o farol do LI caísse ele ia ficar triste.” (Nota de campo nº 178 de 01/02/2022). Estes exemplos de demonstração de emoções por parte das crianças vão ao encontro do que referem Curby, et al. (2021), que o contexto da educação pré-escolar é rico em emoções e que esta variedade de comportamentos de ensino podem ser uma alavanca para ajudar as crianças inseridas neste contexto a aprender sobre os seus estados emocionais e o dos outros e ainda pode ajudar as crianças a arranjam estratégias de regulação para gerirem as suas emoções.

Através da análise de todos os dados e assemelhados com a revisão da literatura no sentido de responder a questão sobre “*Qual a importância das expressões artísticas para abordar as emoções na Educação Pré-Escolar?*” é possível verificar que as expressões artísticas são uma ferramenta valiosa para trabalhar as emoções na educação Pré-Escolar, isto porque “O funcionamento e a génese destas atividades artísticas integram e articulam diferentes saberes e como atividades globalizantes contribuem para o sucesso educativo” (Vicente, 2020, p74). Com todo o material recolhido e confrontado verifica-se que a Educadora Cooperante valoriza o desenvolvimento emocional da criança e utiliza diversas técnicas de expressão artística como forma de desenvolver diálogos e conversas que levam as crianças a falarem das suas emoções. Além disso, procura estar presente em todos os momentos em que ocorrem situações que despoletam as emoções nas crianças e procura através do diálogo ajudá-las a falarem, a perceberem e a gerirem as suas emoções. É neste sentido que o papel do/a educador/a de infância é fundamental.

Para responder à questão “De que forma é que as expressões são implementadas nas salas do pré-escolar?” recorri ao que relatou a Educadora Cooperante quando alega que trabalhar as emoções são importantes:

Desenvolver as emoções através da educação artística não só nestes projetos, que eu acho que são fundamentais, em que são especificamente realizadas conversas sobre as emoções, e as crianças pensam nas emoções enquanto estão a desenvolver as atividades, mas também provocar atividades e situações que desenvolvam emoções durante o momento em que elas estão a fazer estas atividades (Cf. Anexo J, p.132).

Esta ideia vai ao encontro do que Vicente (2020) defende “educadores/professores (...) a desenvolver metodologias criativas e recorrerem a atividades relacionadas com as expressões artísticas (...) Estes procedimentos de trabalho melhoram a capacidade criativa, a autonomia, o sentido de responsabilidade para a cidadania e participação dos alunos” (p.82). Através das entrevistas realizadas com a educadora cooperante e com as crianças, dos registos de observação e dos registos fotográficos, foi possível perceber como é que as crianças expressam as suas emoções no contexto da educação Pré-Escolar.

Posto isto, pode-se verificar nas figuras 38 a 56, algumas técnicas utilizadas no contexto de JI, como por exemplo a construção de histórias através da audição de músicas (Cf. Figura 38), a dinamização de uma história no retroprojektor (Cf. Figura 39), construção de histórias em banda desenhada (Cf. Figura 40), criação de história através de cartões indutores (Cf. Figura 41), dramatização de histórias através de teatro de sombras (Cf. Figura 42), jogo de faz-de-conta (Cf. Figura 43), utilização do paraquedas nas sessões de expressão motora (Cf. Figura 44), sessão de cinema (Cf. Figura 45), técnicas de yoga (Cf. Figura 46), técnicas de sombra e luz (Cf. Figura 47), transversalidade de atividades de dança e pintura (Cf. Figura 48), atividade transversal entre história e música (Cf. Figura 49), construção de vitrais (Cf. Figura 50), pinturas em lanolina (Cf. Figura 51), técnicas transversais de dança, música e pintura (Cf. Figura 52), atividade em plasticina (Cf. Figura 53), pintura, recorte e colagem (Cf. Figura 54), autorretrato com canetas e aguarelas (Cf. Figura 55) e dramatização de histórias através de sons instrumentais (Cf. Figura 56).

Figura 38 Criação de uma história a partir da audição de música

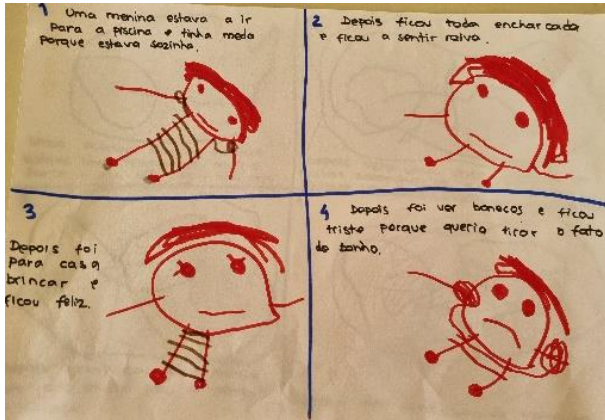


Figura 39 Aula de Dança - dinamização de uma história



Figura 40 Construção de histórias em Banda Desenhada



Figura 41 Criação de uma história com cartões



Figura 42 Teatro de Sombras "O Cuquedo"



Figura 43 JM a tirar uma "selfie"



Figura 44 *Sessão Motora com paraquedas*



Figura 45 *Visualização do filme "Divertidamente"*



Figura 46 *Momento de relaxamento*



Figura 47 *Corredor das emoções*



Figura 48 *Aula de dança e pintura*



Figura 49 *Música a partir de diversos sons musicais*



Figura 50 *Construção de vitrais de Natal*



Figura 51 *Pintura com lanolina*



Figura 52 *Dança, música e pintura no projeto das emoções*



Figura 53 *Construção do Presépio em plasticina*



Figura 54 *Pintura com mãos, recorte e colagem*



Figura 55 Autorretrato com caneta e aguarelas



Figura 56 Dramatização de história com sons instrumentais



Para responder a questão “Que alterações significativas as atividades artísticas promovem nas crianças?” Podemos verificar através de alguns diálogos das crianças, observação e registo fotográfico (cf. Figura 57), como as crianças expressam as suas emoções perante atividades de educação artística, como por exemplo: “Gosto de ouvir e cantar música eu me sinto feliz e alegre e também gosto de dançar” (C2) ou:

A professora S questionou o grupo sobre o que sentiram ao desenhar/pintar com a música. A MS disse que sentiu o Halloween. A professora S questionou-a porque é que ela sentiu o Halloween, ela respondeu que sentiu-se assustada porque a música era assustadora. A MAT sentiu-se feliz com a música por isso desenhou uma menina feliz. O JM disse que sentiu-se alegre e assustado com a música e desenhou um comboio por causa do barulho. O D disse que estava alegre e desenhou um carro porque gosta muito de carros. O V disse que sentiu medo por causa do barulho. Depois de falar com cada criança sobre o que sentiram, a professora S pediu para as crianças dançarem realizando as suas emoções e cada uma dançou livremente pelo espaço da sala (Nota de campo nº 161 de 27/01/2022).

Figura 57 *Desenho da MS - Espantada*



Como se pode constatar, foi possível verificar que as expressões artísticas são ferramentas que ajudam as crianças a pensarem e/ou sentirem as emoções, um dos exemplos de como trabalhar as emoções é através do conto de histórias. Para Fernandes e Mata (2017) a educação artística desenvolve-se nas crianças através de diversos estímulos sensoriais. Também é importante referir que o envolvimento e a comunicação entre todos os intervenientes do contexto educativo é essencial para um bom desenvolvimento emocional da criança (Mortensen & Barnett, 2014) mostrando que mesmo em contexto pandémico as crianças não mostraram comportamentos perturbantes.

Tratando-se de um grupo de crianças com idades diferentes, constata-se que as crianças falam das suas emoções e expressam-nas consoante o seu grau de desenvolvimento.

Neste contexto foi visível o papel da Educadora Cooperante como promotora de momentos de diálogo, discussão de ideias e demonstração de emoções corroborando com a ideia do modelo de Einsenberg et al. (1998) de modelagem, resposta e instrução das emoções. Saliento ainda que o/a educador de infância pode ser o exemplo de expressão de emoções e dependendo das suas características podem ser promotores de emoções positivas ou negativas (Denham, et al.,2021, Denham et al., 2012,).

5. Construção da
Profissionalidade
Docente como Educadora
de Infância em contexto

Ao pensar sobre a construção da minha profissionalidade o primeiro pensamento que me vem a cabeça são os desafios que abarquei no meu caminho de formação profissional, tanto na PPSI quanto na PPSII. Porém, a minha reflexão reporta-se para a construção de um saber que não é aglutinado de uma só vez, mas que se constrói ao longo da vida profissional do ser humano. Acredito que já não sou mais a mesma pessoa de um ano atrás que carregava uma bagagem de inseguranças e crenças limitantes. Por isso, penso ser importante compreender o que significa a construção do processo de formação, enquanto futura educadora de infância, e perceber que o processo de construção é desenvolvido “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, com a prática profissional supervisionada em creche foi possível desenvolver a articulação dos conhecimentos teóricos da formação académica com a prática profissional, tendo sempre como base a reflexão constante da minha ação. O que vai ao encontro com o que está estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto, sobre a importância de um/a educador/a basear a sua ação educativa na reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (n.º 2, alínea a) do anexo V). Portanto, ao refletir sobre as minhas ações e tudo aquilo que se passava à minha volta, percebi a importância que esta ação adquire para trilhar o meu caminho enquanto futura educadora de infância, pois a “reflexão apresenta-se como um elemento crucial para o desenvolvimento profissional” (Gomes, 2018, p. 59). Assim sendo, torna-se um apoio para a intervenção educativa no modo como observamos e interagimos com todos os intervenientes do contexto educativo nos “momentos de reflexão sobre o que [se] vai experienciando ao longo do caminho como educadora de infância” (Almeida, 2019, p. 45).

Um dos maiores desafios com o qual me deparei neste início de caminhada foi aprender a conceder espaço e autonomia às crianças, dando-lhes voz e respeitando os seus direitos. Isto porque, os contextos com os quais eu estava habituada a interagir eram completamente diferentes do contexto em que realizei a PPSI, onde é praticada uma

pedagogia participativa, a qual eu apenas conhecia de teoria. Controlar a minha ansiedade e sentir-me a vontade com o grupo de crianças na realização das atividades, corresponde a outro dos grandes desafios que surgiu para me pôr à prova e fazer crescer, enquanto educadora estagiária. Ou seja, com o intuito de ultrapassar os desafios que foram aparecendo, refleti muito sobre as minhas ações, o que foi benéfico para as mudanças necessárias e melhorias da minha prática.

Comecei a realizar uma escuta ativa relativamente às crianças e à voz da Educadora Cooperante, que foi verdadeiramente uma fonte de inspiração. Assim, comecei a perceber que a minha prática poderia ser facilitada ao dar a autonomia que as crianças precisavam para se desenvolverem de forma integral. Considero que a relação afetiva que consegui estabelecer com as crianças constitui um dos pontos fortes da minha prática, pois houve uma altura em que já me procuravam de forma espontânea, para pedir ajuda ou algum carinho, e acredito que esta relação adveio com certeza, da minha escuta ativa no que concerne ao grupo de crianças de creche da sala III.

No decorrer do estágio da PPSII, estagiei no mesmo local de estágio da PPSI, numa sala de JI com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, na sala 8. Acredito que este fator ajudou-me a dar continuação a uma aprendizagem baseada nos interesses das crianças, embora estivesse no início do caminho, e ainda carregava muitas inseguranças e receios por nunca ter tido uma experiência em sala de jardim-de-infância.

No meu primeiro dia de PPSII, questioneei a Educadora Cooperante o que ela pretendia de mim enquanto educadora estagiária. Ela respondeu-me que inicialmente esperava que eu criasse laços afetivos com as crianças. Isso para mim é natural, dentro de tantas inseguranças que carregava dentro de mim, há uma certeza absoluta que tenho é a capacidade de criar laços afetivos e escutar as crianças. Na prática pedagógica, acredito que são essenciais as interações adulto/criança e o brincar com as crianças. Explorei os jardins e as áreas, e brinquei ao faz de conta com as crianças. Esta ação foi importante para conhecer as crianças e começar a perceber-me que o brincar é a atividade mais importante da educação de infância.

O trabalho em equipa, valorizado através do “conhecimento que se constrói nas interações e que é sustentado no trabalho cooperativo” (Lino, 2013, p.134) foi um fator que se revelou crucial no desenvolvimento de atividades com as crianças, no trabalho

com a equipa educativa da sala e até mesmo com a equipa educativa da organização socioeducativa, assim “o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Homann & Weikart, 2004, p.130) tal como pode-se verificar no excerto a seguir:

Hoje participei na dinamização de um teatro improvisado sobre o dia de São Martinho, este foi organizado pela S, a Professora de dança. A organização socioeducativa dinamizou este teatro com a equipa de adultos de todas as salas incluindo todas as estagiárias que também participaram. (Nota de campo nº37 de 11/11/2021).

Desta feita, saliento que foi desafiante trabalhar em equipa porque eu colocava uma pressão grande sobre as minhas ações, que se tornavam momentos angustiantes e me bloqueavam em determinados momentos. É de ressaltar que com humildade, fui capaz de pedir ajuda não só a Educadora Cooperante mas também à assistente operacional da sala, ambas munidas de um grande profissionalismo, e outras pessoas que também me ajudaram a ultrapassar as minhas inseguranças, fazendo com que eu conseguisse ultrapassar esta barreira.

Outra ação que finalmente consegui perceber e praticar foi trabalhar a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Aqui percebi que esta metodologia pode ser trabalhada tanto em creche como e em JI e que é importante escutar a criança e orientar o trabalho para os interesses das crianças onde “cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (Lino, 2013, p.131). Saliento que com esta forma de trabalho, eu aprendi com as crianças sobre os temas que elas queriam trabalhar, tendo sempre o apoio da Educadora Cooperante através de uma aprendizagem colaborativa “onde os adultos menos experientes são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes” (Lino, 2013, p.131). Esta ação é refletida no momento de avaliação ou nos diálogos com as crianças quando elas falam sobre o que mais gostaram de fazer, como se pode verificar no excerto a seguir:

Eu gosto muito dos projetos, quando nós fizemos o projeto dos faróis, o projeto dos dinossauros. Gostei porque isto foi muito feliz e eu adorei e acho que também podíamos fazer mais projetos contigo porque eu gostei

muito de fazer projetos” (Entrevista às crianças realizada no dia 23/02/2022, Cf. Anexo K).

Outro item que aprendi e percebi ser essencial no trabalho do/a educador/a de infância foi a importância da organização do ambiente educativo onde “o espaço é considerado o 3º educador” (Lino, 2013, p.123) e as rotinas “proporcionam às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas” (Lino, 2013, p. 126). Este inclui todo o trabalho realizado com as crianças, os tempos, as rotinas, as atividades, as reuniões. Tudo tem um tempo e um espaço que deve ser organizado pelo/a educador de infância para que possa se proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento integral e bem-estar da criança.

É de salientar que o trabalho do/a educador/a de infância não fica completo se não criar uma relação de interação e cooperação com as famílias, pois elas fazem parte da equipa educativa, e são os primeiros agentes educativos das crianças, assim “cada educador tem direitos individuais e direitos que pertencem ao grupo, sendo o direito mais importante o que lhe concerne o poder de trabalhar colaborativamente com outros profissionais de educação, com os pais e com as crianças” (Lino, 2013, p. 135).

Relativamente ao trabalho do/a educador/a de infância, sabe-se que para este ser completamente funcional, depende em grande parte da relação positiva que é desenvolvida com a equipa educativa. Neste sentido, considero que consegui estabelecer uma relação profícua com as assistentes operacionais e com as Educadoras Cooperantes de Creche e JI, o que consistiu numa grande valia para a intervenção da minha prática. Posto isto, acredito que a minha identidade profissional está a ser construída e deu-se início com a minha formação inicial e estágios profissionais com os quais vivenciei experiências para meu futuro como Educadora de infância (Almeida, 2019, p. 40). Foi através da PPSI e da PPSII que tive a oportunidade de me integrar em equipas coesas, que me ajudaram a ver como é que o contexto educativo está sustentado nas pedagogias participativas e é importante para o desenvolvimento da criança. Permitiu-me, igualmente, observar, analisar e refletir acerca das diversas práticas educativas que contribuíram para a minha aprendizagem e para a construção da minha identidade profissional. Considero pertinente acrescentar que, segundo o meu posicionamento, a profissão de educador/a de infância é trilhada ao longo da vida, tornando-se fulcral

ocorrer uma evolução constante ao longo do tempo através de muita dedicação, e que integra um “esforço com fatores como, a formação contínua, o trabalho a pares, a reflexão sobre as práticas educativas, o desenvolvimento organizacional e que todos estes fatores andem lado a lado ao longo de toda a carreira dos educadores” (Almeida, 2019, p. 46). Isto porque, é com esta postura que o/a educador/a de infância alcançará uma prática educativa de qualidade. Contudo, foi fundamental compreender que o contexto de creche e jardim-de-infância acarretam grande importância na criação de relações afetivas, no desenvolvimento emocional, e no respeito pelas singularidades de cada criança, na importância do brincar, na escuta ativa e no respeito pelos direitos de todos.

Em suma, refiro ainda que a observação das crianças da Creche III e das crianças da sala 8 do JI revelou ser uma técnica primordial e imprescindível para a recolha de dados importantes para o processo educativo e também foi importante na investigação descrita no capítulo anterior do presente relatório. Assim, a observação constitui a estratégia mais importante utilizada nesta avaliação na recolha de informação, o que requer do/a educador/a de infância “estar sempre preparado para realizar e registar uma observação” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 25). Tudo isto fez mudar a minha postura e permitiu-me estar mais atenta às ações das crianças, tornando-me assim uma pessoa que reflete e procura compreender como é que as crianças aprendem utilizando a documentação como suporte desta reflexão crítica (Carvalho & Portugal, 2019, p. 16). Portanto, o primeiro passo da minha formação já foi dado, agora é continuar a caminhada que na verdade nunca acaba enquanto profissional responsiva e sedenta de mais conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Ao chegar ao fim desta minha formação inicial, refleti muito sobre a diversidade de experiências pelas quais passei e que promoveram a minha identidade profissional, tendo em conta que é apenas o início do percurso e que este, continua em construção ao longo da vida. Neste momento, vejo-me como outra pessoa que pensa e age de forma diferente, apoiei-me na teoria para na prática perceber o que é necessário defender no contexto da educação de infância. Considero que com isto cresci como profissional mas também como pessoa.

A experiência que tive ao trabalhar a metodologia de trabalho de projeto, fez-me perceber que não sou detentora de mais conhecimentos por ser adulta, mas que estou a construir o conhecimento e posso fazê-lo em simultâneo com as crianças, esta foi a aprendizagem mais fantástica que tive na prática profissional.

Com tudo isto, para definir a minha identidade como educadora de infância é essencial relatar a visão de criança como ser único, dotado de voz, ideias, saberes e direitos, pertencentes à comunidade. Para tudo isto ser possível levo comigo uma constante reflexão sobre tudo o que ocorreu à minha volta e sobre as minhas ações, ação constante na PPSI e PPSII. Com esta reflexão consegui ver e perceber o que era preciso mudar para evoluir ultrapassando os obstáculos e desafios que encontrei ao longo do meu percurso de formação inicial.

Com a investigação que apresentei ao longo deste relatório, refleti sobre como é importante percorrer o tema das emoções e quão importante esta se revelou ao longo da minha observação enquanto educadora estagiária. Isto porque, as emoções estão presentes no quotidiano das crianças e aprendi que como profissional é fulcral saber interagir e falar sobre as emoções com as crianças em qualquer momento sendo através de atividades planificadas ou das vivências do quotidiano.

Em suma, desde o início da PPSI e PPSII o meu crescimento foi exponencial, hoje sei exatamente o que é colocar a criança no centro da sua aprendizagem e respeitá-la como ser único, detentor de direitos e com voz, onde o meu papel é de orientar o que elas querem aprender através de grande responsividade e afeto.

REFERÊNCIAS

| | | | | | | | | |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*.
Edições Asa.
- Alvarenga, G. (2007). *O poder das Emoções*. Editora Compos.
- Almeida, A. M. (2019). *Desenvolvimento profissional do educador de infância em creche: entre motivações e inquietações*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11091>
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi Referenciado*. Várzea da Rainha Impressores.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bailey, C. S., Ondrusek, A. R., Curby, T. W., & Denham, S. A. (2022). *Teachers' consistency of emotional support moderates the association between young children's regulation capacities and their preschool adjustment*. *Psychology in the Schools*, 1–24. <https://doi.org/10.1002/pits.22659>
- Bassey, M. (2002). "Case study research". In Coleman, M e Briggs, A. (eds). *Research methods in educational leadership and management*. Paul Chapman
- Botelho, R. (2015). *A criança, o reconhecimento e a regulação das emoções através da literatura infantil* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/12299>
- Cadima, J. Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observações da interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica*, 30 (4), 373-386. <https://doi.org/10.14417/ap.599>
- Camras, L.A., Allison, K.(1985) Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *J Nonverbal Behav* 9, 84–94.
<https://doi.org/10.1007/BF00987140>

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9201>
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10856>
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(49), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4952063>
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento Da Criança E Do Adolescente*. In Artmed Editora (4ª ed.), p. 150-180.
- Curby, T. W., Zinsser, K. M., Gordon, R. A., Ponce, E., Syed, G., & Peng, F. (2021). *Emotion-Focused Teaching Practices and Preschool Children's Social and Learning Behaviors*. *Emotion*. Advance online publication. P.1-17. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000988>
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Companhia das Letras.
- Denham, S.A. (1998). *Desenvolvimento emocional em crianças pequenas*. Guilford Press.
- Denham, S.A., Basset, H.H., Wyatt, T. (2007), *The socialization of emotional Competence*. ReserchGate, 1-46. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

- Denham, S.A, Mortari, L., Silva, R. (2021): Preschool Teachers' Emotion Socialization and Child Socio-Emotional Behavior in Two Countries, *Early Education and Development*, pp. 1-26 <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2015915>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 201.
- Eisenberg, N., Camberland, A., Spinard, TL (1998). Parental Socialization of Emotion *Psychological Inquiry*, 9 (4) 241-273.
http://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de-infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fernades, A., Mata, L. (2017). Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 259-263. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2723>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
<http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Barros (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-Seis*, 17 (32), 154-169.
- Fróis, J. P. (2012). *Educação estética*. Portefólio, 7, 62-65.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Gomes, A. F. (2018). *Os riscos da segurança no recreio: as vozes das crianças e das educadoras de um jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9481>

- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multo-Referenciado* (pp. 39-63). Várzea da Rainha Impressores.
- Kristina J. Herndon , K.J., Bailey ,C.S. Elizabeth A. Shewark , E.A. Denham S.A. & Bassett, H.H. (2013) Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174 (6), 642-663.
<http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira.
- Landier, J.-C., Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Edições Asa.
- Lazarus, R. (1991). *Emotional adaptation*. Oxford University Press.
- Leite, T.S. (2021). A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In M. Falcão. S. Leite, & T. M. Pereira. *Educação Artística 2010-2020*, CIED Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coords). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Machado, M. 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.
- Machado, A.P.O.M. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade Pré-escolar*. [Tese de Doutoramento,

- publicada] Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
<http://hdl.handle.net/10400.12/2207>
- Martins, E. (2016). *A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/9979>
- Mata, L., Pedro, I., (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação Direção Geral de Educação (DGE).
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
<http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Melo, A.I.M.T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face a expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. [Dissertação de Mestrado, não publicada] Universidade do Minho.
- Moraes, F.O., Balga, R.S.M. (2007). A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. *Revista Mackenzie de Educação física e esporte*, 6(3), 59-65.
https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_06.pdf
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.
- Mortensen, J.A., Barnett, M. A. (2015) Teacher–Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development, *Early Education and Development*, 26(2), 209-229. DOI: 10.1080/10409289.2015.98587
- Navarro, A., Enesco, I. Guerrero, S., (2003). El desarrollo emocional. In ENESCO, I. (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Alianza Psicología Y Educacion. 171-199.

- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo & E. Duque (Eds.). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (203-224). Universidade do Minho.
- Nolasco, A. (2021). Oficina da Cor, espaço de experimentação: as possibilidades criativas do branco. In M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira. *Educação Artística 2010-2020*, CIED Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/13207>
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. CNIS.
- Pereira, T.M. (2021). Toda a forma de arte é completamente inútil. Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação. In M. Falcão, S. Leite, & T. M. Pereira. *Educação Artística 2010-2020*, CIED Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/13207>
- Pinheiro, A., Oliveira, C., Neves, M. I., Marques, M., Pinho, R., & Santos, V. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129-142.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>
- Pinto, J. (2020). Educar no Presente ... preparar o futuro: a gestão de conflitos na educação pré-escolar [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/33219>
- Portugal, G. (2012). Da segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 52-54.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS (2ª Ed.). Porto Editora.
- Rebelo, C.R.M.P. (2018). Gestão das emoções em crianças de creche (0-3 anos) [Dissertação de Mestrado, publicada] Instituto Superior de Educação e Ciências <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31289/1/Carolina%20Rebelo.pdf>
- Rovisco, R.I.D. (2015). *Grandes obras Grandes Artistas Abordagem da Obra de Arte em Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/6587>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista*

- Locus Social*, (2), 47-64.
- Salovey P., & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Editora Campus Ltda.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2020). Os direitos da criança – uma leitura através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 66-76.
- Silva, I. (2005). *Projectos e aprendizagem. Comunicação apresentada no encontro de educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*.
- Silva, M.C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.12-37). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005) A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional, VI (1), 13-21.
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E. Siraj, I. (2020). Developing 21st Century Skills in Early Childhood: the contribution of process quality to self-regulation and pro-social behavior, 1-30. DOI: 10.1007/s11618-020-00945-x
- Soares, R.A.S., Silva, C.M., Queiroz, D.P., Santos, S.R. & Miranda, T.F.L. (2021). Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. *Research, Society and development*, 10 (12), 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20718>
- Steers, John (2006). INSA: Past, Perfect and Future. Disponível em <http://www.insea.org/insea/about>
- Sousa, Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.

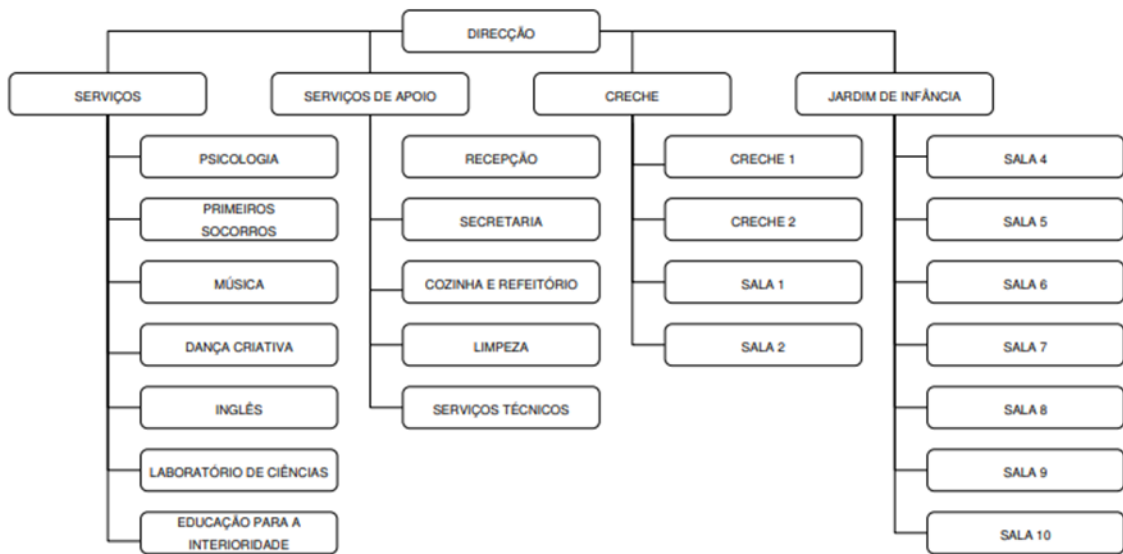
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68.
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32 (2), 1-29. <http://orcid.org/0000-0001-7187-8679>
- Vale, V.M.S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Tese de Doutoramento, publicada] Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra
<http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Vicente, J.D. (2020). As artes como ferramentas na intervenção social e educativa. In J. Sousa, M. J. S. Santos, & M. S. P. Lopes (Orgs), *Emoções, Artes e Intervenção* (pp.74-86). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria.
- Yin, R. (2005). Estudo de caso. Planejamento e Métodos. Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A. Organigrama da
organização
socioeducativa

| | ' ' | | ' ' |



Obs: Cada sector tem o seu responsável, em articulação com a Direcção.

Anexo B. Guião de
entrevista à coordenadora
pedagógica

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatários: Coordenadora Pedagógica

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da Coordenadora Pedagógica acerca da Organização Socioeducativa;
- Conhecer os Modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo;
- Compreender as diferentes relações existentes entre os agentes educativos e entre a escola e a famílias;
- Caracterizar o ponto de vista apresentado pela Coordenadora Pedagógica sobre o envolvimento e participação das famílias na Organização Socioeducativa.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Assegurar rigor 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da aluna estagiária. - Apresentar os objetivos desta entrevista. - Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados. - Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; - Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso académico da entrevistada - Conhecer o percurso profissional da entrevistada - Conhecer o percurso profissional na presente instituição 	<p>B1. Qual a sua formação académica? B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse? B3. Fale-me do seu percurso profissional. B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar? B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na</p>	<p>B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...? B3.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B3.2. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?</p>

		Organização Socioeducativa?	
C. Caracterização da Organização Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o Modelo Pedagógico adotado - Compreender como é gerido todo o contexto educativo - Caracterizar a apoio prestado às crianças com NEE 	<p>C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?</p> <p>C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?</p> <p>C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?</p> <p>C4. Quais as preocupações da Organização Socioeducativa para com o bem-estar e condições de todas as crianças?</p> <p>C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual o Modelo Pedagógico adotado na Organização Socioeducativa - Perceber quais as influências de cada um dos Modelos implementados C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional? C4.1. De que forma estas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas?
D. Caracterização da Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as relações e interações existentes - Compreender a organização da Equipa Educativa - Conhecer o método de trabalho utilizado entre a Equipa Educativa 	<p>D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?</p> <p>D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?</p> <p>D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?</p> <p>D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de interações existentes D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?
E. Relação Escola – Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente - Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação escola-família 	<p>E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?</p> <p>E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?</p> <p>E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar a intervenção da família na escola e a sua relação e intervenção no processo educativo das crianças E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo C. Transcrição da
entrevista à coordenadora
pedagógica

Entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica:

B1. Qual a sua formação académica?

Fiz o Bacharelato em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na altura o curso de educadoras ainda não era licenciatura. Alguns anos mais tarde fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na Escola Superior de Educação João de Deus que me conferiu o grau de licenciatura. Mais tarde fiz uma pós-graduação em Ilustração no ISEC, o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e uma pós-graduação em Animação de Histórias na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou neste momento a terminar o Doutoramento em Educação artística na Faculdade de Belas Artes.

B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse?

Antes de ter optado pelo curso de educação de infância tenha feito um outro percurso, na área das letras, tendo frequentado o primeiro ano do Curso de línguas e Literaturas modernas. Sempre gostei de escrever e achei que podia seguir por aí. No entanto, quando estava a estudar, tornei-me voluntária num ATL em Alfama e descobri a minha vocação. No ano a seguir pedi transferência de curso.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Durante a formação Inicial mantive-me voluntária no tal ATL e quando terminei o curso convidaram-me para ficar aí como educadora responsável pelo espaço. Já profissionalizada, estive aí durante um ano. Depois vim para aqui, onde estou desde 1995. Há 26 anos. Durante este percurso fui, durante 5 anos, supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também dei a cadeira de recursos educativos para a 1ª infância (durante 1 ano).

B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...?

Desde 2015.

B3.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Vim para cá em 1995 para fazer uma baixa de parto de uma colega. Passei 6 meses na sala dos 12 aos 24 meses. Como as artes sempre fizeram parte dos meus interesses e como o Centro tinha um espaço de ateliê, convidaram-me para o dinamizar. Estive nessa tarefa durante 7 anos letivos, recebendo todas as crianças do Centro, desde a creche ao jardim de infância. Em 2002, devido à saída do direto por parte de uma das colegas,

tornei-me titular de uma das salas de jardim de infância. Em 2015 fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de Infância.

B3.3. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?

Não.

B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar?

O meu papel tem várias vertentes. Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios pedagógicos do projeto educativo são alcançados e cumpridos por todos. Claro que se procura decidir em conjunto e o projeto é construído por todos os intervenientes, mas há uma grande responsabilidade enquanto diretora pedagógica na sua atualização. Cabe-me também fazer a ponte entre a direção e as educadoras, tendo ainda funções avaliativas e formativas em relação à prática e à equipa educativa. Tenho ainda como tarefa a elaboração de documentos pedagógicos que orientam a ação educativa, acompanhamento da planificação e avaliação, elaboração de horários, distribuição de pessoal e articulação das equipas.

B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?

Considero que receber estagiárias é uma mais-valia para o Centro Educativo. Trazem sempre algo de novo e permitem que as educadoras assumam o papel de formadoras, o que naturalmente contribui para a reflexão sobre a prática. A sua presença traz sempre a novidade e novas aprendizagens para todos e isso é sempre muito positivo.

C. Caracterização da Organização Socioeducativa

C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?

No nosso Centro Educativo a prática pedagógica não se encontra assente em apenas um modelo educativo. Vamos beber a vários modelos e abordagens retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação.

Assim, identificamos como referência a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope. À primeira vamos buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. Explorar o mesmo conceito recorrendo a diferentes linguagens amplia o conhecimento da criança sobre o mesmo. A nossa ação pedagógica é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças, cabendo ao educador dar continuidade aos interesses e à curiosidade das crianças, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento da Escola Moderna vamos buscar a prática participada, através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo. Nesse sentido e recorrendo a alguns dos momentos inscritos no modelo, planificamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças. A sua participação é ativa e vai desde a decisão das atividades de sala até à decisão sobre alterações nos espaços comuns do Centro, organização de momentos celebrativos, etc.

Ao High Scope vamos beber do conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.

Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância.

C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional?

Cada educadora tem a sua forma de estar e o seu cunho pessoal. No entanto, procura-se alcançar uma sintonia pedagógica e uma convergência na forma de desenvolver o trabalho pedagógico, havendo uma orientação que é comum para todas.

C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?

Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes:

Uma visão de criança: Cada criança é observada como um ser único, com características próprias. Por essa razão, na nossa prática, procuramos oferecer um acompanhamento individualizado a cada criança. A criança é ainda observada como um ser capaz, competente e agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento;

O Centro como comunidade: O Centro é observado como uma comunidade de partilha de experiências culturais, sendo a relação escola-família observada como algo fundamental. É ainda uma comunidade de relações, familiar, na qual as crianças se sentem seguras e apoiadas por adultos que velam pelo seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar.

O Brincar como atividade primordial: A atividade principal da criança é o BRINCAR, sendo nesse jogo livre, escolhido por si, que a criança desenvolve competências fundamentais. Nesse sentido, nas salas de atividade são preparados e oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta.

Participação: No Centro todos fazem parte e todos participam. Por essa razão recorremos a abordagens participativas sendo as crianças chamadas a intervir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a colaborar ativamente na vida do Centro.

As Cem Linguagens (explicado antes)

C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?

Sim, claro. Procuramos trabalhar sempre em conjunto e projetamos em conjunto.

C4. Quais as preocupações da Organização Socioeducativa para com o bem-estar e condições de todas as crianças?

C4.1. De que forma estas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas?

C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?

Há crianças que já entram no Centro com diagnósticos e outras que são sinalizadas quando começam a frequentar o Centro. De acordo com a situação, e em parceria entre a psicóloga do Centro, educadoras e famílias, procura-se encontrar o acompanhamento adequado para cada um dos casos. Já tivemos situações de crianças que têm terapeutas/psicólogos que vêm ao Centro, outras que têm acompanhamento fora. Há muitos tipos de situações e o acompanhamento é definido a partir do diagnóstico. Para essas crianças, com os terapeutas, é elaborado um Plano de intervenção que é seguido dentro do Centro de forma a oferecer às crianças o melhor acompanhamento possível.

D. Caracterização da Equipa Educativa

D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?

Muito boa. Há um grande sentido de equipa.

D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?

Sim, claro. Agora, por causa da pandemia e das bolhas há menos, porque não nos podemos misturar, mas dentro das possibilidades que há, continuamos a fazer por isso.

D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?

Também. Aliás, temos um projeto de articulação de projetos entre a creche e o jardim de infância (agora em repouso por causa das bolhas).

D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?

Muito! Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre as educadoras. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria.

D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?

Depende. Há reuniões formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez.

E. Relação Escola – Família/Comunidade

E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?

Claro! A relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada. Cá dentro criamos uma família alargada em que todos (crianças, famílias, colaboradores) fazemos parte.

Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber (embora a pandemia tenha interrompido essas vindas), organização e envolvimento na festa das famílias, etc.

Há ainda um trabalho grande de partilha com as famílias sobre o que aqui é realizado e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão organizamos várias reuniões de pais ao longo do ano (de sala e temáticas); encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações (através da plataforma), para além dos contactos frequentes através de telefonemas ou e-mail.

De referir que as famílias são extremamente ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação na vida dos seus filhos e do Centro Educativo.

No que diz respeito à comunidade, consideramos igualmente que essa relação é muito importante, embora a pandemia tenha restringido bastante aquilo que fazíamos: idas ao supermercado, jardins, correios, etc. que eram frequentes. Também tínhamos uma proximidade grande com uma das universidades da zona e não raramente íamos assistir a filmes nesse espaço. Outra das atividades que fazíamos era a visita à escola primária da freguesia, para os meninos que transitavam para o primeiro ciclo.

Esperamos rapidamente retomar essa relação mais próxima.

E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?

E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?

E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?

Tivemos que mudar muitas coisas, claro, e reinventarmos a nossa forma de estar.

Para começar as famílias deixaram de poder entrar na escola o que foi sentido como uma enorme perda, pois as conversas e os encontros informais que aconteciam nos corredores, na praça, à porta da escola deixaram de existir. Por essa razão, tivemos de abrir outros canais de comunicação e de passar a partilhar de outra forma, recorrendo a ferramentas digitais.

Atualmente utilizamos uma plataforma, onde cada turma tem uma sala. Em equipa combinámos que semanalmente partilhamos várias informações com as famílias: projeções e reflexões semanais, semanários (onde é feita uma síntese daquilo que se fez durante a semana); filmes ou fotos de algo que tenha sido significativo para aquele grupo e que se queira partilhar.

Também os portefólios deixaram de ser físicos e são partilhados com as famílias através da plataforma.

Na plataforma os pais comentam o que veem e partilham informações de casa, se assim o desejarem.

No balanço do ano anterior, chegamos à conclusão que foi um ano de comunicação e que as famílias tiveram oportunidade de entrar dentro da escola de uma outra forma, continuando a fazer parte.

Para além disso, também passamos a funcionar em bolhas. Numa escola que estava habituada a estar junta, a promover encontros frequentes entre todos, sobretudo na Praça, foi algo que custou. No entanto, fomos encontrando estratégias para estarmos juntos de outra forma. Por exemplo, passamos a fazer apresentações de projetos de forma digital, a usar a estrutura do espaço a nosso favor, recorrendo às galerias para fazer encontros sem estarmos no mesmo local, etc.

Conclusão da entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo D. Consentimento
informado

|' '' | | ''

Protocolo de consentimento informado

Eu, Andreia Ramalho dos Santos, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala para que estas possam ser integradas no relatório da prática profissional supervisionada.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e no caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, terei a atenção de proteger a identidade, ou seja, não será exibida a face da criança.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Estagiária: Andreia Ramalho dos Santos

Encarregado/a de educação de _____
(nome da criança).

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Anexo E. Consentimento
informado portfólio da
criança

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Encarregados de Educação do ,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar, enquanto estagiária.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como, dos adultos envolvidos.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens não aparecerá a face da criança e as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / não aceito (riscar o que não interessa) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portefólio,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo F. Rotina diária do
grupo de crianças da sala

8

| | ' ' | | ' ' |

ROTINA DIÁRIA					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h/9h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h/9h30	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã
10h30	Sessão de Inglês	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Sessão de Expressão Motora	Sessão de dança	Sessão de Expressão Musical
9h30 até 11h30	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto		Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto
11h30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
12h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14h	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto	Trabalho nas Áreas Metodologia de Trabalho de Projeto
15h30	História do Dia Reunião da tarde	História do Dia Reunião da tarde	História do Dia Reunião da tarde	História do Dia Reunião da tarde	História do Dia Reunião da tarde
16h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h30	Trabalho nas Áreas Recreio	Trabalho nas Áreas Recreio	Trabalho nas Áreas Recreio	Trabalho nas Áreas Recreio	Trabalho nas Áreas Recreio
18h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Anexo G. Sequência de atividades

| " | | " |



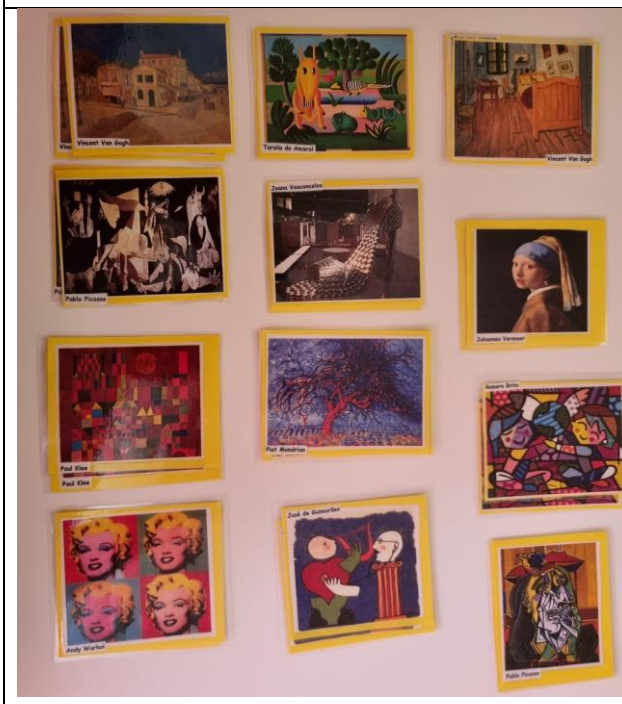
Esta atividade tem por objetivo desenvolver o gosto das crianças pela prática de yoga sem ser uma condição imposta. Assim, utilizando o baralho do método “Brinca yoga” de Van Poser (2021) construí um dado colorido com o qual utilizei as cartas com posições de yoga próprias para idades entre os 3 e os 6 anos. Este jogo é simples e a primeira vez fiz uma demonstração do jogo numa sessão de expressão motora. Depois deixei na sala à disposição das crianças. As crianças faziam o jogo das cartas que foram colocadas em cada cor do dado, que mandavam ao ar e o lado que ficasse para cima era a posição que as crianças iriam fazer, posições estas que estavam nos cartões em tamanho A4.



Construí os potes da calma para as crianças poderem concentrarem-se e acalmarem-se. A verdade é que elas gostaram tanto que decidiram colocar estes potes na área da biblioteca.



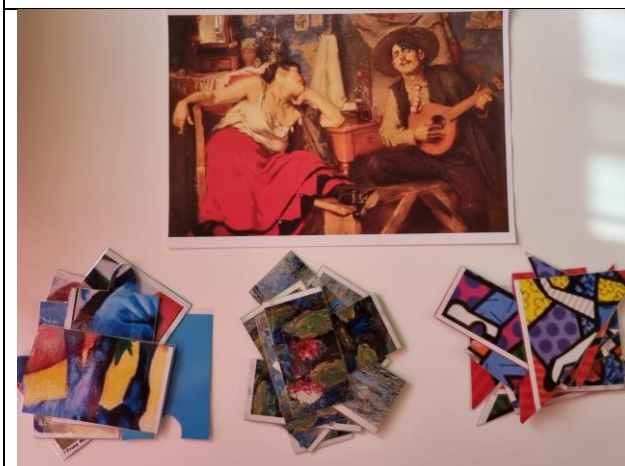
Este jogo é constituído por cartas com fotografias reais e fotografias de personagens de histórias que representam as emoções. Assim, para cada grupo foi constituído uma cor: azul para os locais, rosa para as personagens, vermelho pra as ações e/ou objetos e verde para as emoções. A partir destas cartas pode-se criar diversas histórias que podem ser realizadas em grande grupo ou em pequenos grupos.



Construí um jogo da memória com diversas imagens de obras de arte de vários artistas no sentido de possibilitar o contato com obras de arte. Este jogo consiste em tentar encontrar a imagem igual a que retirar tentando lembrar-se onde é que está a outra imagem. Ficou a disposição das crianças na área dos jogos de mesa.



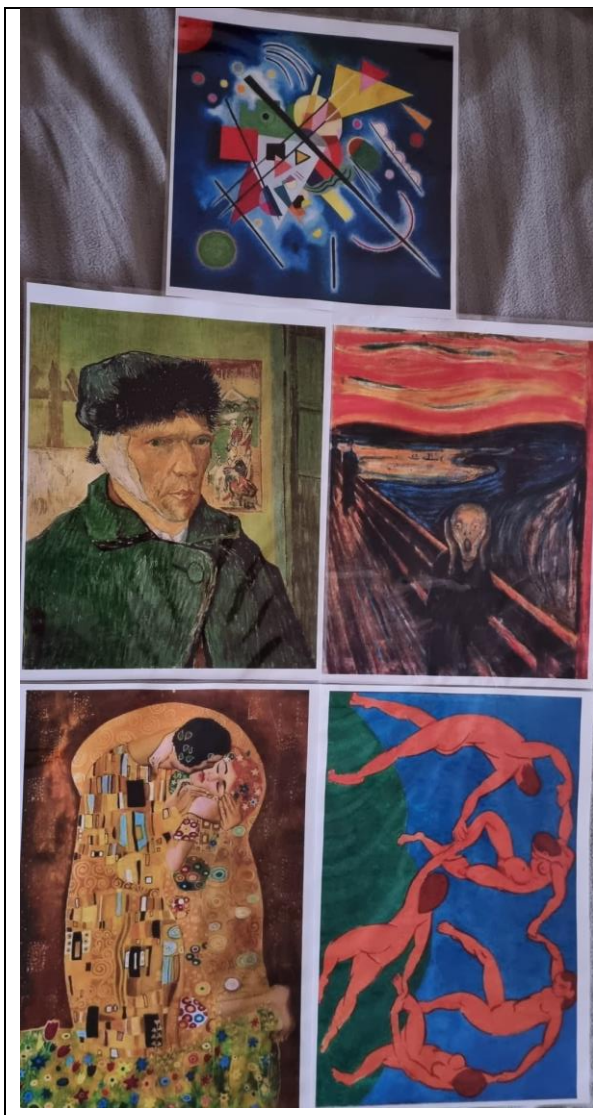
Incluí na caixa, este jogo da memória sobre vários monumentos no mundo. Apresentei e expliquei o jogo às crianças questionando-as onde é que elas queriam que o jogo ficasse. Elas decidiram em grande grupo, colocá-lo na área dos jogos ao dispor de todas às crianças.



Imprimi duas imagens de cada obra de arte, sendo elas: O Fado de José Malhoa, O Cavalo Azul de Franz Marc, os nenúfares de Claude Monet e Children of the World de Romero Brito. Plastifiquei e recortei transformando-os em puzzles para as crianças montarem. Apresentei na reunião da manhã e questionei-os onde poderia ficar estes puzzles e elas decidiram que devia ficar na área dos jogos de mesa.



Apresentei fotografias reais representando as emoções (raiva, medo, alegria, tristeza, amor e calma). Estas cartas têm legenda escrita e ícones retirados do ARASAC para distinguir cada emoção. Estas cartas foram suporte para as crianças mais novas distinguirem as expressões faciais e foram utilizadas nas entrevistas realizadas às crianças na última semana da PPSII.



Imprimi as obras de arte: Azul de Wassily Kandinsky, autorretrato de Vincent Van Gogh, O grito de Edvard Munch, o Beijo de Gustav Klint e “A dança” de Henri Matisse. Fiz a leitura de imagem das obras de arte e questionei às crianças sobre o que elas achavam sobre o que as personagens das pinturas estavam a sentir ou o que o pintor sentiu ao fazer cada obra de arte.



Por fim, adicionei dois jogos de madeira, as barras de cuisenere e dominós coloridos para que as crianças pudessem realizar construções livres ou desafios propostos.

Nos registos fotográficos ao lado esquerdo pode-se verificar exemplos de desafios que propus seguindo a orientação de imagens de obras de arte, tal como o “Castelo e o sol” de Paul Klee. Assim, desafiei as crianças a construir um castelo, e as que aceitaram, construíram os seus castelos a sua maneira.

Anexo H. Roteiro
metodológico e ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI,2011)	Prática Profissional Supervisionada I (PPS II)
<p>1. Objetivos do trabalho “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o modo de implementação das expressões artísticas nas salas de educação pré-escolar; • Compreender e analisar a importância de atividades de educação artística para o desenvolvimento emocional das crianças • Conhecer as estratégias implementadas pela educadora no desenvolvimento das suas atividades artísticas com o grupo de crianças. • Caracterizar o impacto das atividades artísticas na criança tendo em conta a sua relevância e participação. 	<p>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>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>Entidade empregadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No início da minha Prática Profissional, apresentei-me à Coordenadora pedagógica da Organização Socioeducativa, acompanhada pelas minhas colegas da ESELX que também iam estagiar neste local. Num primeiro momento, a coordenadora pedagógica apresentou as salas do jardim de infância que iriam receber as estagiárias, e nos deu a escolher com qual educadora iríamos ficar. Eu escolhi a sala heterogénea com crianças dos 3 aos 6 anos. - Quanto a partilha dos objetivos da minha investigação procurei dar a conhecer os mesmos, a todos os intervenientes da organização educativa através de conversa informal. <p>Equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tal como anteriormente mencionado fui apresentada à equipa da sala através de uma conversa informal, no fim da manhã a educadora explicou-me como é que desenvolve-se a rotina do

	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p>	<p>grupo e perguntou-me se eu tinha alguma dúvida. Questionei-a sobre o que ela esperava de mim e ela respondeu-me que de início esperava que eu criasse uma relação afetiva com as crianças e brincasse com elas. E que não levasse desenhos para as crianças pintarem.</p> <p>- No decorrer da Prática Profissional Supervisionada, houve momentos de dúvidas, incertezas, preocupações e inseguranças que fui partilhando com a educadora da sala e auxiliar que me ajudaram a ultrapassar algumas barreiras relativas as minhas inseguranças.</p> <p>- No que toca à escolha do tema de investigação, dei a conhecer o mesmo à educadora da sala por chamada telefónica, isto porque calhou na semana em que ficamos em isolamento profilático em casa. E tal como as crianças só voltariam passado duas semanas fiz uma reunião informal com todos os intervenientes da sala para explicar o tema da minha investigação, a problemática, os seus objetivos, a natureza da investigação, as técnicas e instrumentos a utilizar.</p> <p>Crianças</p>
--	--	---

		<p>- No início da minha Prática Profissional Supervisionada procurei apresentar-me às crianças, pedindo permissão para brincar com elas, após o consentimento de cada uma, fui interagindo e entrando nas suas brincadeiras conhecendo o grupo e dando-me a conhecer. Tendo sempre em mente os interesses das crianças.</p> <p>- O grupo de crianças foi informado sobre o que eu estava a fazer na sala porém não os informei sobre os objetivos da investigação.</p> <p>Famílias:</p> <p>- Numa fase inicial da minha Prática Profissional Supervisionada a informação sobre a minha presença na organização educativa foi comunicada pela educadora da sala, que informou os encarregados de educação através da plataforma “classroom” a minha presença na sala e o que estava a fazer. Devido à atual situação epidemiológica devido a Covid-19, o contacto com as famílias na organização socioeducativa é restrito, uma vez que, estas entregam as crianças na portaria e a comunicação é via correio eletrónico, telefonemas ou mensagens. O meu contacto com as</p>
--	--	--

		<p>famílias foi realizado através da Educadora Cooperante.</p> <p>- No que concerne à partilha com as famílias não foi possível realizar um contato direto devido a situação epidemiológica da COvid-19 por isso não foi possível partilhar os objetivos da minha investigação.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>- Ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada, preocupei-me sempre em integrar todos e dar respostas à todas as crianças por isso as minhas planificações foram sempre realizadas consoante o interesse do grupo de crianças. Quanto a danos e custos, penso que a minha investigação não trouxe qualquer um deles. Acredito que a minha investigação contribuiu beneficemente para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>- No que concerne à minha investigação acredito que os benefícios que surgirão estarão relacionados com a exploração e manipulação de materiais diversificados que permitirão às crianças novas experiências e aprendizagens.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com a entidade empregadora:</p>	<p>Entidade empregadora / Equipa de Trabalho / Crianças:</p>

<p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161).</p>	<p>“Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2).</p> <p>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>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p>	<p>- Ao longo de toda a construção do portefólio individual da Prática Profissional Supervisionada, bem como, do Relatório, tive o cuidado de garantir, sempre, o anonimato dos dados, de todos os intervenientes do contexto educativo.</p> <p>- Quanto aos nomes dos intervenientes do contexto educativo, em momento algum identifiquei-os nos meus registos, utilizando apenas a primeira letra do nome e no caso de crianças com as mesmas iniciais, identifiquei-as com as duas primeiras letras do nome ou em alguns casos as primeiras letras do nome e do apelido.</p> <p>Famílias:</p> <p>- No que diz respeito ao registo fotográfico, no início da minha Prática Profissional Supervisionada, enviei às famílias, o consentimento informado impresso, o qual foi entregue às famílias na portaria através da auxiliar da sala. Só utilizei os registos fotográficos de quem foi autorizado pelos encarregados de educação, sendo que nestes registos só podia aparecer as mãos das crianças. E explicitiei que estes registos são exclusivos para fins académicos. Neste sentido, tive todo o cuidado ao longo da construção de toda a minha</p>
--	---	--

		documentação do relatório e portfólio individual, em não ter nenhum indicio de nomes ou imagens das crianças e/ou intervenientes, respeitando o anonimato dos dados e privacidade dos intervenientes.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “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).</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p>	<p>Crianças: Procurei ao longo da minha prática incluir e envolver todas as crianças em todo o processo investigativo, porém, sempre respeitando a vontade e interesses de cada criança, em participar em todos os momentos de dinamização de atividades, observação e registo fotográfico.</p>
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2).</p> <p>“Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (p. 1).</p>	<p>Entidade empregadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar a minha Prática Profissional Supervisionada fiz uma pesquisa na internet sobre a organização socioeducativa onde ia estagiar. Nesta pesquisa encontrei o regulamento da organização socioeducativa e alguns documentos relacionados com os cuidados básicos das crianças aos quais pude consultar. Depois de iniciar a PPSII também consultei o projeto curricular da sala. - Quanto ao tema da investigação, realizei uma

	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p>	<p>pesquisa documental, em livros, artigos científicos e outras investigações, relacionada com a problemática em questão procurando fundamentação teórica credível e atual que me permita recolher informações para a revisão da literatura, no sentido de orientar e aprofundar-me no meu tema de investigação. Equipa de trabalho: - Partilhar a informação recolhida foi importante para mim e para a equipa da sala.</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1). “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1). “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2)</p>	<p>Equipa de trabalho: - Ao longo da PPS II, fui conversando com a Educadora Cooperante acerca da minha temática e pretendo enviar o meu relatório escrito para a educadora cooperante e coordenação pedagógica. - Natureza da investigação: qualitativa - Método: Estudo de Caso - Tipologia: Intrínseco e Descritivo - Técnicas de recolha de dados: Observação (participante), Entrevista Semiestruturada, Pesquisa Documental - Técnicas de análise de dados: Análise de conteúdo - Instrumentos: Notas de Campo Crianças: - Em conversas com às crianças expliquei-lhes o que estava a fazer na sala 8 e disse-lhes que ia fazer um</p>

		trabalho sobre as emoções e se elas gostariam de participar/ajudar-me.
<p>7. Consentimento informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de compromisso com as famílias:</p> <p>Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>“Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário” (p. 2).</p> <p>“Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias / Crianças: “qualquer forma; (...) estar informadas e conhecedoras da investigação” (p. 164).</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>“Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário” (p. 2).</p> <p>“Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p>	<p>Famílias / Crianças:</p> <p>- No início da minha Prática Profissional Supervisionada construí um consentimento informado o qual foi revisto pela educadora cooperante e pelo responsável da proteção de dados da organização socioeducativa. Que foi entregue a cada encarregado de educação.</p> <p>- O consentimento informado, teve como objetivo principal dar a conhecer os pais e famílias sobre a duração da minha prática profissional, bem como, Informar aos encarregados de educação de como iria utilizar as imagens das crianças e de que estas seriam apenas utilizadas para fins académicos. Tendo sempre em conta o anonimato e o respeito pelas crianças no que toca a questões de privacidade e confidencialidade.</p> <p>- Para além do que foi mencionado anteriormente, foi referido que a autorização dada pela família poderia ser tirada a qualquer momento, sem que a mesma causasse algum tipo de prejuízo ou afetasse os meus cuidados prestados à criança em questão.</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>	<p>Equipa de trabalho:</p> <p>- Todos os dados da minha investigação serão</p>

	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>apresentados no meu relatório final da PPSII.</p> <p>- Neste sentido, acredito ser primordial partilhar as conclusões da investigação com a equipa da sala 8, que são os atores principais desta investigação, e com direção da organização socioeducativa que nos abriu as portas com todo o carinho. Por esta razão, partilharei o meu relatório final da PPSII.</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>	<p>Equipa de trabalho:</p> <p>- Penso que esta investigação teve impacto na equipa da sala pois em determinados momentos, através de conversas informais, as crianças faziam a educadora refletir sobre as suas ações emocionais influenciando sobre a sua prática pedagógica.</p> <p>Crianças:</p> <p>-No que concerne ao grupo de crianças, e aos objetivos delineados inicialmente, acredito que terá impacto futuramente no desenvolvimento e crescimento das crianças tendo em conta que as emoções são de extrema importância para o ser humano e que é nesta faixa etária que tudo acontece.</p>

	<p>“Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita (p.1).</p>	
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p>	<p>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>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p> <p>“Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p>	<p>Equipa de trabalho / Crianças:</p> <p>- O meu objetivo com a equipa educativa da sala é compartilhar todo o processo de construção da investigação garantindo que todos os intervenientes estejam cientes e informados de todo o processo de construção da investigação e trabalho desenvolvido.</p>

Anexo I. Guião de
entrevista à Educadora
Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Destinatária: Educadora cooperante. (PPS II 2021/2022)

Objetivos:

Conhecer o percurso profissional da Educadora de Infância;

Caracterizar as concepções da Educadora de Infância relativamente ao desenvolvimento emocional das crianças;

Identificar e analisar as estratégias implementadas pela Educadora de Infância na promoção de atividades de educação artística para o desenvolvimento emocional das crianças;

Caracterizar as concepções da Educadora de Infância sobre o papel do adulto na dinamização das atividades.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. A legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação presente no relatório da PPSII. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos seus dados é garantido. - Sendo assim, é necessário pedir autorização para gravar áudio, bem como, informar sobre a devolução das transcrições.	
B. A definição do perfil do/a entrevistado/a	- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	B.1 Qual é a sua formação académica? B.2 Há quanto tempo exerce as funções nesta área profissional?	

		<p>B.3 Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p> <p>B.4 Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B.5 Fale-me sobre o seu percurso profissional nesta organização socioeducativa.</p> <p>B.6 Exerce ou exerceu algum cargo nesta organização?</p> <p>B.7 Frequentou algum curso/ação de formação sobre o desenvolvimento emocional das crianças?</p>	
C. Abordagem pedagógica	- Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a.	<p>C.1 Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual?</p> <p>C.2 De que forma o modelo e os princípios pedagógicos adotados por si contribuem para o desenvolvimento emocional nas crianças?</p>	<p>C.1.1 Como é que o implementa?</p> <p>C.1.2 Qual a relevância de adotar um modelo pedagógico para a organização da prática?</p>
D. Concepções e práticas sobre o desenvolvimento emocional em Educação Pré-escolar	<p>- Caracterizar a concepção do desenvolvimento emocional;</p> <p>- Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao desenvolvimento emocional das crianças em idade Pré-escolar;</p> <p>- Caracterizar a relação entre as concepções da educadora sobre o</p>	<p>D.1 O que é para si uma emoção?</p> <p>D.2 Considera importante explorar a temática das emoções na Educação Pré-escolar? Se sim, porquê?</p> <p>D.3 Na sua prática pedagógica, como é que privilegia o desenvolvimento emocional das crianças?</p> <p>D.4 qual a importância do desenvolvimento emocional na infância?</p> <p>D.5 Como avalia o desenvolvimento emocional do grupo de crianças?</p>	<p>D.3.1 Quais as estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento emocional das crianças no dia-a-dia?</p> <p>D.4.1 Como utiliza esses registos?</p>

	desenvolvimento emocional e a sua respetiva prática pedagógica.	D.6 Considera que a pandemia provocada pela Covid-19 teve algum impacto no desenvolvimento emocional das crianças? D.7 Costuma documentar as suas observações relativamente ao desenvolvimento emocional das crianças?	
E. Conceções e práticas sobre a Educação Artística	- Caracterizar a conceção de Educação Artística; - Compreender a importância que a Educadora de Infância dá a atividades de Educação Artística	E.1 O que entende por Educação Artística? E.2 Quais são as estratégias utilizadas para explorar as emoções? E.3 Qual o tipo de atividades artísticas que propõe ao grupo de crianças? E.4 Como caracteriza o envolvimento das crianças nas atividades propostas?	E.2.1 Considera que é possível trabalhar as emoções através da educação artística?
F. Relação com as Famílias	- Conhecer as conceções da educadora sobre a relação com as famílias <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções dos pais sobre o desenvolvimento emocional das crianças 	F.1 De que modo aborda a importância do desenvolvimento emocional das crianças com as suas famílias? F.2 Como caracteriza o envolvimento/participação das famílias relativamente ao desenvolvimento emocional dos seus filhos?	
G. Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista	Quer acrescentar algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.	Verificar se existe algo mais a acrescentar; Agradecer a disponibilidade.

Anexo J. Transcrição da
Entrevista à Educadora
Cooperante

| " | | " |

B1 – Licenciatura em educação de infância, Pré-Bolonha na ESE de Lisboa, não sei se isto interessa.

B2- Desde setembro de 2008, 14 anos.

B3- Em Jardim-de-infância numa sala de cinco anos.

B4- Na verdade foi um bocadinho a mudança da responsabilidade, eu quando comecei a trabalhar eu fiquei a trabalhar na escola onde fiz o estágio do quarto ano, no último ano e com o grupo com quem eu tinha feito o estágio, portanto acabou por ser uma vantagem, já conhecia o grupo, já conhecia os pais, já conhecia a escola o funcionamento, portanto foi muito facilitadora, a principal dificuldade, nem foi propriamente dificuldade, mas foi a principal preocupação, foi que naquele momento passei a ser eu a responsável da sala, e era uma gestão diferente enquanto era estagiária, mas isto faz parte do início de qualquer trabalho, qualquer carreira.

B5- Nesta escola? Então eu trabalhei um ano no externato do parque, que pertence também a congregação das ID, e no ano seguinte, faltava uma educadora aqui no PVI, e supostamente só vinha fazer um ano porque ela estava numa licença sem vencimento para fazer um voluntariado em Africa, e supostamente eu vinha a substituir um ano, mas depois não regressou, e quando regressou a Portugal regressou com outro projeto, e eu acabei por ficar.

B6- Educadora de infância só, nós temos algumas equipas que trabalham aqui dentro, e que vão se organizando, e faço parte da equipa da coordenação pedagógica no que diz respeito a inovação pedagógica das crianças, que é um projeto da Bussola 21, que é um projeto que abrange todas as instituições à nível nacional das Irmãs D. mas pronto, são cargos internos e de trabalho interno.

B7- Não.

C1- É assim, nós não adotamos um modelo curricular único, nós vamos bebendo aos vários projetos aquilo que para nós vai fazendo sentido, vamos buscar um bocadinho ao movimento da Escola Moderna naquilo que respeita a gestão do grupo, a gestão das atividades, a organização das atividades e do dia, a participação da criança nestes vários momentos, um bocadinho também ao High Scope, que tem a ver com a iniciativa da criança, e também com a escuta ativa daquilo que elas vão fazendo, e fundamentalmente estamos mais direcionados neste momento é para Réggio Emília que vai buscar muito,

que dá muito valor as linguagens que a criança tem e ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades de cada criança, através das várias linguagens que a criança tem, muito ligada a área artística e ao desenvolvimento a este nível.

C2- Eu acho que isto tem haver um bocadinho com a formação pessoal, não é só o próprio modelo, mas em termos de modelo acho que tem a ver com isto que acabei de dizer. Está relacionado com a postura, o posicionamento que o adulto se coloca como um andaime de armador daquilo que as crianças vão fazendo, e não como um professor diretivo e autoritário acho que isto acaba por ajudar emocionalmente o desenvolvimento das crianças.

D1- Uma emoção é aquilo que nós sentimos em cada momento ao longo das situações que vão ocorrendo.

D2- Sim, porque eu acho que muitas vezes as crianças não estão habituadas a falar sobre isso, sentem muito as emoções mas não estão habituadas a nomeá-las, e conversas muito sobre isto, e muitas vezes quando sentem algumas emoções são chamadas a atenção, não lhes é explicado que efetivamente elas têm o direito de sentir estas emoções, e às vezes os adultos zangam-se com as crianças porque estão a fazer birras disto ou daquilo e eu acho que aquilo deve ser explicado para as crianças, é que elas tem todo o direito de sentir essas emoções, e nós podemos ajudá-las a controlá-las e a geri-las, mas as crianças têm o direito de senti-las e não há problema se sentem zangadas, ou se sentem tristes, e acho importante que elas sintam este conhecimento para poderem depois também conseguirem resolver.

D3- Eu acho que é muito através do diálogo, através da conversa que é feita com eles nos momentos certos, nos momentos de tristeza, nos momentos de alegria, nos momentos de zanga, e conversas sobre isso, perceber porquê, conversar sobre isso, levar essa discussão ao grupo quando há uma criança que se sente assim, conversar com o grupo sobre como é que ela está a sentir, porque é que ela esta a sentir-se assim, o que que nós podemos fazer para ajudar, acho que é muito através do diálogo e através da postura que nós temos nas situações em que as crianças estão a sentir as várias emoções.

D4- Já foi respondida.

D5- Isto é um bocadinho difícil porque tendo um grupo heterogéneo o desenvolvimento emocional, apesar de as crianças serem todas diferentes e mesmo num

grupo homogéneo em termos de faixa etária, é difícil que possamos definir um nível emocional das crianças, neste caso em concreto ainda é mais difícil, porque nós temos crianças de 3 anos que obviamente não tem o mesmo nível emocional de uma criança de 5 anos, tem uma tolerância a frustração muito menos desenvolvida que uma criança de 5 anos. Mas acho que também acaba por ser muito benéfico para os pequeninos e para os crescidos, porque os mais velhos dão uma estabilidade muito maior aos mais pequeninos, mesmo que tenham menos tolerância a frustração conseguem aceitar, acalmar-se muito mais depressa, sinto que o grupo está mais estável emocionalmente. E para os mais velhos é engraçado, já não me lembro qual foi a situação no outro dia, foi o FM que ele ficou espantado com uma emoção, qualquer coisa que o S estava a fazer, já não me lembro o que era, mas que eu achei engraçado que ele percebeu que ele era mais pequenino e que estava a ter aquela atitude porque ele era mais pequenino, e então ele sorria numa postura de compaixão como quem diz eu sei que tu estas a sentir assim, eu acho que este é o benefício também dos mais velhos, por já terem uma estabilidade emocional maior conseguem dar este apoio aos mais pequeninos. Acho que é muito positivo.

D6- É assim, especificamente em relação a este grupo, não sinto isso, porque eu acho que este grupo conseguiu lidar com isto de uma forma muito positiva em todos os regressos que nós tivemos das quarentenas e isolamentos, as crianças vinham sempre tranquilas, vinham sempre felizes, vinham sempre alegres, não senti que isso tivesse afetado, mas de uma forma geral acho que isto pode efetivamente afetar o nível emocional das crianças. Sem dúvida.

D7- Gostava de o conseguir fazer, mais em termos de escrita não, reflito muito sobre isto, mas em termos de escrita não há o tempo suficiente para isto.

E1- A educação artística é fazer o desenvolvimento das competências das crianças através das várias expressões de arte, seja música, dança, expressão plástica, artes visuais, conseguir que as crianças desenvolvam as suas competências através destas linguagens.

E2- Tem a ver com o diálogo, provocar esta discussão essa conversa e não é só quando se faz um projeto sobre as emoções, está presente em todo lado, as emoções estão presentes em todo o lado, o simples facto de uma criança estar a desenhar ao lado da outra e dizer o teu desenho é feio, que acontece muito e vai acontecer sempre porque pronto as crianças são, manifestam-se e às vezes ficam tristes com que os outros fazem sentir e

nesses momentos também faz parte ajudara faze-los entender, não só que primeiro o outro tem o direito de achar feio, às vezes só diz para chatear mas se achar feio tem o direito de achar feio, mas o outro também tem que perceber que se esta a dizer que o desenho está feio só para magoar o amigo, também não vale a pena, e depois desenvolver as emoções através da educação artística não só nestes projetos, que eu acho que são fundamentais em que são especificamente realizadas conversas sobre as emoções, e as crianças pensam nas emoções enquanto estão a desenvolver as atividades, mas também provocar atividades e situações que desenvolvam emoções durante o momento em que elas estão a fazer estas atividades. Mas houve uma coisa que eu por acaso percebi agora quando nós fizemos o projeto das emoções, que é, há coisas que são muito difíceis de provocar, porque mesmo que nós **coloquemos uma música triste**, (eu acho que já estou aqui a divagar mas depois você retira o que achar mais importante) para a criança fazer um desenho sobre a tristeza é muito difícil para a criança conseguir, se te apercebestes naquela sessão que fizemos na sala 3, nós também já temos vindo a fazer este caminho sem ser relacionado **com a sessão da interioridade** que a S fez, mas naquele momento em nenhum momento tu viste uma criança triste, em nenhum momento vimos uma criança com medo, e em nenhum momento vimos uma criança zangada, porque elas fizeram todo o percurso felizes, e foi isso que elas disseram no final e eu perguntei-lhes, não sei se tu estavas nesta discussão mas acho que não estavas, e eu perguntei-lhes então mas se nós tivemos um corredor de tristeza, um corredor de medo, um corredor de zanga, vocês tiveram a rir o tempo todo, porque é que não sentiram tristeza quando estávamos no corredor da tristeza? Porque era divertido. Portanto, eles não conseguem sentir aquilo que nós queremos que eles sintam, **eles estão a sentir aquilo que estão a vivenciar no momento e aquilo que eles estavam a vivenciar no momento não era tristeza era alegria. O mesmo aconteceu quando nós fizemos as pinturas com a S e a S colocou uma música triste** e eu perguntei-lhes então este desenho é sobre a tristeza, porque é que não puseste, porque é que desenhaste uma menina feliz? Porque eu estava feliz a fazer esta pintura. E isto faz todo o sentido, quer dizer não vamos obrigar uma criança a sentir tristeza, mas é engraçado esta reflexão que eles têm, e esta consciência que eles têm, ok esta é a música triste eu sei mas eu não estava a sentir tristeza, portanto a criança não consegue corresponder a esta tristeza e eu achei isto muito interessante.

E3- Eu acho que este grupo, bem acho que falo isto de todos os meus grupos, mas eu acho que eles têm um envolvimento, eles são extremamente receptivos a tudo que lhes é proposto, são super entusiastas quando se envolvem numa atividade, e quando estão efetivamente envolvidos eles dão tudo, e não são crianças que se cansam facilmente, eles gostam de concretizar, levam a tarefa até ao fim, e eu acho que este projeto das emoções embora eu pensasse que já estava a expandir-se demais e que eles se iam cansar, mas não aconteceu é uma coisa que eles gostam de conversar e gostam de se envolver e continua a fazer sentido para eles.

F1- É assim, estamos numa fase um bocado afastadas, o contacto com as famílias tem sido muito distante, vamos trocando emails, eles telefonam quando precisam de falar comigo, mas este trabalho não tem sido facilitado, acho que a partir de agora vamos conseguir fazer esta passagem de uma forma diferente. Acho que como acontecia anteriormente, os pais eram muito envolvidos nos projetos que estavam a ser desenvolvidos na sala, os pais vinham à sala falar sobre projetos, falar sobre coisas, fazer atividades com as crianças e eu acho que isso acabava por levar para casa mais facilmente aquilo que era trabalhado aqui, apesar de eu achar que também é uma falha minha, de fazer vários vídeos coisas que mostram aos pais e que é partilhado na plataforma, que nós temos acho que o Covid-19 nos afastou bastante, e este trabalho tem que voltar a acontecer e a nível especificamente dos trabalhos das emoções, acho que também passa muito por ai, pelo dialogo que é feito, dantes os pais vinham à sala trazer e levar as crianças, e era sempre um momento em nós falávamos ao final do dia, eles perguntavam como é que a criança esteve como não esteve, ai ele hoje teve um bocadinho triste porque a amiga disse isto ou aquilo, são coisas que vamos voltar a fazer, mas que durante muito tempo não fizemos, eu não ia enviar um *e-mail* aos pais para dizer olha hoje correu tudo bem, 25 emails não é? Portanto não é muito funcional, eu acho que se perdeu um bocadinho, mas que espero que consigamos retomar.

F2- Especificamente ao desenvolvimento emocional é difícil, acho que é muito através do diálogo e daquilo que vamos conversando sobre o que se passa em casa e o que se passa na escola. Estes pais são pais que gostam muito de participar na vida da escola, e que respondem sempre muito aquilo que a escola os convida a fazer, em relação

ao desenvolvimento emocional, passa muito pela conversa e diálogo entre a escola e a família neste caso educadora e auxiliar.

Anexo K. Análise de
Conteúdo da entrevista à
Educadora Cooperante

| | " | | " |

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
Caracterização do/a entrevistado/a	Formação académica	Ensino superior	Formação inicial	“Licenciatura em educação de infância, Pré-Bolonha na ESE de Lisboa”.	1
	Experiência profissional	Tempo de serviço	14 Anos	“Desde setembro de 2008, 14 anos.”	1
		Percurso profissional na organização socioeducativa	Valencia inicial exercida	“Em Jardim-de-infância numa sala de cinco anos.”	1
			Cargos desempenhados	“-Educadora de infância só”	1
		Ações de formação	Formações sobre o desenvolvimento emocional	“Não.”	1
		Abordagem pedagógica	Princípios pedagógicos	“É assim, nós não adotamos um modelo curricular único, nós vamos bebendo aos vários projetos, aquilo que para nós vai fazendo sentido, vamos buscar um bocadinho ao Movimento da Escola moderna naquilo que respeita a gestão do grupo, a gestão das atividades, a organização das atividades e do dia, a participação da criança nestes vários momentos, um bocadinho também ao High Scope, que tem a ver com a iniciativa da criança, e também com a escuta ativa daquilo que elas vão fazendo e fundamentalmente estamos mais direcionados neste momento é para Réggio Emília, que vai buscar muito, que dá muito valor as linguagens que a criança tem e ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades de cada	1

				criança, através das várias linguagens, que a criança tem muito ligada a área artística e ao desenvolvimento a este nível.”	
Desenvolvimento emocional	Conceção de desenvolvimento emocional	Caracterização da conceção de desenvolvimento emocional	Conceção de emoção	“Uma emoção é aquilo que nós sentimos em cada momento ao longo das situações que vão ocorrendo”.	1
			Prática pedagógica	<p>“Através do diálogo através da conversa que é feita com eles nos momentos certos, nos momentos de tristeza, nos momentos de alegria, nos momentos de zanga, e conversas sobre isso, perceber porquê conversar sobre isso, levar essa discussão ao grupo quando há uma criança que se sente assim, conversar com o grupo sobre como é que ela está a sentir, porque é que ela está a sentir-se assim o que que nós podemos fazer para ajudar, acho que é muito através do diálogo e através da postura que nós temos nas situações em que as crianças estão a sentir as várias emoções.”</p> <p>“ (...) Eu acho que aquilo deve ser explicado para as crianças, é que elas tem todo o direito de sentir essas emoções, e nós podemos ajudá-las a controlá-las e a geri-las, mas as crianças têm o direito de senti-las e não há problema se sentem</p>	3

			<p>zangadas, ou se sentem tristes, e acho importante que elas sintam este conhecimento para poderem depois também conseguirem resolver”.</p> <p>“Tem a ver com o diálogo, provocar esta discussão, essa conversa e não é só quando se faz um projeto sobre as emoções, está presente em todo lado”.</p>	
		Envolvimento das crianças nas atividades propostas	<p>“(…) eles têm um envolvimento, eles são extremamente receptivos a tudo que lhes é proposto, são super entusiastas, quando se envolvem numa atividade e quando estão efetivamente envolvidos eles dão tudo, e não são crianças que se cansam facilmente, elas gostam de concretizar levam a tarefa até ao fim”.</p>	1
		Avaliação de desenvolvimento emocional	<p>“Isto é um bocadinho difícil, porque tendo um grupo heterogéneo, o desenvolvimento emocional, apesar de as crianças serem todas diferentes e mesmo num grupo homogéneo em termos de faixa etária, é difícil que possamos definir um nível emocional das crianças neste caso em concreto ainda é mais difícil porque nós temos crianças de 3 anos que obviamente não tem o mesmo nível emocional de uma criança de 5 anos têm uma tolerância a frustração muito menos desenvolvida que uma criança de 5 anos”.</p>	1
		Conceção sobre	<p>“A educação artística é fazer o desenvolvimento das competências das crianças através das várias expressões de</p>	1

	educação artística	Caracterização da conceção sobre educação artística	Prática Pedagógica	arte, seja música, dança, expressão plástica, artes visuais, conseguir que as crianças desenvolvam as suas competências através destas linguagens.”	
			Estratégias utilizadas para desenvolver as emoções	“O diálogo”. “Provocar atividades e situações que desenvolvam emoções”.	2
			Impacto da Covid-19 no desenvolvimento emocional das crianças	“É assim, especificamente em relação a este grupo, não sinto isso porque eu acho que este grupo conseguiu lidar com isto de uma forma muito positiva em todos os regressos que nós tivemos das quarentenas e isolamentos as crianças vinham sempre tranquilas, vinham sempre felizes, vinham sempre alegres não senti que isso estivesse afetado mas de uma forma geral acho que isto pode efetivamente afetar o nível emocional das crianças. Sem dúvida”	1
	Conceção da educadora sobre a relação com as famílias	Caracterização das famílias	Envolvimento/p participação das famílias	“É assim, estamos numa fase um bocado afastadas, o contacto com as famílias tem sido muito distante, vamos trocando <i>e-mails</i> , eles telefonam quando precisam de falar comigo, mas este trabalho não tem sido facilitado, acho que a partir de agora vamos conseguir fazer esta passagem de uma forma diferente, acho que como acontecia anteriormente os pais eram muito envolvidos nos projetos que estavam a ser desenvolvidos na sala, os pais vinham à sala falar sobre projetos,	2

				<p>falar sobre coisas, fazer atividades com as crianças, e eu acho que isso acabava por levar para casa mais facilmente aquilo que era trabalhado”</p> <p>“Estes pais são pais que gostam muito de participar na vida da escola, e que respondem sempre muito aquilo que a escola os convida a fazer, em relação ao desenvolvimento emocional passa muito pela conversa e diálogo entre a escola e a família, neste caso educadora e auxiliar”.</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo L. Guião de
entrevista realizada às
crianças do grupo de JI

| " | | " "

Guião de entrevista às crianças

b) Entrevista (individual):

1. Quais são as atividades que mais gostas de fazer? Porquê? Podes descrever o que sentes ao realizar essas atividades? (Mostrar o cartão das emoções com as imagens reais).

2. Gostas de ouvir canções, dançar e cantar? Podes descrever o que sentes ao realizar essas atividades? (Mostrar o cartão das emoções com as imagens reais).

3. Tendo em conta as atividades realizadas (expressão plástica, dança e música) qual foi a atividade que mais gostaste de fazer?

4. Quais são as atividades da caixa expressionarte que mais gostaste de fazer? Podes descrever o que sentiste ao realizá-las? (Usar o cartão das emoções com imagens reais e mostrar a caixa com as atividades).

Anexo M. Transcrição das
entrevistas às crianças
do grupo de JI

| " | | " |

Transcrições das entrevistas às Crianças
<p>Criança 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Desenhos. Porque gosto muito de desenhar e gosto muito de trabalhar. Me sinto feliz. 2- Sim. Me sinto calma 3- Desenhar os alimentos no cartão. Fiquei feliz. 4- Potes da calma. Fiquei feliz quando brinquei na mesa com os potes com a M.
<p>Criança 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto de fazer aquele jogo da bola e fazer desenhos porque eu gosto de fazer desenhos para as minhas amigas quando fazem anos. Eu fico feliz e alegre. 2- Gosto de ouvir e cantar música eu me sinto feliz e alegre e também gosto de dançar. 3- Eu gostei de tudo eu me sinto a dançar ahh, eu sinto-me assustada, amor, triste, zangada, feliz e...a que eu sinto mais é esta, feliz! 4- Eu gostei de tudo e fiquei muito feliz!
<p>Criança 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Faz de conta. Eu me sinto feliz. 2- Sim. Sinto amor. 3- Eu gostei da dança, senti alegria. 4- Gostei do jogo da memória ganhei cinco vezes. Eu senti alegria.
<p>Criança 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto de desenhar no atelier porque é giro. Eu sinto alegria. 2- Sim. Sinto amor. 3- Dança. 4- Dos jogos. Sinto alegria
<p>Criança 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto mais da ginástica. Sinto-me feliz a brincar. 2- Sim. Sinto-me com amor 3- Gostei mais de fazer a atividade das emoções a dançar nos corredores. 4- Jogo da memória. Senti-me com amor e paciência para poder ganhar.
<p>Criança 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gostei mais de estar com os amigos a brincar quando estou com eles me sinto feliz. 2- Sim. Eu me sinto feliz. 3- A que nós fizemos dos projeto dos faróis, e do projeto das emoções da parte que nós fizemos foi ver o filme eu fiquei com um bocadinho de medo. 4- Gostei mais do jogo da história.
<p>Criança 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Fazer desenhos. Porque podemos ficar a fazer desenhos e podemos fazer livros e desenhar. Eu fico feliz. 2- Sim. Também feliz. 3- Dança. Porque eu gostei de passar por aqueles corredores. 4- Do potes da calma porque são brilhantes e giros. Senti-me feliz.
<p>Criança 8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A roda dos alimentos. Porque eu gosto das frutas. Senti-me calmo. 2- Sim. Sinto alegria. 3- Desenhar eu senti-me calmo. 4- O pote da calma. Senti-me feliz.

<p>Criança 9</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto de fazer tudo. Porque eu gosto de toda a gente. Sinto-me bem sinto-me calmo. 2- Sim gosto. Sinto me feliz. 3- A das emoções. 4- Jogo da memória.
<p>Criança 10</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto de fazer projetos, da roda dos alimentos, das emoções, da ginástica que nós fizemos com o plano e também gostei muito a dança, foi muito divertido, nós passamos por aquela, eu mexi naquelas almofadas de ramo e era muito giro era fofo. Porque foi giro e todos gostaram e todos foram falar. Senti amor. 2- Gostei mais de dançar. Fico calma. 3- Gostei de dançar. 4- Gostei do jogo da memória e destas coisas (pote da calma) e cheirar para eu ficar mais calma.
<p>Criança 11</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Eu gosto muito dos projetos, quando nós fizemos o projeto dos faróis, o projeto dos dinossauros. Gostei porque isto foi muito feliz e eu adorei e acho que também podíamos fazer mais projetos contigo porque eu gostei muito de fazer projetos. Eu senti muito feliz, senti também muito calma e às vezes um bocadinho frustrada porque às vezes os amigos não querem ser meus amigos. 2- Sim, gosto muito. Eu fico muito, muito, muito contente e sinto muito feliz e também senti-me um bocadinho irritada, porque...Ah, não era irritada era um bocadinho calma. 3- Eu gostei mais da atividade do projeto dos dinossauros porque foi muito giro montar e gostei muito de montar os dinossauros, das emoções gostei da história que nós ouvimos e gostei muito de fazer aquelas coisas com os fiozinhos (interioridade teia com lã) 4- Gostei muito dos potes da calma, do jogo da memória e o jogo desta obra de arte (puzzle do Monet). Senti-me feliz.

Anexo N. Análise de
conteúdo da entrevista às
crianças do grupo de JI

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de	ênfase
------	------------	---------------	------------	--------

Desenvolvimento emocional	Atividades que mais gostam de fazer	Desenhar	<p>“Desenhos. Porque gosto muito de desenhar”.</p> <p>“Desenhar os alimentos no cartão”.</p> <p>“ (...)e fazer desenhos porque eu gosto de fazer desenhos para as minhas amigas quando fazem anos”.</p> <p>“Gosto de desenhar no <i>atelier</i> porque é giro”</p> <p>“Fazer desenhos.”</p> <p>“Fazer desenhos e podemos fazer livros e desenhar”.</p> <p>“Desenhar”</p> <p>“Desenhar”</p>	8
		Dançar/ginástica	<p>“gostei da dança”</p> <p>“Dança”.</p> <p>“Gosto mais da ginástica”.</p> <p>“a atividade das emoções a dançar nos corredores”.</p> <p>“Dança.”</p> <p>“da ginástica que nós fizemos com o plano”.</p> <p>“e também gostei muito a dança”.</p> <p>“Gostei mais de dançar”.</p> <p>“Gostei de dançar”.</p>	9
		Brincar/faz de conta	<p>Faz de conta a brincar</p> <p>Gostei mais de estar com os amigos a brincar</p>	
		Cantar	<p>“Gosto de ouvir e cantar música”.</p>	1
		Jogos	<p>“Gosto de fazer aquele jogo da bola”.</p>	8

			<p>“Jogo da memória”</p> <p>“Dos jogos”.</p> <p>“Jogo da memória”</p> <p>“Gostei mais do jogo da história”.</p> <p>“Jogo da memória”.</p> <p>“Gostei do jogo da memória”</p> <p>“ jogo da memória e o jogo desta obra de arte”.</p>	
	Emoções	Alegria/felicidade	<p>“Me sinto feliz”.</p> <p>“Fiquei feliz”</p> <p>“Fiquei feliz”</p> <p>“fico feliz e alegre”</p> <p>“feliz e alegre”</p> <p>“Feliz”</p> <p>“feliz”</p> <p>“ fiquei muito feliz”!</p> <p>“Eu me sinto feliz”</p> <p>“senti alegria”</p> <p>“Eu senti alegria”</p> <p>“Eu sinto alegria”</p> <p>“Sinto alegria”</p> <p>“Sinto-me feliz a brincar”</p> <p>“(…)quando estou com eles me sinto feliz”.</p> <p>“Eu me sinto feliz”</p> <p>“Eu fico feliz”.</p> <p>“Feliz”</p>	27

	<p>“Eu fiquei feliz”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Senti-me feliz”</p> <p>“Sinto-me feliz”</p> <p>“Foi muito divertido”</p> <p>“Foi muito feliz”</p> <p>“Feliz”</p> <p>“Contente”</p> <p>“Feliz”</p> <p>“Senti-me feliz”</p>	
Raiva	<p>“Eu me sinto (...) zangada”</p> <p>“Senti-me um bocadinho irritada”.</p>	2
Tristeza	<p>“Eu me sinto a dançar ahh(...) triste(...)”</p>	1
Calma	<p>“Me sinto calma”.</p> <p>“Senti paciência para poder ganhar”</p> <p>“Senti-me calmo”</p> <p>“Eu senti-me calmo”</p> <p>“Calmo”</p> <p>“Fico calma”</p> <p>“(...)cheirar para eu poder ficar calma”.</p> <p>“Muito calma”</p> <p>“Era um bocadinho calma”.</p>	9
Medo	<p>“Assustada”.</p> <p>“(...)ver o filme, eu fiquei com um bocadinho de medo”.</p>	2
Amor	<p>“E com amor”</p>	5

			<p>“Sinto amor”</p> <p>“Sinto amor”</p> <p>“Sinto-me com amor”</p> <p>“Senti amor”</p>	
--	--	--	--	--

Anexo N. Seleção das
notas de Campo sobre
emoções e educação
artística

| " | | " |

Notas de campo Emoções

N.º do Registo	Local e hora	Registo das observações	Tema do registo
18	25/10/2021	No dia de hoje, contei a história “Escondidas” de Antony Browny . Ao terminar a história questionei as crianças se elas tinham gostado da história, mencionando o que mais gostaram e o que não gostaram. As crianças responderam que gostaram da brincadeira das escondidas e todas as crianças responderam que não gostaram da parte do “medo”.	Comportamento emocional da criança
90	7/12/2021	A MI que é uma das crianças mais novas do grupo, estava entusiasmada a pintar com as mãos na folha de papel cavalinho e comentou que “aquilo era bom”, passado um tempo disse que não queria mais pintar. Perguntei-lhe o que tinha sentido ao pintar com as mãos e ela respondeu-me que não tinha sentido nada.	
91	7/12/2021	A C que tem 4 anos, ao ser questionada sobre o que sentiu a pintar respondeu que sentiu felicidade, já a MF que tem a mesma idade da C respondeu que não sabia.	
94	9/12/2021	O D chegou à sala pela manhã e contou que fez anos ontem. A auxiliar A perguntou-lhe quantos anos ele fez e ele respondeu que fez quatro anos. Disse que trouxe um bolo que era uma ambulância. A A perguntou quem foi a sua festa e ele disse que o primo foi à casa e que ele recebeu de prenda gomas e um carro dos bombeiros ele demonstrou estar muito feliz.	
100	13/12/2021	O V pediu-me para pintar na parede, preparei-lhe o espaço e os materiais, nomeadamente. a folha de papel cavalinho A3, as tintas e os pincéis. Ele pintou e quando terminou mostrou-me a pintura que tinha realizado. Ele havia desenhado um V no centro e disse-me que era a letra do seu nome. Questionei-o sobre o que tinha sentido ao pintar e ele disse-me que sentiu felicidade.	
101	13/12/2021	Na sessão da interioridade de hoje, os três reis magos encontraram Jesus. A educadora C da sala 7 foi quem dinamizou esta sessão. Ela explicou o tamanho das estrelas (pequena, média e grande) que marcavam as distâncias do trajeto. A educadora C explicou também o trajeto dos reis magos e falou da bondade dos três reis magos e da maldade do rei Herodes. Esta mostrou o local onde os reis magos chegaram e questionou o grupo sobre o que é que faltava. As crianças disseram que faltava o presépio. Posto isto, a educadora C começou a montar o presépio e quando chegou ao menino Jesus pediu para cada criança pensar numa emoção de forma a imaginar o que é que Jesus estava a sentir e o que é que eles sentiram ao segurá-lo na mão. Em seguida, pediu para as crianças colocarem as suas mãos em concha para aconchegar o menino Jesus nas suas mãos. A educadora C colocou uma música e pediu para as crianças passarem o menino Jesus de mão em mão. No final da atividade, a educadora C pediu para as crianças saírem da sala em silêncio.	
102	13/12/2021	Eu questionei as crianças sobre o que sentiram ao participarem na sessão da interioridade. A C e a A mencionaram que sentiram amor, a A acrescentou que sentiu calma e amizade e referiu que Jesus era fofinho. Já a M disse que sentiu amizade porque estava com os amigos, a MP disse que sentiu muito	

		amor e a S disse que sentiu amor e o L referiu que o Jesus é querido!	
103	13/12/2021	O LU disse que sentiu Jesus em todo o lado, o A mencionou que o Jesus estava no nosso coração. A M diz que o Jesus está no nosso coração a saltar “pum, pum, pum”. A M referiu ainda que quando eramos boas pessoas Jesus estava dentro de nós e quando eramos brutos, Jesus fica zangado conosco.	
104	13/12/2021	A SO referiu que quando batemos e empurramos, o menino Jesus, fica muito zangado. A MA disse: - Que quando ficamos zangados nosso coração fica assim a bater “pum, pum, pum” e depois quando a gente fica assim feliz ele fica “acalmado” e depois, ele vai sair do nosso coração e vai sentir muito o amor.	
105	13/12/2021	A A mencionou que mataram Jesus quando já era adulto. E referiu que morrer é muito triste. O LI disse-nos que as suas bisavós já haviam morrido.	
111	14/12/2021	O FM estava a brincar no faz-de-conta e vestiu um vestido azul de tule, calçou um sapato de salto alto de adulto e colocou um chapéu de bruxa na cabeça. Este desfilou na sala contente e a dizer que era uma bruxa.	
115	10/1/2022	Na reunião da tarde, a MS contou-me que nas férias foi à casa da avó e que chorou muito. A educadora D questionou-a porque é que ela chorou, a A disse que ela tinha chorado porque tinha saudades da sua mãe. Posto isto, a educadora D perguntou à MS o que ela tinha sentido e ela respondeu que tinha sentido tristeza mas que depois ficou tudo bem porque a sua avó tinha lhe dado um presente.	Surgimento do projeto das emoções
116	10/1/2022	O relato da MS sobre a história da sua tristeza em casa da avó foi o ponto de partida para dar início ao projeto sobre as emoções. Assim, houve uma conversa em grande grupo onde todas as crianças falaram sobre as emoções. “A alegria é quando queremos as coisas e temos!” T “A alegria é quando brincamos!” JM “Eu salto quando estou feliz” LU “É ter medo da noite.” NA “Eu tenho medo do escuro” MS “Quando estamos furiosos o coração bate muito depressa!” LI “Eu fico zangada quando minha mana me tira os brinquedos” A “Eu fico zangada quando me empurram!” M “Eu fico zangada quando os amigos não fazem coisas que eu penso.” CA “Fiquei triste quando ficamos em confinamento e não tivemos a festa de natal aqui na escola!” “Pois isso foi muito triste!” MAT	
119	12/1/2022	A educadora D perguntou às crianças se elas lembravam-se de terem falado sobre estarem tristes, alegres, zangadas e de como é que as caras delas ficavam quando faziam caras transmitindo tristeza ou felicidade. De seguida pediu para o L fazer uma cara de “super” feliz e depois pediu para a MS fazer uma cara de assustada e à M pediu para fazer uma cara furiosa. Posto isto, a educadora pediu para todos fazerem caras transmitindo tristeza. As crianças perguntaram o que iriam fazer e a educadora D explicou que iriam desenhar as caras das expressões. Esta explicou que iria fotografar as caras das	

		crianças e que cada um iria escolher uma cara (triste, feliz, zangada), ela iria imprimir e depois cada um ia desenhar a sua cara. Todavia, a educadora referiu que havia uma regra que não podia ser só a cara feliz, que também deviam desenhar a cara de zangado.	
121	12/1/2022	Terminei de contar a história da “Matilde descobre a arte” (Silva, 2017) fiz uma retrospectiva sobre o que ouvimos da história no dia anterior, explicando-lhes sobre as diferentes formas de arte, nomeadamente: a pintura, a escultura, entre outros. Pedi às crianças que mencionassem exemplos, e a M referiu que o seu pai é músico e que a música é um tipo de arte. Também falamos sobre a dança, o cinema, o teatro, os livros, a fotografia e a arquitetura.	
122	Ginásio 10h45 12/1/2022	Na aula de ginástica o grupo foi dividido em dois grupos, os mais novos e os mais velhos, para ser mais fácil de realizarem a sessão de yoga. Todas as partes da aula correram bem, inicialmente propus a aula em meia-lua para melhorar a visibilidade de todos no jogo do yoga com os dados, porém a meio da aula, a educadora cooperante achou melhor fazer a aula em roda, porque estavam todos em cima uns dos outros. O feedback das crianças foi positivo, todos gostaram da aula e disseram que queriam repetir. Quanto ao que sentiram, algumas crianças responderam que se sentiram bem e felizes , outras falaram das histórias que imaginaram no relaxamento.	Desenvolvimento e aprendizagem da criança
127	Sala 8 14/1/2022	O professor de música J. questionou quem era o velho da música. A M respondeu que era o avô. O Professor J respondeu que o velho era o inverno e explicou que o inverno vem no natal. Perguntou também ao grupo de crianças se a canção do inverno era triste ou alegre. A M respondeu que era alegre e as outras crianças responderam que era triste. A Educadora D disse que também achava que a canção era triste. O Professor J explicou que esta canção era triste porque o inverno era um tempo mais triste porque não podemos ir à praia e muitas vezes está a chover e/ou faz muito frio. A MI disse que foi à piscina e a água estava “quentinha” e a M disse que hoje ia a natação. O professor mencionou que à praia, não se podia ir porque estava muito frio, e por isso é que era uma altura triste por causa da chuva e do frio.	
135	19/01/2022	A MAD estava muito zangada com a SO disse que ela estava a dizer a C para não falar com a MAD. Questionei-a se era por que ela queria brincar com elas e ela respondeu-me o seguinte: “Ela fala isso para eu pensar que não existo, mas eu existo, nós todas existimos. Porquê ela tá sempre a fazer isto?”	
136	20/1/2022	Na aula de dança, a professora S em conjunto com a educadora D abordaram a temática das emoções. O grupo foi dividido em dois. A professora S colocou folhas de papel cavalinho A3 no chão e pediu para as crianças deitarem-se no chão com a cabeça em cima da folha. Pediu para as crianças ouvirem um pouco de música e pensarem numa emoção. Posto isto, pediu-lhes para desenharem a emoção que cada uma sentiu ao ouvirem a mesma música.	
137	20/1/2022	O ZM disse que desenhou todas as pessoas que estavam presentes na sala e que todas estavam felizes. Ele utilizou uma	

		técnica que o pintor Polosky utilizava nas suas obras de arte e a educadora D destacou essa observação quando ele terminou de explicar o que tinha feito e questionou o grupo se se lembravam quem era o artista.	
138	21/1/2022	Terminamos de ver o filme “Divertida Mente” que iniciámos ontem. O grupo de criança estava muito atento ao filme, todavia, numa das cenas em que aparecia um palhaço gigante, o LU virou as costas e não quis ver. Eu fui ter com ele e disse-lhe para ele sentar-se ao meu lado, ele veio ter comigo e sentou-se no meu colo e abraçou-me. Questionei o que é que ele tinha e ele respondeu-me que estava com medo. Posto isto, a SO também foi ter comigo e disse que também estava com medo. A A juntou-se a nós, deu-me a mão e referiu que assim como os colegas também estava com medo. Eu disse-lhes que não ia acontecer nada e que o palhaço gigante não ia sair do ecrã. A cena do filme passou e todos acabaram por assistir o filme tranquilamente.	
139	21/1/2022	Depois de ver o filme, a MS convidou-me para brincar. Ela disse-me que eu era a tia, ela era a mãe e o JM era o pai. O JM pediu-me para estender a manta no tapete da biblioteca e depois prepararam o espaço para simular um piquenique. A MI e a A colaboraram conosco. O JM pegou na camera fotográfica e começou a tirar fotografias ao pequeno grupo. Ele olhou para mim e disse-me para sorrir para a fotografia. Eu expliquei-lhe que não podia tirar a máscara mas que ia sorrir por trás da máscara.	Brincar
142	21/1/2022	O Professor de música J e a educadora D dinamizaram uma sessão de música com a temática das emoções. Prepararam a sala dispondo as cadeiras de costas no centro. Em baixo das cadeiras colocaram diversas tampas de várias cores baseadas nas emoções do livro “O Monstro das Cores” (Lenas.). Escolheram cinco músicas para representarem as emoções. Eles pediram às crianças para escolherem uma tampa com a cor correspondente a cada emoção que sentiram ao ouvir as músicas.	Educação artística
143	21/1/2022	O professor J mostrou os frascos com as tampas todas misturadas. A educadora D questionou o grupo de crianças se as emoções estavam todas bem colocadas. As crianças responderam que não. A educadora D então perguntou porquê e a MS respondeu que as cores estavam todas misturadas. Assim, a educadora D explicou-lhes que as nossas emoções não eram todas iguais e que o que um amigo sentiu ao ouvir uma música não era igual ao que os outros amigos sentiram ao ouvir a mesma música. A MS referiu que “uma pessoa é diferente da outra.”	Comportamento emocional da criança
144	21/1/2022	A MAT caiu no recreio e estava a chorar. Depois dela acalmar-se, questionei-a sobre o que ela sentiu ao cair. Ela respondeu-me que ficou muito triste. A T ao ouvir a questão disse-me que fica muito zangada quando os amigos lhe batem e que acha que os amigos são maus quando isso acontece.	Comportamento emocional da criança
146	24/1/2022	As crianças estavam a explorar a terra e a água na casa de lama, quando a CAR chamou-me: “-Andreia anda cá!” Fui ter com ela e ela disse-me: “- Olha que bom, é cremosa!” Eu perguntei-lhe o que ela estava a sentir a brincar com a lama e ela respondeu-me que estava feliz.	

155	26/1/2022	Na avaliação da aula de ginástica, organizada com o tema dos faróis, questionei o que é que o grupo mais gostou e que mencionassem alguma coisa da qual não gostaram alguma coisa que não gostaram. A maioria das crianças responderam que gostaram de tudo. O LI, a T e o FS disseram que gostaram mais de fazer o jogo de vólei com o paraquedas. A A disse que gostou de desligar o farol e a CT disse que gostou de fazer o jogo do peixinho com o paraquedas. Relativamente à parte final da aula, perguntei o que é que as crianças sentiram, a A respondeu que sentiu paz e a CT disse que ficou feliz.	
158	27/1/2022	A A estava a chorar porque a MI tinha arrumado mais peças de um jogo do que ela. Eu disse-lhe que não era importante, pois ela tinha a ajudado. Todavia, ela não compreendeu e continuou a chorar. Posto isto, eu dirigi-me ao armário e dei-lhe um moinho de vento para ela inspirar/expirar através do sopro do moinho. Ensinei-lhe como se fazia e deixei-a sentada. A MS veio pedir-me um moinho igual à A, e expliquei-lhe que tinha dado o moinho para a A porque ela estava triste. Posto isto, perguntei à A se ela já estava mais calma, e ela disse-me que não. Disse-lhe que ela podia ficar com o moinho até estar mais calma. Minutos depois, a A veio devolver-me o moinho e perguntei-lhe como é que ela se sentia e ela disse-me que estava feliz.	
159	27/1/2022	Na aula de dança, a professora S abordou novamente o tema das emoções. Pediu para o grupo de crianças olhar para a cara uns dos outros. Ela questionou as crianças sobre como é que o corpo fica quando sentimos uma emoção, e explicou que quando ficamos zangados não é só a cara que demonstra isso, mas todo o corpo. Depois, pediu para as crianças imaginarem como era uma cara zangada, uma mão zangada, depois um pé zangado, e um rabo zangado. Ela usou o mesmo procedimento para a tristeza e a alegria.	
160	27/1/2022	Depois da introdução sobre as emoções, a professora S colocou no chão uma folha A3 de papel cavalinho, e pediu para cada criança deitar a cabeça na folha. Ela colocou uma música e pediu para imaginarem uma emoção. Depois de ouvirem uma fração pequena de uma música, pediu para o grupo de crianças desenharem/pintarem a emoção que sentiu e referiu que não havia resposta certa ou errada.	
161	27/1/2022	A professora S questionou o grupo sobre o que sentiram ao desenhar/pintar com a música. A MS disse que sentiu o Halloween. A professora S questionou-a porque é que ela sentiu o Halloween, ela respondeu que sentiu-se assustada porque a música era assustadora. A MAT sentiu-se feliz com a música por isso desenhou uma menina feliz. O JM disse que sentiu-se alegre e assustado com a música e desenhou um comboio por causa do barulho. O D disse que estava alegre e desenhou um carro porque gosta muito de carros. O V disse que sentiu medo por causa do barulho. Depois de falar com cada criança sobre o que sentiram, a professora S pediu para as crianças dançarem realizando as suas emoções e cada uma dançou livremente pelo espaço da sala.	
162	27/1/2022	Na segunda música a professora S utilizou o mesmo procedimento usando uma música mais calma e questionou	

		perguntou as crianças se a música era rápida ou lenta. Posto isto, questionou novamente o grupo de crianças em relação ao que sentiram ao ouvir a música. A MS respondeu que sentiu tristeza, o JM disse que sentiu-se triste e que desenhou um senhor que estava triste porque não encontrava o seu animal estimação. Todas as crianças disseram que sentiram-se tristes com a música.	
163	27/01/2022	Reflexão: Uma das coisas que percebi nestas últimas duas semanas é que a emoção não é igual para todas as crianças. Embora ouçam as mesmas músicas podem sentir coisas diferentes. A idade também é um fator importante no desenvolvimento das emoções e como o grupo é heterogéneo consegue-se perceber qual é a criança que consegue falar sobre as suas emoções e sobre o que o outro está a sentir.	
167	31/01/2022	A educadora D estava a cantar o bom dia na reunião da manhã quando percebeu que o V não estava bem. A educadora parou de cantar e perguntou o que ele estava a sentir. O V começou a chorar e respondeu que queria ir para casa brincar com os pais. A educadora muito carinhosamente disse-lhe que ele já tinha brincado em casa e que agora ia brincar na escola e quando regressasse a casa podia brincar outra vez. Posto isto, o V acalmou-se e parou de chorar.	
169	1/02/2022	Na reunião da manhã, li um excerto sobre o ódio, uma das emoções do livro Emocionário, inserido na caixa “expressionarte”. Questionei as crianças se elas sabiam o que era ódio. A MM respondeu que o ódio era quando estávamos zangados. A MS fez a cara de zangada e o LI disse que ficamos zangados quando nos batem e referiu que o coração bate mais depressa. Eu disse-lhes que quando fico com raiva eu grito e choro e o LI disse que a mãe dele faz a mesma coisa. Depois do LI dizer-nos que a mãe reagia da mesma forma que eu, a C referiu que nunca viu a sua mãe chorar. A SO disse que viu a sua avó chorar quando o seu avô morreu. Nesta sequência, o LI disse que o pai estava triste porque a avó e o cão tinham ido para o céu. Depois da intervenção do LI eu expliquei ao grupo que são sentimentos distintos e que nós podemos chorar porque sentimos ódio/raiva e também podemos chorar porque estamos tristes.	
174	1/02/2022	A MI e a MAT estavam a discutir por causa dos potes da calma. Eu disse que o pote era para acalmar as crianças que estivessem zangadas ou tristes. A MAT respondeu-me que estava triste e eu disse que o objetivo era dividirem os potes entre todos. A MAT ficou contrariada mas dividiu com a MI. Reflexão: A mediação de conflito é muito importante. Quando existe algum tipo de conflito entre o grupo, eu observo e vejo se elas conseguem resolver sozinhas, caso contrário, intervenho com soluções rápidas.	
178	1/02/2022	Estávamos a transportar a maquete para a sala, a C percebeu que o farol do LI ia cair e disse aos colegas para terem cuidado porque se o farol do LI caísse ele ia ficar triste.	
179	2/02/2022	Na avaliação da aula de ginástica questionei às crianças sobre o que sentiram no final da aula. A C disse que sentiu-se calma e o resto do grupo disse a mesma coisa. As crianças referiram que gostaram mais de fazer o jogo do vólei com o paraquedas. Todavia, não houve nenhuma atividade que não gostassem de	

		<p>fazer e referiram que gostavam de repetir a massagem e o jogo de vôlei com paraquedas.</p> <p>Reflexão: Senti que a aula de hoje correu bem, estava insegura pois ia fazer uma aula mais calma porém ao perceber que as crianças estavam mais agitadas percebi que tinha de fazer uma aula mais animada. No final da aula constatei que tomei a decisão correta.</p>	
182	3/2/2022	<p>Esta semana o professor de música e a professora de dança fizeram uma atividade em conjunto abordando a temática das emoções. Nesta atividade foi pedido às crianças para construir numa folha uma história com quatro partes, em que as crianças teriam de desenhar em cada quadrado da folha ao mesmo tempo que ouviam excertos de música que representavam as emoções. Na hora de apresentar a história a A contou: “ Era uma vez uma menina que gostava de passear mas um dia ela ficou com um bocadinho de medo, mas depois de um bocadinho ela foi para a cama e sabia que ela tava a dormir e acabou com pozzinhos de pirilipimpim!”</p>	
201	18/02/2022	<p>A sessão da interioridade foi organizada com vários cenários e abordou o tema das emoções onde todas as crianças iam encontrar um caminho seguindo a professora S. Nesta atividade a Professora S disse para não se perderem. As crianças tinham de seguir duas regras, tais como: segui-la pelo caminho e não distrair nenhum membro do grupo.</p> <p>Reflexão: participar nesta sessão da interioridade foi essencial para mim. Apercebi-me como conduzir o grupo de crianças neste tipo de atividade, usando ferramentas como a música ajudando a desenvolver o emocional da criança.</p>	

Anexo N. Análise de
conteúdo das Notas de
Campo selecionadas

| | " | | " |

Título:					
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Frequência
Desenvolvimento emocional	Emoções	Alegria	Expressões artísticas	<p>“A MI que é uma das crianças mais novas do grupo, estava entusiasmada e contente a pintar com as mãos na folha de papel cavalinho e comentou que “aquilo era bom” (Nota de campo nº 90 do dia 7 /12/2021).</p> <p>“A C que tem 4 anos, ao ser questionada sobre o que sentiu a pintar respondeu que sentiu felicidade”, (Nota de Campo nº 91 de 7/12/2021).</p> <p>“O FM estava a brincar no faz-de-conta e vestiu um vestido azul de tule, calçou um sapato de salto alto de adulto e colocou um chapéu de bruxa na cabeça. Este desfilou na sala contente e a dizer que era uma bruxa”.(Nota de campo nº 111 de 14/12/2021).</p> <p>“Na aula de ginástica...algumas crianças responderam que se sentiram bem e felizes” (Nota de campo nº 122 de 12/01/2022).</p> <p>“Na aula de dança...O ZM disse que desenhou todas as pessoas que estavam presentes na sala e que todas estavam felizes” (Nota de campo nº 137 de 20/01/2022).</p> <p>“Na aula de ginástica”...) A disse que gostou de desligar o farol e a CT disse que gostou de fazer o jogo do peixinho com o paraquedas. Relativamente à parte final da aula, perguntei o que é que as crianças sentiram, a A respondeu que sentiu paz e a CT disse que ficou feliz” (Nota de campo nº 155 de 26/01/2022).</p> <p>“(...)A MAT sentiu-se feliz com a música por isso desenhou uma menina feliz. O JM disse que sentiu-se alegre e assustado com a música e desenhou um comboio por causa do barulho” (Nota de campo, 161 de 27/01/2022).</p> <p>“O D disse que estava alegre e desenhou um carro porque gosta muito de carros” (Nota de campo, 161 de 27/01/2022).</p>	8

			<p>Situações do cotidiano</p> <p>“O D chegou à sala pela manhã e contou que fez anos ontem. A auxiliar A perguntou-lhe quantos anos ele fez e ele respondeu que fez quatro anos. Disse que trouxe um bolo que era uma ambulância. A A perguntou quem foi a sua festa e ele disse que o primo foi à casa e que ele recebeu de prenda gomas e um carro dos bombeiros ele demonstrou estar muito feliz” (Nota de campo nº 94 de 9/12/2021).</p> <p>“A MA disse: - Que quando ficamos zangados nosso coração fica assim a bater “pum, pum, pum” e depois quando a gente fica assim feliz ele fica “acalmado” e depois, ele vai sair do nosso coração e vai sentir muito o amor” (Nota de campo nº 104 de 13 de 13/12/2021).</p> <p>“As crianças estavam a explorar a terra e a água na casa de lama, quando a CAR chamou-me: “- Andreia anda cá!” Fui ter com ela e ela disse-me: “- Olha que bom, é cremosa!” Eu perguntei-lhe o que ela estava a sentir a brincar com a lama e ela respondeu-me que estava feliz” (Nota de campo nº 146 de 24/01/2022).</p> <p>“Houve uma conversa em grande grupo onde todas as crianças falaram sobre as emoções. “A alegria é quando queremos as coisas e temos!” T “A alegria é quando brincamos! JM “Eu salto quando estou feliz” LU” (Nota de campo nº 116, de 10/01/2022).</p>	
--	--	--	---	--

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

		Tristeza	Expressões artísticas	<p>“O professor de música J. questionou quem era o velho da música. A M respondeu que era o avô. O Professor J respondeu que o velho era o inverno e explicou que o inverno vem no natal. Perguntou também ao grupo de crianças se a canção do inverno era triste ou alegre. A M respondeu que era alegre e as outras crianças responderam que era triste...(Nota de campo nº 122 de 12/01/2022) A MAT caiu no recreio e estava a chorar. Depois dela acalmar-se, questionei-a sobre o que ela sentiu ao cair. Ela respondeu-me que ficou muito triste” (Nota de campo nº 144 de 21/01/2022).</p> <p>“A SO disse que viu a sua avó chorar quando o seu avô morreu. Nesta sequência, o LI disse que o pai estava triste porque a avó e o cão tinham ido para o céu. Depois da intervenção do LI eu expliquei ao grupo que são sentimentos distintos e que nós podemos chorar porque sentimos ódio/raiva e também podemos chorar porque estamos tristes” (Nota de campo nº 169 de 01/02/2022).</p> <p>“A MI e a MAT estavam a discutir por causa dos potes da calma. Eu disse que o pote era para acalmar as crianças que estivessem zangadas ou tristes. A MAT respondeu-me que estava triste” (Nota de campo nº 174 de 01/02/2022).</p> <p>“Estávamos a transportar a maquete para a sala , a C percebeu que o farol do LI ia cair e disse aos colegas para terem cuidado porque se o farol do LI caísse ele ia ficar triste” (Nota de campo nº 178 de 01/02/2022).</p>	
--	--	----------	-----------------------	--	--

			<p>Situações do cotidiano</p>	<p>“A A mencionou que mataram Jesus quando já era adulto. E referiu que morrer é muito triste. O LI disse-nos que as suas bisavós já haviam morrido” (Nota de campo nº 105 de 13/12/2021).</p> <p>“A A mencionou que mataram Jesus quando já era adulto. E referiu que morrer é muito triste. O LI disse-nos que as suas bisavós já haviam morrido” (Nota de campo nº 105 de 13/12/2021).</p> <p>“a MS contou-me que nas férias foi à casa da avó e que chorou muito. A educadora D questionou-a porque é que ela chorou, a A disse que ela tinha chorado porque tinha saudades da sua mãe. Posto isto, a educadora D perguntou à MS o que ela tinha sentido e ela respondeu que tinha sentido tristeza mas que depois ficou tudo bem porque a sua avó tinha-lhe dado um presente” (Nota de campo nº 115 de 10/01/2022).</p> <p>“Fiquei triste quando ficamos em confinamento e não tivemos a festa de natal aqui na escola!”SO “Pois isso foi muito triste!MAT” (Nota de campo nº 116 de 10/01/2022).</p> <p>“A A estava a chorar porque a MI tinha arrumado mais peças de um jogo do que ela. Eu disse-lhe que não era importante, pois ela tinha a ajudado. Todavia, ela não compreendeu e continuou a chorar. Posto isto, eu dirigi-me ao armário e dei-lhe um moinho de vento para ela inspirar/expirar através do sopro do moinho. Ensinei-lhe como se fazia e deixei-a sentada. A MS veio pedir-me um moinho igual à A, e expliquei-lhe que tinha dado o moinho para a A porque ela estava triste” (Nota de campo nº 158 de 27/01/2022).</p> <p>“A educadora D estava a cantar o bom dia na reunião da manhã quando percebeu que o V não estava bem. A educadora parou de cantar e perguntou o que ele estava a sentir. O V começou a chorar e respondeu que queria ir para casa brincar com os pais” (Nota de campo nº 167 de 31/01/2022).</p>	
--	--	--	-------------------------------	---	--

				<p>“A SO disse que viu a sua avó chorar quando o seu avô morreu. Nesta sequência, o LI disse que o pai estava triste porque a avó e o cão tinham ido para o céu. Depois da intervenção do LI eu expliquei ao grupo que são sentimentos distintos e que nós podemos chorar porque sentimos ódio/raiva e também podemos chorar porque estamos tristes” (Nota de campo nº 169 de 01/02/2022).</p> <p>“A MI e a MAT estavam a discutir por causa dos potes da calma. Eu disse que o pote era para acalmar as crianças que estivessem zangadas ou tristes. A MAT respondeu-me que estava triste” (Nota de campo nº 174 de 01/02/2022).</p> <p>“Estávamos a transportar a maquete para a sala, a C percebeu que o farol do LI ia cair e disse aos colegas para terem cuidado porque se o farol do LI caísse ele ia ficar triste.” (Nota de campo nº 178 de 01/02/2022).</p>	
		Raiva	Situações do quotidiano	<p>“A M referiu ainda que quando eramos boas pessoas Jesus estava dentro de nós e quando eramos brutos, Jesus fica zangado connosco” (Nota de campo nº 103 do dia 13/12/2021).</p> <p>A SO referiu que quando batemos e empurramos, o menino Jesus, fica muito zangado” (Nota de campo nº 104 de 13/12/2021).</p> <p>A MA disse: - O menino Jesus vai nascendo no nosso coração e quando fica zangado fica assim a bater “pum, pum, pum”.(Nota de campo nº 104 de 13/12/2021).</p> <p>“ Quando estamos furiosos o coração bate muito depressa! LI</p>	

				<p>“Eu fico zangada quando minha mana me tira os brinquedos” A Eu fico zangada quando me empurram!” M “Eu fico zangada quando os amigos não fazem coisas que eu penso.” CA” (Nota de campo nº 116 de 10/01/2022).</p> <p>“A MAD estava muito zangada com a SO disse que ela estava a dizer a C para não falar com a MAD. Questionei-a se era por que ela queria brincar com elas e ela respondeu-me o seguinte: “Ela fala isso para eu pensar que não existo, mas eu existo, nós todas existimos. Porquê ela tá sempre a fazer isto?” (Nota de campo nº135 de 19/01/2022).</p> <p>“A T ao ouvir a questão disse-me que fica muito zangada quando os amigos lhe batem e que acha que os amigos são maus quando isso acontece” (Nota de campo nº 144 de 21/01/2022).</p> <p>“Questionei as crianças se elas sabiam o que era ódio. A MM respondeu que o ódio era quando estávamos zangados. A MS fez a cara de zangada e o LI disse que ficamos zangados quando nos batem e referiu que o coração bate mais depressa. Eu disse-lhes que quando fico com raiva eu grito e choro e o LI disse que a mãe dele faz a mesma coisa” (Nota de campo nº 169 de 01/02/2022).</p>	
		Medo	Expressões artísticas	<p>“Terminamos de ver o filme “Divertida Mente” que iniciámos ontem. O grupo de criança estava muito atento ao filme, todavia, numa das cenas em que aparecia um palhaço gigante, o LU virou as costas e não quis ver. Eu fui ter com ele e disse-lhe para ele sentar-se ao meu lado, ele veio ter comigo e sentou-se no meu colo e abraçou-me. Questionei o que é que ele tinha e ele respondeu-me que estava com medo. Posto isto, a SO também foi ter comigo e disse que também estava com medo. A A juntou-se a nós, deu-me a mão e referiu que assim como os colegas também estava com medo. Eu disse-lhes que não ia acontecer nada e que o palhaço gigante não ia sair do ecrã. A cena do filme passou e todos acabaram por assistir o filme tranquilamente” (Nota de campo nº 138, de 21/01/2022).</p> <p>“A professora S questionou o grupo sobre o que sentiram ao desenhar/pintar com a música. A MS disse que sentiu o Halloween. A professora S questionou-a porque é que ela sentiu o Halloween, ela respondeu que sentiu-se assustada porque a</p>	

			<p>música era assustadora” (Nota de campo nº 161 de 27/01/2022).</p> <p>“O V disse que sentiu medo por causa do barulho. Depois de falar com cada criança sobre o que sentiram, a professora S pediu para as crianças dançarem realizando as suas emoções e cada uma dançou livremente pelo espaço da sala” (Nota de campo nº 161 de 27/01/2022).</p> <p>“Na segunda música a professora S utilizou o mesmo procedimento usando uma música mais calma e perguntou as crianças se a música era rápida ou lenta. Posto isto, questionou novamente o grupo de crianças em relação ao que sentiram ao ouvir a música. A MS respondeu que sentiu tristeza, o JM disse que sentiu-se triste e que desenhou um senhor que estava triste porque não encontrava o seu animal estimação. Todas as crianças disseram que sentiram-se tristes com a música” (Nota de campo nº 162 de 27/01/2022).</p> <p>“Nesta atividade foi pedido às crianças para construírem numa folha uma história com quatro partes, em que as crianças teriam de desenhar em cada quadrado da folha ao mesmo tempo que ouviam excertos de música que representavam as emoções. Na hora de apresentar a história a A contou: “ Era uma vez uma menina que gostava de passear mas um dia ela ficou com um bocadinho de medo, mas depois de um bocadinho ela foi para a cama e sabia que ela tava a dormir e acabou com pozinhos de pirilipimpim” (Nota de campo nº 182 de 03/02/2022).</p>	
		Situações do quotidiano	<p>“As crianças responderam que gostaram da brincadeira das escondidas e todas as crianças responderam que não gostaram da parte do “medo” (Nota de campo nº 18 do dia 25/10/2021).</p> <p>“É ter medo da noite.” NA “Eu tenho medo do escuro” MS” (Nota de campo, nº116 de 10/01/2022).</p>	

		Amor	Situação do cotidiano	<p>“Eu questionei as crianças sobre o que sentiram ao participarem na sessão da interioridade. A C e a A mencionaram que sentiram amor” (Nota de campo nº 102 de 13/12/2021).</p> <p>“a M disse que sentiu amizade porque estava com os amigos, a MP disse que sentiu muito amor e a S disse que sentiu amor e o L referiu que o Jesus é querido” (Nota de campo nº 102 de 13/12/2021).</p>	2
		calma	Situações do cotidiano	<p>“a A acrescentou que sentiu calma e amizade e referiu que Jesus era fofinho” (Nota de campo nº 102 de 13/12/2021).</p> <p>“A educadora muito carinhosamente disse-lhe que ele já tinha brincado em casa e que agora ia brincar na escola e quando regressasse a casa podia brincar outra vez. Posto isto, o V acalmouse e parou de chorar” (Nota de campo nº 167 de 31/01/2022).</p>	2

			Expressões artísticas	“Na avaliação da aula de ginástica questioneei às crianças sobre o que sentiram no final da aula. A C disse que sentiu-se calma e o resto do grupo disse a mesma coisa” (Nota de campo nº 179 de 02/02/2022).	1
--	--	--	-----------------------	---	---