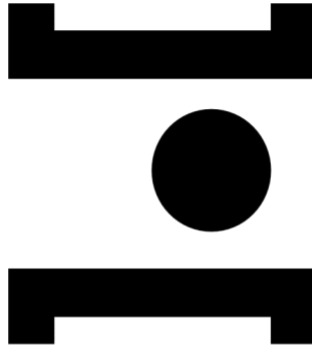


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A CRIANÇA E AS SUAS EMOÇÕES:
A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Rita Margarida Galvão dos Reis

Orientação:

Professora Doutora Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Novembro, 2024

“(...) só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”
(Saint-Exupéry, 2016, p. 73)

Agradecimentos

À minha família, aos que estão, aos que já partiram e em especial aos meus filhos, por serem as minhas referências, o meu pilar, o meu suporte emocional. Por me acompanharem, inspirarem e apoiarem durante todo este percurso. Obrigada por existirem na minha vida e tornarem esta etapa possível e ainda mais especial.

Aos meus amigos de longa data, a família que escolhi, por estarem sempre lá.

Às minhas colegas de curso, por partilharem comigo desafios e aprendizagens.

À minha orientadora, professora Doutora Marta Tagarro, por ter aceitado este desafio, pelo profissionalismo, respeito, motivação, suporte, partilha de conhecimentos, pela sempre disponibilidade e por todo o apoio, um grande abraço e bem-haja.

À professora Doutora Helena Luís, coordenadora do curso, por me ter orientado e amparado no meu percurso de mestrado.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, os que me orientaram nas PES e a todos os outros com quem tive o privilégio de aprender, quer na licenciatura como no mestrado, por contribuírem significativamente para o meu desenvolvimento.

Às educadoras cooperantes, por me acolherem de braços abertos, por partilharem os seus conhecimentos e por me desafiarem constantemente nas minhas práticas.

Aos grupos de crianças, com quem tive o privilégio de privar, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por todos os desafios que me colocaram.

Às participantes do exercício de investigação, por abraçarem o desafio, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos.

A todos, obrigada de coração!

Acrónimos/Siglas

- AAAF — Atividades de Animação e Apoio à Família
- AE — Agrupamento de Escolas
- CEB — Ciclo do Ensino Básico
- ENEC — Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- IE — Inteligência Emocional
- IPES — Investigação na Prática de Ensino Supervisionada
- IPSS — Instituição Particular de Solidariedade Social
- JI — Jardim de Infância
- QI — Quociente de Inteligência
- OCEPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- OPC — Orientações Pedagógicas para Creche
- PE — Projeto Educativo
- PEA — Projeto Educativo do Agrupamento
- PES — Prática de Ensino Supervisionada
- PESCR — Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche
- PESJI — Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância
- RES — Referencial de Educação para a Saúde
- UC — Unidade Curricular

Resumo

O presente Relatório de Estágio surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a finalidade de descrever e refletir todo o percurso desenvolvido nos três estágios e no projeto de investigação, realizado em paralelo. As Práticas de Ensino Supervisionadas em creche e em jardim de infância proporcionaram competências fundamentais à profissão de docente, traduzindo-se em aprendizagens essenciais. A necessidade de compreender a gestão emocional das crianças emergiu dos contextos de estágio e deu origem a uma investigação de natureza qualitativa. Através de entrevistas semiestruturadas a quatro participantes, com currículo significativo no âmbito da temática, procurou-se compreender o papel do adulto na promoção da inteligência emocional das crianças em idade pré-escolar. Os resultados permitiram aferir que este é essencial, pois, através da relação diária, o adulto modela o comportamento e cria vínculos afetivos. Em síntese, os/as educadores/as devem primeiro adquirir competências emocionais, para assim promover a inteligência emocional nas crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Inteligência Emocional; Competências Socioemocionais.

Abstract

The present Internship Report emerged within the scope of the Master's in Preschool Education, with the purpose of describing and reflecting on the entire journey developed during the three internships and the research project conducted in parallel. The Supervised Teaching Practices in daycare and kindergarten provided fundamental skills for the teaching profession, becoming essential learnings. The need to understand the emotional self-regulation of children emerged from the internship contexts and led to a qualitative research study. Through semi-structured interviews with four participants with significant experience in the subject matter, the study aimed to understand the role of adults in promoting the emotional intelligence of preschool-aged children. The results showed that this role is essential because, through daily interaction, adults model behavior and create emotional bonds. In the end, educators must first acquire emotional skills to promote emotional intelligence in children.

Keywords: Preschool education; Emotions; Emotional Intelligence; Socio-emotional Skills.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Acrónimos/Siglas	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas.....	VIII
Introdução.....	2
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	3
1.1. Caracterização do Contexto Educativo	3
1.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino	3
1.1.2. Organização do Ambiente Educativo	6
1.2. Projeto de Intervenção “As Emoções das Crianças”.....	7
1.2.1. Contextualização	7
1.2.2. Oportunidades de Aprendizagens	8
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I.....	11
2.1. Caracterização do Contexto Educativo	11
2.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino	11
2.1.2. Organização do Ambiente Educativo	13
2.2. Projeto de Intervenção “Era uma vez... Vamos descobrir”.....	15
2.2.1. Contextualização	15
2.2.2. Oportunidades de Aprendizagens	15
3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II.....	18
3.1. Caracterização do Contexto Educativo	18
3.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino	18
3.1.2. Organização do Ambiente Educativo	20
3.2. Projeto de Intervenção “A Brincar e Sentir, Vamos Descobrir”	22
3.2.1. Contextualização	22
3.2.2. Oportunidades de Aprendizagens	23
4. Balanço Geral de Todos os Estágios	26
Parte II – Exercício Investigativo	28
1. Contextualização.....	28
2. Revisão da Literatura	30
2.1. Emoções.....	30
2.1.1. O que são e de onde vêm	30
2.1.2. Emoções Primárias	32
2.2. Desenvolvimento Infantil	35
2.2.1. Desenvolvimento Emocional.....	36
2.2.2. Competências e Regulação Emocional	38
2.3. Ser Emocionalmente Inteligente	40
2.3.1. O que é a Inteligência Emocional	40
2.3.2. Educação Emocional.....	40
2.4. As Emoções no Currículo – Análise de Documentos Orientadores.....	41
2.4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	42
2.4.2. Orientações Pedagógicas para Creche	42
2.4.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	43
2.4.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	44
2.4.5. Referencial da Educação para a Saúde	45
3. Metodologia	46
3.1. Opções Metodológicas – Abordagem Investigativa	46
3.2. Problema de Investigação e Questões Orientadoras	47

3.3.	Participantes no Estudo de Investigação	48
3.3.1.	Entrevistada A	48
3.3.2.	Entrevistada B	49
3.3.3.	Entrevistada C	49
3.3.4.	Entrevistada D	50
3.4.	Recolha de Dados	50
3.4.1.	Técnicas e Instrumentos	50
3.4.2.	Procedimentos	52
4.	Apresentação e Análise dos Resultados	54
4.1.	Q1. Quais são conceções das participantes sobre emoções e inteligência emocional?	54
4.1.1.	Definição e Identificação de Emoções	54
4.1.2.	Função das Emoções	56
4.1.3.	Definição de Inteligência Emocional	57
4.1.4.	Suportes teóricos	59
4.2.	Q2. Qual o impacto da inteligência emocional no desenvolvimento infantil?	60
4.2.1.	Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento	60
4.3.	Q3. Como educar as crianças para que sejam emocionalmente inteligentes?	63
4.3.1.	Como educar para a inteligência emocional	63
4.4.	Q4. Que recursos educativos se podem utilizar para desenvolver as competências socioemocionais?	69
4.4.1.	Recursos educativos	69
4.5.	Q5. Como é que o adulto pode ser modelo de uma boa gestão emocional?	72
4.5.1.	Papel do adulto na promoção e regulação emocional	72
5.	Principais Conclusões do Exercício Investigativo	74
	Parte III – Reflexão Final	78
	Referências Bibliográficas	80
	Anexos	84
	Anexo A. PES Creche – Rotina Diária	85
	Anexo B. PES Creche – Planificação das Atividades	86
	Anexo B.1. Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”	86
	Anexo B.1.1. Ficha de Mediação/Animação da Leitura do Livro	87
	Anexo B.2. Atividade: painel “Como te Sentes Hoje?”	89
	Anexo C. PES Jardim de Infância I – Rotina Diária	90
	Anexo D. PES Jardim de Infância I – Planificação das Atividades	91
	Anexo D.1. Atividade: hora do conto “Numa Noite Muito Escura”	91
	Anexo D.2. Atividade: “Dançar com Fitas”	92
	Anexo E. PES Jardim de Infância II – Rotina Diária	93
	Anexo F. PES Jardim de Infância II – Planificação das Atividades	94
	Anexo F.1. Atividade: “Sair da Concha”	94
	Anexo F.2. Atividade: “À Descoberta das Emoções”	96
	Anexo G. Guiões de Entrevistas	98
	Anexo G.1. Guião de Entrevista – Especialista	98
	Anexo G.2. Guião de Entrevista – Educadora de Infância	99
	Anexo H. Transcrição das Entrevistas	101
	Anexo H.1. Entrevistada A	101
	Anexo H.2. Entrevistada B	113
	Anexo H.3. Entrevistada C	131
	Anexo H.4. Entrevistada D	149
	Anexo I. Quadro de Análise	167

Índice de Figuras

Figura 1 – Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”	8
Figura 2 – Atividade: “Como te Sentes Hoje?”	10
Figura 3 – Atividade: leitura da história “Numa Noite Muito Escura”	16
Figura 4 – Atividade: “Dançar com Fitas”	17
Figura 5 – Atividade: Investigação “Será que o Caracol tem olfato?”	24
Figura 6 – Atividade: “Emocionómetro”	25
Figura 7 – Sistema Límbico.....	31

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Desenvolvimento Emocional.	37
Tabela 2 – Saúde Mental, subtema 4: Emoções	45

Introdução

O presente Relatório de Estágio é resultado da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (IPES), que integra o 2.º ano do plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Despacho n.º 8649/2022). Com a finalidade de descrever e refletir, o presente relatório visa perspetivar todo o percurso desenvolvido no âmbito das UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tal como apresentar um projeto de investigação desenvolvido a partir de questões emergentes ao longo das PES.

As PES assumiram-se como um espaço integrador e de articulação com todas as UC do mestrado. Visaram a iniciação progressiva à prática profissional e pretenderam proporcionar competências de observação, análise e de intervenção, através dos três contextos de estágios, o primeiro em creche e os outros dois em jardim de infância. As PES concretizaram, ainda, projetos de intervenção adequados aos grupos de crianças, planeados e articulados com os projetos educativos institucionais. Assim, no presente relatório, serão caracterizados os contextos educativos, através da apresentação dos estabelecimentos de ensino e do ambiente educativo. Nomeadamente, dos projetos institucionais e da organização dos grupos, das salas e dos tempos. Serão, ainda, apresentados os projetos de intervenção realizados, tal como duas oportunidades de aprendizagem promovidas em cada um. Por último, será desenvolvida uma reflexão como balanço geral de todos os estágios.

Por sua vez, a IPES visou desenvolver competências de investigação nos contextos das práticas de ensino, aprofundando conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação, tal como organizar e analisar os dados recolhidos e, ainda, elaborar considerações fundamentadas e pertinentes para o conhecimento profissional. Assim, o exercício investigativo visou aprofundar a questão-problema “qual o papel do adulto, em especial dos/as educadores/as, na promoção da inteligência emocional das crianças em idade pré-escolar?”. Para tal, procedeu-se a um estudo de natureza qualitativa e, através de entrevistas semiestruturadas a quatro participantes, com currículo significativo no âmbito da temática, procurou-se dar resposta a cinco questões orientadoras. Nomeadamente: (Q1) quais são as conceções das participantes sobre emoções e inteligência emocional; (Q2) qual é o impacto da inteligência emocional no desenvolvimento infantil; (Q3) como educar as crianças para que sejam emocionalmente inteligentes; (Q4) que recursos educativos existem para desenvolver as competências socioemocionais; (Q5) como é que o adulto pode ser modelo de uma boa gestão emocional.

Posto isto, o presente documento encontra-se dividido em três partes. A primeira diz respeito às PES, a segunda ao exercício investigativo e a terceira, em jeito de conclusão, apresenta uma reflexão global de todo o percurso académico.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

A primeira parte, do presente relatório de estágio, corresponde ao trabalho desenvolvido ao longo das UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizadas no decorrer do segundo ciclo de estudos que habilitam à docência, ou seja, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para tal, serão caracterizadas as instituições, que acolheram a PES, os grupos de crianças e o ambiente educativo. Serão também apresentados, genericamente, os projetos de intervenção desenvolvidos em cada PES, exemplificando duas oportunidades de aprendizagem realizadas. Por fim, a primeira parte deste relatório sintetiza uma autoavaliação reflexiva do percurso de aprendizagem realizado ao longo dos estágios.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

A creche constitui uma valência de apoio, não apenas às crianças, mas também à família e à comunidade. Segundo o Regulamento Interno (SCMS, 2021b) da instituição, a creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais/mães ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (p. 9).

Posto isto, a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche (PESCR), nomeadamente o estágio de intervenção, decorreu entre o dia 2 de dezembro de 2021 e o dia 20 de janeiro de 2022, no horário das 9h00 às 17h00, num total de 101 horas de observação e intervenção. A instituição parceira, que acolheu o presente estágio, foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na sala dos 2 anos, com um grupo de 18 crianças.

1.1. Caracterização do Contexto Educativo

1.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

A instituição, que acolheu a PESCR, funcionava num edifício situado na cidade de Santarém e integrava uma IPSS que, por sua vez, tinha o objetivo de satisfazer carências sociais da comunidade local. Inaugurada em 1998, a creche recebia crianças entre os 3 e os 36 meses de idade. Com capacidade para 54 crianças, estava organizada em 4 salas: Berçário; Sala de 1 ano (bibe amarelo); Sala dos 2 anos (bibe azul-claro); Sala Familiar (bibe laranja). No mesmo edifício funcionava, ainda, a valência de Jardim de Infância (JI), para crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Enquanto equipamento vocacionado para o apoio à família e à criança, e conforme o disposto no artigo 16.º, do capítulo III, do Regulamento Interno (SCMS, 2021b), a presente creche funcionava nos dias úteis das 07h45 às 19h00, durante todo o ano. A entrada das crianças devia ser feita entre as 7h45 e as 9h45, com tolerância entre as 9h30 e as 10h00.

No período de tolerância os responsáveis legais não podiam acompanhar a criança à sala, sendo ela acompanhada por um(a) trabalhador(a) da creche, com exceção para as crianças do Berçário. A criança não devia permanecer na creche mais de 10h diárias e, desta forma, o horário alargado contribuía para facilitar as dinâmicas familiares.

Por fim, a creche prestava serviços como: cuidados adequados às necessidades das crianças; nutrição e alimentação; cuidados de higiene pessoal; atividades pedagógicas e lúdicas; disponibilização de informação à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança. Para tal, e conforme o artigo 14.º do capítulo III do Regulamento Interno (SCMS, 2021b), a instituição possuía as seguintes instalações: “gabinete do(as) diretor(a) técnico(a) pedagógico(a); refeitório; sala de berçário; sala de estímulo; sala de 1 ano c/instalações sanitárias; sala de 2 anos c/instalações sanitárias; sala familiar c/instalações sanitárias; sala polivalente; instalações sanitárias; zona de cabides; despensa (em cada sala); despensa para arrumos; copa; sala do pessoal” (p. 16). O estabelecimento educativo possuía, ainda, um espaço de recreio exterior, partilhado com o Jardim de Infância, com equipamentos e piso adequados às crianças.

1.1.1.1. Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo da Instituição intitulava-se “O Mundo aos Nossos Olhos” (SCMS, 2020/22). Com o objetivo de orientar a ação e definir os parâmetros de desenvolvimento das crianças, o projeto visava criar um ambiente de aprendizagem ativa, que favorecesse a autonomia, e “(...) criar oportunidades e experiências para que as crianças questionem e entrem em contacto com o Mundo que as rodeia, e que desta forma encontrem soluções para determinado problema (...)” (p. 5). O projeto defendia que “brincar juntamente com a criança, perceber o que ela sente e o prazer que esta tira de cada experiência deverá ser o papel do adulto, que apenas como espectador, cria um ambiente desafiador e desenvolve atividades estimulantes para a criança se desenvolver autonomamente” (SCMS, 2020/22, p. 5). Por sua vez, como disposto no artigo 3.º do capítulo I do Regulamento Interno (SCMS, 2021), “a resposta social tem como objetivos: a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas da criança; d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (pp. 9 e 10).

No âmbito do trabalho pedagógico e educativo, segundo o Regulamento Interno (SCMS, 2021b) e o Projeto Educativo (SCMS, 2020/22), a instituição privilegiava uma

abordagem metodológica *HighScope*. Influenciada pelas ideias de Piaget e Vygotsky, esta abordagem baseia-se no desenvolvimento natural (criança ativa) e numa aprendizagem integrante (inúmeras oportunidades de ação). Conforme Araújo (2018), a Fundação de Investigação Educacional *HighScope* propõe cinco princípios curriculares orientadores: a) aprendizagem ativa; b) interação adulto-criança, calorosa e apoiante; c) ambiente físico centrado na criança; d) planos e rotinas; e) observação diária da criança. a aprendizagem ativa é o núcleo desta abordagem. Este conceito, por sua vez, encontra-se intrinsecamente associado à iniciativa da criança e aos indicadores-chave do desenvolvimento.

1.1.1.2. Projeto Educativo da Sala dos 2 anos

O Projeto Pedagógico da Sala intitulava-se “Nós, Eu e o Outro” (SCMS, 2021a) e tem como linha orientadora o modelo *HighScope*. O mesmo, surgiu da importância de privilegiar todo o cuidado com o meio envolvente e com a importância da relação com o próximo. Por sua vez, o projeto tinha por objetivo privilegiar uma intervenção consciente, refletida e cuidadosa, devido à situação, real e mundial, de pandemia, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, ou seja, pela Covid-19.

Como principais competências a desenvolver em grupo, o projeto destacava: a exploração do meio e dos brinquedos; a interação entre pares; ouvir música; cantar; dançar; pintar; ouvir histórias; dramatizar com fantoches e estimular o interesse na participação das atividades. Neste sentido, o projeto (SCMS, 2021a) definia os seguintes objetivos operacionais: “a) Assegurar que as crianças cresçam num espaço bem organizado, onde sejam prestados diversos cuidados (higiene, segurança, conforto e rotina); b) Que as crianças consigam ter um bom desenvolvimento integral num clima de segurança, proteção e afetivo; c) Incentivar a individualização de cada criança respeitando os seus tempos, os seus ritmos e as suas preferências pessoais; d) Relacionarem-se uns com os outros, de uma forma amigável; e) Proporcionar-se um espaço de brincadeira e regras; f) Estimular o desenvolvimento da linguagem oral e a construção de frases; g) Estimular o desenvolvimento global da criança, através da expressão plástica, motora, musical e dramática” (p. 5). Como estratégias, o projeto (SCMS, 2021a) assumia: “organização do espaço e do tempo; dialogar com as crianças individualmente em pequenos e grandes grupos; placar de atividades realizadas com as crianças; fotografias das atividades realizadas; reuniões de pais” (p. 5). No Projeto (SCMS, 2021a) constavam, ainda, os seguintes indicadores de avaliação: “registos escritos/grelha; registos fotográficos individuais e coletivos; planos individuais; avaliação das atividades; questionário de satisfação; reuniões de pais; comunicação direta com os adultos intervenientes dentro da sala de aula” (p. 5).

1.1.2. Organização do Ambiente Educativo

1.1.2.1. Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos dois anos (do bibe azul-claro), era composto por 17 crianças, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. Segundo o Projeto Pedagógico da Sala (SCMS, 2021a), o grupo era uma conjugação de dois grupos de crianças, em que 12 crianças transitaram da sala de 1 ano e 5 crianças transitaram da sala familiar. Conforme consultado nos Processos Individuais, as idades das crianças variavam entre os 25 meses e os 36 meses. Do grupo 14 crianças eram portuguesas, duas eram romenas e uma era moldava. Fazia, também, parte do grupo uma criança com necessidades educativas especiais. As crianças que frequentavam a creche eram, “ (...) de uma forma geral, residentes na zona de incidência do estabelecimento” (SCMS, 2020/2022, p. 19). No que respeita aos agregados familiares, a maioria do grupo, 9 crianças (53%) eram filhos únicos, 5 crianças (29%) tinham 1 irmão e 3 crianças (18%) tinham 2 irmãos.

De um modo geral, o grupo da sala do bibe azul-claro mostrou-se atento e interessado em participar nas atividades (de rotinas e orientadas), porém necessitava de orientação para se organizar. Ou seja, a educadora cooperante incentivava e orientava as crianças a distribuírem-se pelas áreas de jogo da sala, por exemplo. No momento de arrumar a sala, por vezes, gerava-se alguma confusão, pois as crianças nem sempre cumpriam a tarefa, mostrando estar numa fase inicial da aquisição desta competência. No que respeita à autonomia, era notável a diferença entre as crianças mais velhas do grupo e as mais novas. Por exemplo, em situações de alimentação, o grupo mostrou-se de uma forma geral autónomo, sendo que todas as crianças usavam a colher, porém as mais novas do grupo ainda requeriam ajuda. Em relação ao vestir e despir, todas as crianças precisavam de ajuda, porém as mais velhas conseguiam calçar-se e descalçar-se sozinhas (quando os sapatos eram simples e fáceis de manusear, sem atacadores). Por último, ao nível do controlo dos esfíncteres, apenas quatro crianças eram autónomas no uso da casa de banho, necessitando as restantes do uso de fraldas.

1.1.2.2. Caracterização da Sala

A sala dos dois anos era uma sala estreita e comprida, com boa iluminação natural e estava organizada em várias áreas, de jogo e de rotina (seguindo os princípios de uma abordagem *HighScope*). Dela faziam parte: a área da casinha; da garagem; das construções; a zona do tapete; das mesas de trabalho; e do fraldário. A sala dispunha, ainda, de uma casa de banho anexada, com três lavatórios e quatro sanitas adaptadas ao tamanho das crianças, um lavatório de tamanho normal, um polibã para duche e armários. Existia, também, uma zona de arrumos dentro da sala, onde se guardavam os catres para as sesta, os Processos Individuais, os portefólios dos trabalhos das crianças e materiais diversos. A zona de cabides

encontrava-se à entrada da instituição, onde as crianças guardavam, nas suas mochilas, mudas de roupa extra e os casacos da rua. O grupo de crianças da sala dos dois anos usufruía, também, da sala polivalente, nos momentos de acolhimento e prolongamento. Esta era uma sala ampla com uma ótima iluminação natural (pois duas das suas paredes eram compostas por janelas/portas, permitindo também acesso ao exterior). A organização desta sala era flexível, dando-se primazia à livre circulação das crianças e contendo algumas áreas definidas, nomeadamente a área da casinha, a zona do tapete e a mesa de apoio.

1.1.2.3. Caracterização do Tempo

Segundo Portugal et al. (2016), as “rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança” (p. 11). A rotina diária deve englobar momentos de brincadeira espontânea, atividades socioeducativas/dirigidas propostas pelo adulto e os cuidados prestados (chegadas e saídas da instituição, higiene, alimentação e dormir). Assim, conforme os projetos da instituição e da sala (SCMS, 2020/2022; SCMS, 2021a), a rotina da sala dos dois anos (Anexo A) consistia nos seguintes momentos principais: hora da bolachinha e canção do “bom dia”; atividades orientadas; brincadeira livre; higiene; almoço; hora da sesta; lanche.

1.2. Projeto de Intervenção “As Emoções das Crianças”

1.2.1. Contextualização

As emoções influenciam toda a vivência diária e quotidiana do ser humano e envolvem um conjunto de competências e habilidades, tão importantes como qualquer outra capacidade. Goleman (2021) afirma que “(...) a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão de governar as nossas vidas” (p.13). Piaget (2010) defende, também, que “afetividade e inteligência são, pois, indissociáveis e constituem os dois aspetos complementares de toda e qualquer conduta humana” (pp. 26 e 27). Na primeira infância, segundo Piaget (2010), com a emergência da linguagem, os comportamentos são profundamente modificados. “Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas: desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade interior organizando-se de maneira mais estável do que no decorrer dos primeiros estádios” (p. 29). Ou seja, é na idade compreendida entre os dois e os sete anos que a criança aprende a controlar os seus impulsos, que, segundo Goleman (2021), são “o meio através do qual a emoção se exprime” (p. 12).

Neste sentido, o Projeto de Intervenção tinha a intenção de se articular com os projetos institucionais da PES e partiu da questão: *Como promover o reconhecimento, compreensão e autorregulação das emoções das crianças em Creche?*

Desta forma, “As Emoções das Crianças” tinha os seguintes objetivos gerais: contribuir para o bem-estar emocional das crianças; estimular competências socioemocionais; promover o conhecimento das emoções primárias básicas; identificar e refletir sobre a relação pedagógica e a organização do ambiente educativo, na promoção do desenvolvimento socioemocional da criança; desenvolver atividades que estimulem as emoções das crianças e observar as suas reações às mesmas. Para tal, o projeto visava: 1) estimular competências como partilhar, ajudar, saber esperar, elogiar, nomear emoções primárias; 2) interagir positivamente, desenvolvendo uma relação de confiança através da atenção, gestos, palavras e atitude; 3) promover atividades que desenvolvam a literacia emocional.

1.2.2. Oportunidades de Aprendizagens

As oportunidades de aprendizagem desenvolvidas neste Projeto de Intervenção, foram calendarizadas tendo em conta as datas definidas pela PESCR, tal como a disponibilidade da instituição e da discente, visando, ainda, não se sobreporem a datas e atividades relevantes da instituição. Segundo Portugal et al. (2016), “pensar no que fazer, como fazê-lo e porquê, e depois avaliar até que ponto os resultados obtidos se aproximam dos objetivos predefinidos, faz parte do trabalho de qualquer profissional” (p. 39). Desta forma, em seguida serão apresentadas duas atividades que incorporam o projeto, a título exemplificativo, refletindo sobre a sua implementação e evidenciando os aspetos positivos e a melhor.

1.2.2.1. Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”

Figura 1 – Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”



oAntes de dar início ao conto, e até mesmo antes de apresentar o livro, organizaram-se as crianças no espaço do tapete da sala. Sentando-se no chão, as crianças formaram uma meia-lua e cativou-se a sua atenção com recurso a uma caixa mistério. Esta, era uma caixa simples, grande, pintada de branco e sem qualquer tipo de informação visual que distraísse

ou direcionasse para outro assunto. Dentro da caixa, estava o livro. Criando um momento de suspense, suscitando a curiosidade e estimulando o ímpeto exploratório (natural da criança nesta fase de desenvolvimento), abriu-se a caixa em conjunto com as crianças, permitindo que espreitassem para o seu interior. Em seguida apresentou-se o livro, perguntando ao grupo o que via na capa, de modo a estimular a interação, oralidade e identificação dos personagens. Procedeu-se, então, ao ritual de entrada, cantando: “com pauzinhos de perlim pim pim, a nossa história começa assim”, leu-se o título da obra e apresentou-se o autor. Ao longo da narração recorreu-se a técnicas de animação (Anexo B.2.), que permitiram tornar mais clara a mensagem, tal como cativar a atenção e concentração. Após terminar o conto, citou-se o ritual de saída, “com pauzinhos de perlim pim pim, a nossa história chegou ao fim”, questionou-se as crianças, sobre o que acabaram de ouvir e se gostaram, e incentivou-se a reflexão, de forma simples e clara, sobre a moral implícita na história.

De uma forma geral, esta dinâmica correspondeu às expectativas. As crianças estiveram atentas e participaram, mostrando curiosidade. A leitura desta história permitiu avaliar o nível de conhecimento que o grupo tinha sobre as emoções, através das perguntas que foram colocadas ao longo da história, por exemplo: “como se sentirá o Tó?”, e evidenciando as emoções primárias que se podem identificar na história. Assim, percebi que o grupo ainda estava numa fase muito inicial, no que respeita à literacia emocional. Apenas uma ou duas crianças souberam identificar quando o Tó (personagem principal da história) se sentia triste ou alegre. No que respeita à dinâmica da leitura, tenho a lamentar que não foi possível ter peluches, ou blocos de construção, de modo a incorporar elementos cénicos que facilitassem a compreensão da narrativa. Ressalvo que numa próxima dinâmica deste livro, o uso destes objetos enriqueceria muito a sua mediação.

1.2.2.2. Atividade: “Como te Sentes Hoje?”

Figura 2 – Atividade: “Como te Sentes Hoje?”



A atividade do painel foi realizada todos os dias após a sua apresentação, integrando a rotina diária. Desta forma, pretendeu-se, através da repetição, que a criança desenvolvesse literacia emocional. Nesta faixa etária (2-3 anos), a criança ainda não tem capacidade de dizer exatamente o que sente, sendo, por isso, o título do painel meramente indicativo e retórico.

O painel pretendeu ser trabalhado em paralelo com o livro pop-up “O Monstro das Cores” (atividade cuja mediação de leitura também incorpora o projeto), pois partilham personagem e um conduz ao enquadramento teórico do outro. Porém, não foi necessário que em todas as sessões se realizasse uma sessão de moderação e leitura do livro. Esta apenas foi necessária após longos períodos de pausa na atividade do painel (por exemplo: o reconto da história foi realizado sempre após os fins-de-semanas, para que as crianças pudessem recordar o contexto do painel). Assim, o objetivo desta atividade, como disposto na planificação (Anexo B..2.), era que as crianças pudessem começar a identificar as emoções primárias, distinguindo alegria de raiva, por exemplo. Outra valência do painel, foi o facto de ser incontornável a nomeação das cores e, por esse motivo, tornou-se um material de apoio para a área da comunicação visual/plástica. Assim, a criança pôde, também, aprender a nomear e distinguir as cores.

Ao longo das sessões pude observar que as crianças gostaram da atividade, querendo participar por iniciativa própria e, ocasionalmente, sem esperar pela sua vez. Observei que algumas crianças facilmente nomeavam as emoções e as cores (regra geral as mais velhas). Mas também observei que havia crianças com algumas dificuldades, principalmente na associação de cores. Algumas ficavam paradas, à espera de ajuda para identificar o monstro a que pertencia a emoção, outras colocavam no frasco errado. Com a repetição e continuidade da atividade, pude observar a evolução das crianças. Nomeadamente de uma criança em específico, que no princípio corria para junto do painel, escolhia uma emoção, sem quase olhar para dentro da caixa, e colocava-a num frasco qualquer, sem parar para pensar e sem responder, quando questionada. Ou seja, mostrou-se motivada, porém sem atenção e concentração. Nas últimas sessões, esta mesma criança adquiriu uma postura diferente, bastante mais ponderada e calma. Apesar de mostrar grandes dificuldades em associar as

cores e nomear as emoções, esta criança começou a parar para pensar e olhava para mim em jeito de pedir ajuda, esboçando um sorriso no fim. De um modo geral, apenas lamento a escassez de sessões, que, por motivos vários, se revelaram insuficientes. Para a plena compreensão e assimilação dos conteúdos e objetivos, a atividade do painel devia ser realizada como uma rotina e durante várias sessões.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I

Formosinho (2018) explica que apenas em 1977 foi criada a rede oficial de educação pré-escolar e, em dezembro de 1978, são criados os primeiros jardins de infância do Estado. Atualmente, a Educação Pré-Escolar é reconhecida como um nível de ensino, dentro do sistema educativo português. Como refere a lei de bases do sistema educativo, Decreto-lei n.º 46/86 (1986), na sua organização “a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

Assim, a primeira Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância (PESJI), nomeadamente o estágio de intervenção, decorreu entre o dia 2 de maio de 2022 e o dia 9 de junho de 2022, no horário das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30 (salvo exceções), cumprindo o mínimo requerido de 120 horas de observação e intervenção. Este estágio foi desenvolvido em parceria, com um par de estágio, sendo a única PES, apresentada no presente relatório, com este formato. Por fim, a instituição parceira, que acolheu este estágio, foi um Centro Escolar, inserido num Agrupamento de Escolas (AE) do concelho de Santarém, no grupo dois – Sala Amarela, com um grupo de 25 crianças, entre os três e os seis anos de idade.

2.1. Caracterização do Contexto Educativo

2.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

Como referido anteriormente, a instituição parceira, que acolheu o presente estágio, inseria-se num Centro Escolar, pertencente a um AE do concelho de Santarém. Criado no ano letivo de 2010/2011, o agrupamento era constituído por 5 estabelecimentos de ensino e abrangia todas valências do sistema de ensino. Por sua vez, o Centro Escolar foi inaugurado em setembro de 2015, o que correspondia a um equipamento moderno. Numa lógica de centro escolar integrado, disponibilizava a valência de educação pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, a escola possuía: quatro salas de jardim de infância; oito salas destinadas ao 1.º CEB; um refeitório; um espaço polivalente (onde habitualmente decorrem as atividades de educação física); uma biblioteca, integrada na rede de bibliotecas escolares; gabinetes de trabalho; sala de docentes; espaço exterior de recreio e campos de jogos. Especificamente, no que respeitava ao bloco afeto à valência de pré-escolar, funcionavam:

quatro salas letivas; duas casas-de-banho, adequadas às crianças e partilhadas por cada par de salas; três gabinetes para docentes; uma sala de isolamento; duas casas-de-banho para adultos e uma sala de professores. No exterior da instituição existiam os espaços da caldeira e do gerador, os espaços de recreio com equipamento adequado e diversificado, um campo de jogos e, ainda, uma horta.

2.1.1.1. Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) era triénio, iniciando-se a 1 de setembro de 2020 e terminando a 31 de agosto de 2023, com o tema “Confiança nas Capacidades”. Elaborado com base no trabalho da comunidade educativa em que se inseria, retratava a forma como a comunidade educativa perspetivava a sua realidade, afirmando a sua autonomia, diagnosticava os seus principais problemas e definia estratégias. O projeto visava, ainda, a descentralização e autonomia do agrupamento, valorizando a abertura à comunidade e ao trabalho em equipa, procurando desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência. Como missão, o projeto destacava o reconhecimento de uma instituição de referência nos diversos contextos em que se insere, pela qualidade do ensino e formação ministrados. No que concerne aos valores, o mesmo documento definia a pretensão de uma formação que assentasse no respeito pelos Direitos Humanos, a promoção de uma cidadania europeia e a defesa do ambiente. No que concerne aos objetivos do projeto, o mesmo definia três eixos de atuação: (1) sucesso educativo; (2) prestação de serviço educativo; (3) liderança, gestão e autoavaliação. Em cada um deles, eram apresentados objetivos específicos que orientavam a organização escolar e norteavam a ação pedagógica. São exemplos: melhorar os resultados escolares e reduzir o absentismo; promover a cidadania ativa, inclusiva e solidária; promover projetos e atividades; promover a abordagem flexível do currículo; promover a rápida integração dos alunos estrangeiros; promover a gestão e a qualificação dos recursos humanos; etc.

2.1.1.2. Projeto Educativo da Sala

Por sua vez, integrado no PAE, o Projeto Curricular de Grupo para o ano letivo 2021/2022, dividia-se em dois: o Projeto do Departamento, vocacionado à valência de JI, e o Projeto Curricular do Grupo 2, vocacionado à Sala Amarela (onde ocorreu a PESJI). Assim, o primeiro intitulava-se “Todos pelo Planeta a Proteger a Água” e o segundo “Vamos descobrir...”. Por sua vez, o Projeto do Departamento visava fomentar a curiosidade na criança, na educação para uma cidadania responsável e na afirmação de um indivíduo construtor do seu percurso. Tendo em conta o PEA, o Plano Anual de Atividades e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o mote para o primeiro semestre foi “Vamos conhecer e explorar” e para o segundo semestre foi “Vamos registar e

partilhar”. De modo complementar, o projeto da Sala Amarela pretendia cruzar as diferentes áreas de conteúdos, assumindo uma postura responsável perante problemas ambientais e sensibilizando as crianças para a utilização consciente da água e a sua importância.

O Projeto Curricular do Grupo 2 definia vários objetivos, entre os quais: ter subjacente a perspetiva lúdica que enlaça o desenvolvimento e as aprendizagens; desenvolver trabalho com o grupo de crianças que irá transitar para o 1.º CEB; valorizar a língua portuguesa na oralidade e na sua utilização correta; integrar os projetos institucionais, nomeadamente o Projeto de Educação para a Cidadania e o Projeto da Consciência Fonológica; diferenciar o processo de aprendizagem, de modo a estimular a criança; entre outros objetivos.

O documento supracitado definia, ainda, as metodologias que incorporavam o projeto, refletindo os valores e princípios da educadora cooperante. Deste modo, o projeto tinha por base o modelo construtivista, que pressupõe que as crianças participem ativamente na sua própria aprendizagem, e os princípios da Pedagogia em Participação, baseando-se numa metodologia de Trabalho de Projeto. O documento referia, ainda, o Movimento da Escola Moderna, enquanto um modelo que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Nesse sentido, a educadora utilizava alguns instrumentos de monitorização, registo e avaliação, como o quadro de presenças, calendário, quadro de aniversários, entre outros. Por fim, são, também, referidos o Modelo Pedagógico de Régio Emília e a Pedagogia de Escuta, como fundamentos para opções estratégicas e intencionalidades educativas.

2.1.2. Organização do Ambiente Educativo

2.1.2.1. Caracterização do Grupo

O grupo da Sala Amarela era composto por 25 crianças entre os três e os seis anos de idade (cinco com três anos, seis com quatro anos, nove com cinco anos e cinco com seis anos), sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo, não só no que respeita à idade e ao sexo, mas também quanto ao meio familiar a que pertenciam, o que influenciava os seus interesses e necessidades. De um modo geral o grupo era bem-disposto, com alto nível de cooperação, interesse e participação nas atividades, mostrando gosto e curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia, tal como demonstrava vontade em aprender e partilhar novidades com os pares e adultos. A maioria gostava de brincar e explorar livremente as áreas da sala e de cantar. No que respeita às áreas das expressões, o grupo gostava de pintar, modelar, desenhar, recortar, de música, de dançar e revelava um envolvimento muito significativo nas atividades de expressão motora. Contudo, o grupo apresentava alguns pontos fracos. Nomeadamente, no domínio da linguagem, três crianças que frequentavam a terapia da fala e algumas crianças do grupo organizavam o seu discurso em português do Brasil, não sendo essa a sua nacionalidade. Existiam ainda duas crianças,

uma de cinco anos do sexo feminino e outra de seis anos do sexo masculino, que evidenciavam um desenvolvimento divergente da sua faixa etária e que se encontravam em processo de diagnóstico e ao abrigo das medidas universais de suporte à aprendizagem, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018.

2.1.2.2. Caracterização da Sala

O espaço da sala encontrava-se organizado em áreas de aprendizagem diferenciadas, devidamente demarcadas, e a colocação dos diversos materiais refletia a orientação metodológica da educadora. Assim, a sala continha as seguintes áreas: Área do grande grupo e da biblioteca; Área da expressão plástica; Área da casa; Área da loja; Área da garagem; Área dos jogos de chão: blocos, legos, peças de madeira, pistas, carrinhos, figuras de bonecos, animais em miniatura, ferramentas; Área dos jogos calmos: puzzles, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes, jogos de sequências lógicas, de correspondência, memória e magnéticos; Área da escrita e do computador (*desktop* com ligação à *internet*); Área da matemática; O grupo tem, também, acesso a uma sala polivalente (com equipamento para expressão motora variado, ex.: colchões, pins, argolas, bolas, etc.) e ao recreio, espaço exterior partilhado com as restantes salas de JI, com alguma variedade de materiais (ex.: estrutura de casa, mesas e cadeiras, bancos de jardim, triciclos, caixa de areia, relva e árvores, chão acolchoado na zona dos baloiços como o escorrega e outros).

2.1.2.3. Caracterização do Tempo

No que respeitava à organização do tempo, existiam tempos que se repetiam com determinada periodicidade, de forma a proporcionar um ambiente seguro. Assim, o grupo da presente PESJI tinha definidas algumas atividades associadas aos dias da semana, permitindo prever e antecipar o que se iria suceder. Nomeadamente: à segunda-feira tinham a atividade de educação física, na sala polivalente; à terça-feira tinham a atividade de música; à quarta-feira tinham a atividade da caixa mistério; à quinta-feira tinham a atividade dos desafios matemáticos; e à sexta-feira tinham a atividade do dia das surpresas, em que recebiam uma surpresa de outra sala ou preparavam uma surpresa para as outras salas. Por sua vez, a gestão do tempo era feita de modo flexível e assente na planificação das atividades, nas rotinas diárias (Anexo C), nas orientações curriculares e na intencionalidade da educadora cooperante. Assim, o horário da componente letiva era das 9:00 às 12:00 e das 13:30 às 15:30.

2.2. Projeto de Intervenção “Era uma vez... Vamos descobrir”

2.2.1. Contextualização

O Projeto de Intervenção “Era uma vez... Vamos descobrir” tinha o intuito de se articular com os projetos institucionais e partia da questão: Como promover aprendizagens significativas através da literatura infantil?

A literatura infantil, quando explorada na infância, tem a capacidade de comunicar a vários níveis, conceitos, mensagens e emoções, colaborando, ainda, para a abertura ao conhecimento de outras realidades e propagando o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças. Deste modo, conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), a variedade de textos e suporte de escrita, integrados no quotidiano das crianças, deve constituir um objetivo e uma estratégia, a fim de promover a linguagem oral e a abordagem à escrita. Deste modo, a escolha do tema surgiu do interesse pessoal, das educadoras estagiárias, em compreender qual o impacto da literatura infantil no desenvolvimento da criança. Tendo por base o período de observação, o projeto parte das motivações das crianças relativamente a animais, a questões de partilha, de sustentabilidade e do medo. Assim, o projeto de intervenção visava, ainda, partir de histórias para a infância como mote para atividades promovidas, com recurso ao livro infantil e à hora do conto, integrando-se na rotina diária do grupo. Posto isto, os objetivos gerais do projeto foram: estabelecer razões pessoais para que a criança se envolva com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; desenvolver atividades significativas, tendo por base o livro infantil; contribuir para o desenvolvimento global da criança. Por fim, pretendeu-se, ainda: interagir positivamente com o grupo; desenvolver uma relação de confiança; disponibilizar livros e materiais de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético; integrar regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças, partindo dos seus interesses; e promover atividades com temáticas semanais diferentes.

2.2.2. Oportunidades de Aprendizagens

As oportunidades de aprendizagem desenvolvidas foram calendarizadas tendo em conta as datas definidas pela PESJI, tal como a disponibilidade da instituição e das discentes, visando, ainda, não se sobreporem a datas e atividades relevantes para a instituição. Conforme Silva et al. (2016), planejar e avaliar, de acordo as observações e registos, “sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas (p. 13). Assim, seguidamente, serão apresentadas duas atividades que incorporam o Projeto de Intervenção, a título ilustrativo, refletindo sobre a sua implementação e evidenciando os aspetos positivos e a melhorar. Importa, ainda, referir que as atividades que se seguem dizem respeito a semanas diferentes de implementação e que,

tal como projetado, cada semana visava abordar uma temática diferente. Assim, na primeira semana o mote foi a luz e sombra, com o objetivo geral de proporcionar às crianças a descoberta da própria sombra, desmistificando medos e compreendendo a sua existência. Na segunda semana, por sua vez, o mote foi o mar, procurando desenvolver conhecimentos acerca deste meio natural e fazer a ponte com os projetos institucionais.

2.2.2.1. Atividade: hora do conto “Numa Noite Muito Escura”

Figura 3 – Atividade: leitura da história “Numa Noite Muito Escura”



Ao longo das semanas de intervenção, todos os dias foram contadas histórias alusivas às temáticas semanais. Por isso, houve a preocupação que a primeira tivesse a função de indutor do tema e que, a partir das narrativas, pudessem surgir atividades. Após o almoço, integrada na organização do tempo do grupo, ocorreu o momento da hora do conto. Ressalvo que enquanto educadora estagiária não considero esta a melhor hora do dia para realizar esta tarefa, pois as crianças mais novas estão demasiado sonolentas e, de modo geral, todos se encontram cansados, tornando-se difícil o envolvimento. Porém, respeitando as rotinas do grupo, a tarefa decorreu na área de grande grupo, no tapete da sala, com todas as crianças sentadas. Para dar início ao segmento, foi cantada uma canção habitual, com a seguinte letra: “É a hora da história, vamos todos escutar. Todos, todos, sentadinhos em várias filas e sem falar. É a hora da história, vamos todos escutar”. Em seguida, a educadora cooperante acrescentou, dizendo: “mãozinhas em cima do joelho e cabelo atrás das orelhas”. Posto isto, procurei dinamizar este momento de forma a captar a atenção do grupo, com recurso a expressões corporais, faciais e linguísticas que enfatizassem momentos-chave. Tal como, fui questionando o grupo de forma a refletir sobre a história e a antecipar o momento seguinte, promovendo empatia com as personagens. Assim, havia o objetivo de compreender mensagens orais, tal como compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação, os quais considero que foram atingidos. Em relação aos restantes objetivos traçados para esta atividade, presentes na sua planificação (Anexo D.1.), considero que alguns foram inadequados e em demasia, carecendo de um ajuste posterior.

Por último, esta atividade tinha, por si só, o objetivo principal de ser o mote para a semana, introduzindo e explicando o conceito de sombra. Assim, após a leitura questioneei o

grupo sobre a história, dinamizando uma pequena reflexão conjunta direcionada, no sentido de compreenderem que a sombra dos animais da história aparecia porque eles colocavam a lanterna atrás deles. Ou seja, sempre que aparecia a sombra questionava o grupo do porquê e no texto da história enfatizava, de modo expressivo, o momento em que a lanterna era colocada atrás. No final, aquando da reflexão (e no dia seguinte no reconto), as crianças souberam explicar que era preciso existir luz para haver sombra e que a luz tinha que estar atrás do objeto opaco. Em suma, esta história foi o mote para atividades que incorporaram uma investigação, procurando compreender o conceito de sombra.

2.2.2.2. Atividade: “Dançar com Fitas”

Figura 4 – Atividade: “Dançar com Fitas”



Incorporada na semana cujo tema foi o mar, esta atividade foi pensada para ser realizada no espaço exterior, com recurso a fitas de tecido colorido e a uma coletânea de músicas, alusivas ao tema e do conhecimento das crianças. Conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), é importante que as crianças oiçam e tenham contacto com músicas de diferentes géneros, sendo fundamental a exigência da qualidade. Estas audições musicais também podem e devem ser utilizadas como momentos para a vivência corporal da música. A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única. Acresce que ouvir em movimento é um ato natural, em crianças pequenas, e contrariar a sua corporalidade espontânea, é limitar o seu desenvolvimento musical. Isto porque, o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança.

Assim, conduziu-se o grupo para o espaço exterior, onde se apresentou a atividade. Por sua vez, a mesma consistia na exploração do corpo e da música. Ou seja, com recurso a fitas de cetim coloridas, presas num pau de madeira, as crianças foram convidadas a dançar ao ritmo de diferentes estilos de música, explorando livremente os materiais e os movimentos do corpo. Ao longo da atividade, sugeri determinados movimentos, que pretendiam desafiar as crianças e estimular as suas capacidades motoras fundamentais (locomoção, manipulativas e equilíbrio). A escolha do espaço refletiu uma mais-valia, pois o grupo teve

efetivamente liberdade para se movimentar, com todos os benefícios que crescem ao praticar exercício físico no exterior. Considero, ainda, que a atividade cumpriu os três objetivos traçados, presentes na planificação (Anexo D.2.). As crianças desenvolveram sentido rítmico e de relação com o corpo, com o espaço e com os outros (apesar de algumas dificuldades, como crianças que queriam “lutar” com as fitas e que obrigaram a uma intervenção na gestão do grupo), mostraram prazer, expressando-se de forma rítmica através do corpo, e puderam explorar o corpo, realizando movimentos locomotores básicos. Apesar do balanço positivo desta atividade, a educadora cooperante considerou que a mesma carecia de uma maior contextualização. No seu *feedback* direto, disse-me que numa próxima implementação talvez fosse mais benéfico, no momento de grande grupo no tapete antes de iniciar a atividade no exterior, mostrar uma fita e exemplificar alguns movimentos. Contudo, apesar de compreender e respeitar, penso que isso iria limitar ação e a criatividade das crianças, tornando a atividade mais dirigida do que o pretendido.

3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II

Conforme o disposto no Artigo 2.º da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Decreto-Lei n.º 5/97 da Assembleia da República, 1997): A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Assim, a segunda Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância (PESJI) decorreu entre o dia 8 de novembro de 2022 e o dia 31 de janeiro de 2023, completando um total de 170 horas. A instituição parceira que acolheu o presente estágio foi o Grupo 1, de um Jardim de Infância inserido num Agrupamento de Escolas do concelho de Santarém, com um grupo de 25 crianças, entre os três e os seis anos de idade.

3.1. Caracterização do Contexto Educativo

3.1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

Tal como supracitado, a instituição parceira foi um JI integrado num AE do concelho de Santarém. Criado em abril de 2002, conforme o Projeto Educativo (AEAH, 2017-2022b), o Agrupamento “abrange uma grande área geográfica com características muito diferentes, num misto de rural e urbano” (p. 4). Apesar de registar inúmeros agregados familiares com habilitações superiores e boa capacidade económica, o AE continha um grande número de alunos carenciados e subsidiados pela Ação Social Escolar, “existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares” (p. 4). Assim, o Agrupamento abrangia uma enorme diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, tornando-se reflexo de uma

sociedade civil, plural e diversa. Tem cerca de 1300 alunos, distribuídos por 67 grupos/turmas, é constituído por 10 estabelecimentos de ensino e abrange as valências de JI, 1.º, 2.º e 3.º CEB.

Por sua vez, o JI onde ocorreu a PESJI disponibilizava a valência de educação pré-escolar com dois grupos, para um total de 50 crianças inscritas. Sendo o grupo que acolheu, o grupo 1, sob a tutela da educadora responsável pelo estabelecimento e, também, coordenadora do departamento da educação pré-escolar do AE. O edifício do JI correspondia a um bloco único, apenas com piso térreo, composto por: um hall de entrada; uma sala polivalente (usada para o acolhimento, refeitório e prolongamento); um corredor com os cabides e bancos de apoio; uma sala de recursos (usada pelas Atividades de Animação e Apoio à Família, arrecadação e dormitório); um gabinete para docentes e direção; uma casa de banho para adultos; uma casa de banho para as crianças; uma copa e despensa; um gabinete para as assistentes operacionais; e, por fim, duas salas letivas. Em contrapartida, o espaço exterior do JI correspondia a uma área bastante ampla, com uma zona de areia, outra de terra e, ainda, uma zona de calçada portuguesa. Na rotina diária do JI, o exterior acabava por ser dividido em dois pátios, um dizia respeito à zona de areia e terra e o outro à zona de calçada. Habitualmente ambos os grupos frequentavam os pátios em separado e alternando em dias. Porém, quando as condições climáticas o obrigavam, ambos os grupos partilhavam simultaneamente a zona do pátio calcetado.

3.1.1.1. Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo (AEAH, 2017-2022b) tomava por título “Fazer Melhor para Conseguir Mais” e apresentava como missão “formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber” (p. 8). O documento definia, ainda, a escola como um espaço onde todos têm lugar, através de um percurso de crescimento e aprendizagem sequencial, procurando dar respostas diferenciadas aos problemas sociais que surgem na comunidade académica, “sem esquecer o papel transformador da sua ação educativa e formativa” (p. 8). Nesse sentido, o PE comprometia-se com “valores universais e humanistas de cidadania, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação do outro e das suas diferenças” (p. 8) e, ainda, em dar “respostas educativas e organizacionais adequadas a todos e a cada um, no âmbito das várias necessidades e ritmos de aprendizagem” (p. 11). No que respeita aos objetivos, eram apresentados no projeto cinco eixos que os definiam: inovação, desenvolvimento, rigor, abrangência e reconhecimento. Em cada um, eram definidos os objetivos estratégicos, como por exemplo: garantir o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens; formar cidadãos

ativos; assegurar a exigência; afirmar uma identidade social; projetar uma escola de qualidade e excelência.

3.1.1.2. Projeto Educativo da Sala

Por sua vez, o Projeto Curricular de Grupo 1 encontrava-se desenhado para apoiar a proposta de orientação da ação educativa. Foi elaborado pela educadora titular do grupo e visava a caracterização das crianças e do seu contexto familiar e social. Este projeto incluía, ainda, o modo de organização e uma análise do ambiente educativo (interno e externo), as metodologias privilegiadas, a articulação curricular e os critérios de avaliação. Nesse sentido, o projeto procurava desenvolver e conceber o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, com atividades e projetos que surgissem ou que fossem previamente planificados. Ou seja, a educadora cooperante estruturava e sistematizava a sua prática pedagógica com base num currículo emergente (situações imprevistas que surgem diariamente). Para tal, as opções e metodologias educativas tinham por base o princípio de trabalho por projeto, definido a partir da especificidade de cada contexto e das crianças do grupo. O Projeto Curricular do Grupo 1 explicava, ainda, que para a construção do conhecimento sobre a criança, fundamentava a intencionalidade nos princípios apresentados por Piaget, Vigotsky e Malaguzzi, destacando o modelo *High Scope* e a abordagem Régio Emília. O projeto da sala destacava, também, a importância da participação da criança, através de uma pedagogia ativa. Ou seja, a voz do grupo e de cada criança era considerada na construção e na dinâmica do grupo, em prol de instrumentos reguladores de uma vida democrática. Nomeadamente, na distribuição de tarefas indispensáveis à vida coletiva, à negociação de regras e normas da vida em grupo, tal como de situações que promovessem o conhecimento e respeito pelo outro. Por fim, no que respeitava à avaliação, a mesma visava ser realizada com as crianças, através de conversas de grupo e individuais, de registos e da construção de portefólios. Deste modo, a educadora cooperante comprometia-se em realizar uma observação direcionada para as atividades (livres e intencionalmente dirigidas), apoiando-se em listas de verificação (quando pertinente) e atentando ao desenvolvimento de competências dos vários domínios e áreas de conteúdos.

3.1.2. Organização do Ambiente Educativo

3.1.2.1. Caracterização do Grupo

O Grupo 1, do JI que acolheu a PES, era constituído por 25 crianças, entre os três e os seis anos de idade (3 com três anos, 9 com quatro anos e 13 com cinco anos), sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. O grupo era heterogéneo, não só no que respeita à idade e sexo, mas também quanto ao meio familiar a que pertencem e às nacionalidades, o que influenciava os seus interesses e necessidades. Ou seja, 14 crianças eram de

nacionalidade portuguesa, 6 brasileiras, 1 ucraniana, 1 indiana, 1 inglesa, 1 angolana e 1 romena. Apesar da variedade cultural, apenas duas crianças não tinham o português como língua materna. Porém, uma delas estava integrada no grupo (pois era o segundo ano que frequenta o JI), compreendia e falava português com relativa facilidade. A outra tinha maior dificuldade em compreender português (pois era o primeiro ano a frequentar o JI), mas mostrava interesse em aprender e participava ativamente. Conforme o Projeto Curricular do Grupo 1, é possível saber, também, que 12 crianças frequentavam o JI pela primeira vez e as restantes 13 transitaram do ano letivo anterior; existiam três crianças que frequentavam a terapia da fala; e 17 das 25 crianças do grupo frequentavam Atividades de Animação e Apoio à Família. De um modo geral, as crianças eram recetivas a estratégias lúdicas de apresentação e desenvolvimento de atividades, revelando interesses e preferências muito específicas. Por exemplo, as áreas mais solicitadas eram as de jogo simbólico (nomeadamente a casinha), modelagem, pintura e desenho, computador, biblioteca, animais e construções (com blocos ou legos). As crianças revelavam, ainda, um bom relacionamento com todos os adultos da instituição, revelavam gosto por explorar o meio envolvente e por atividades culturais, tal como aceitavam as regras e normas de funcionamento da instituição. Por fim, o grupo era bastante autónomo e bem-disposto, com um bom nível de cooperação, interesse e participação nas atividades, mostrando gosto, curiosidade e vontade de aprender. Contudo, o grupo apresentava alguns pontos fracos. Segundo a análise SWOT, apresentada no Projeto Curricular do Grupo 1, as crianças privilegiavam o imediato, revelando bastante dificuldade em ouvir, esperar e empenhar-se em tarefas que requerem maior foco e tempo. Por último, o projeto evidenciava o facto que o número excessivo de crianças dificultava um acompanhamento individual desejável e apontava a existência de crianças com níveis de desenvolvimento bastante díspar.

3.1.2.2. Caracterização da Sala

A sala do Grupo 1 apresentava espaços e materiais de modo que as crianças pudessem planear e propor os seus jogos/brincadeiras. Consequentemente, a sala encontrava-se organizada em diferentes áreas de aprendizagem, devidamente demarcadas, e a colocação dos diversos materiais refletia a orientação metodológica da educadora, visando apresentar material adequado às várias atividades. Posto isto, a sala continha as seguintes áreas: Área do grande grupo/tapete; Área dos jogos de chão – blocos, legos grandes, peças de madeira, pistas, carrinhos, figuras de animais em miniatura; Área da Casinha (jogo simbólico); Área da Biblioteca (com um banco corrido e uma estante com livros infantis); Área das mesas de trabalho (para legos, desenhos e jogos de tabuleiro como puzzles, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes, sequências lógicas, correspondência, memória, etc.); Área da pintura (cavalete); Área do computador (*desktop* com ligação à

internet); Área da ciência; Armários para arquivo de portefólios (acessível às crianças) e para material de expressão plástica variado. O espaço da sala apresentava, também, expostos os trabalhos que iam sendo realizados e as temáticas que integravam o currículo, em painéis expositores e estendais.

3.1.2.3. Caracterização do Tempo

Em conformidade com as orientações curriculares, a gestão do tempo do Grupo 1 era feita de modo flexível e assentava nos interesses do grupo, na planificação das atividades e nas rotinas, de acordo com a intencionalidade da educadora cooperante. Esta flexibilidade refletia a possibilidade de se modificar o quotidiano habitual do grupo, acolhendo novas propostas de atividades que surgissem espontaneamente e em conformidade com os interesses das crianças. Porém, a existência de uma rotina, apesar de flexível, transmitia segurança. Assim, o horário da componente letiva, do Grupo 1, foi das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 15:30 e encontrava-se organizado em diferentes momentos (Anexo E), nomeadamente: acolhimento; reunião em grande grupo; atividades orientadas ou escolhidas pelas crianças nas áreas da sala; higiene; lanche; almoço; brincadeira livre no exterior; arrumação; prolongamento.

3.2. Projeto de Intervenção “A Brincar e Sentir, Vamos Descobrir”

3.2.1. Contextualização

O Projeto de Intervenção “A Brincar e Sentir, Vamos Descobrir” teve o intuito de se articular com os projetos institucionais supracitados e partir das motivações das crianças, procurando dar resposta à questão: “Como promover aprendizagens significativas através do brincar?”. Nas palavras de Moço (2011) “um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas” (p. 52). Para a construção do projeto foi essencial o período de observação, de modo a conhecer o grupo, através de pequenas entrevistas informais, e observar os métodos da educadora cooperante. Outro aspeto que influenciou a escolha do tema, e brincar enquanto estratégia pedagógica, foi a organização do tempo e do ambiente educativo. Ou seja, o grupo mostrou um grande interesse e necessidade por brincar de forma livre, sendo um espaço temporal privilegiado na organização do ambiente educativo e do grupo. Todos os dias as crianças brincavam livremente na sala e no exterior, durante longos períodos e o respeito por esta necessidade era notório por parte da educadora cooperante. Ferland, citado por Silva e Sarmiento (2017), defende que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa. (...) O autor refere ainda que o direito à infância e ao brincar é muitas vezes esquecido” (pp. 46-47). Assim, o Projeto “A Brincar e Sentir, Vamos Descobrir”, através de uma abordagem experimental e de uma metodologia que valoriza o

lúdico e o brincar, pretende que a criança: desenvolva a capacidade de escolha autónoma das atividades que pretende realizar; assuma responsabilidades; exprima a sua personalidade e singularidade; melhore as suas capacidades relacionais e de iniciativa, interagindo e cooperando com os outros; desenvolva a capacidade de partilha e autonomia na resolução de conflitos; reconheça e gerir emoções, com vista ao desenvolvimento da inteligência emocional; adquirir e desenvolver capacidade de concentração e de observação; desenvolva curiosidade e criatividade; estabeleça relações entre aprendizagens; apresente curiosidade e desejo de aprender; demonstre prazer nas suas produções e progressos.

3.2.2. Oportunidades de Aprendizagens

O projeto de intervenção foi implementado ao longo de sete semanas, traduzindo-se na PES mais longa de todo o percurso académico. Assim, foram tidas em conta as datas definidas pela PESJI e a planificação da educadora cooperante, visando a não sobreposição de datas e atividades relevantes para a instituição. As atividades foram, então, planificadas semanalmente, seguindo um modelo semelhante ao das planificações elaboradas pela educadora cooperante. Em cada semana, houve a preocupação de seguir um fio condutor. Isto é, pensar a semana segundo um tema e desenvolver atividades que refletissem uma sequência lógica. Para tal, o mote das temáticas foi determinado pela avaliação inicial do grupo e por questões de calendário. Assim, a primeira semana, com o tema “Sair da Concha”, procurou ir ao encontro de dois interesses das crianças: atividades de ciências e animais. A segunda semana refletiu a flexibilidade que orienta a gestão do tempo, encerrou o tema anterior e iniciou o tema “À Descoberta das Emoções”. Este foi, também, desenvolvido na semana seguinte, visando incorporar na rotina diária materiais e atividades lúdicas que promovessem o desenvolvimento socioemocional. Na quarta semana o tema dominante foi o “Natal”, tratando-se da semana que antecedeu as férias escolares. Através deste tema, as crianças puderam participar em atividades culturais da comunidade local e identificar tradições e festividades. Mote e objetivos que se estenderam para a semana seguinte de intervenção, através do tema “Reis Magos”. Este, por sua vez, foi ao encontro dos interesses das crianças na medida em que abordou reis e rainhas. Por fim, as sexta e sétima semanas de intervenção tiveram como ponto de partida a interculturalidade, abraçando as diferenças culturas presentes no grupo e promovendo um sentimento de pertença. Posto isto, em seguida serão apresentadas duas atividades, a título exemplificativo, de semanas diferentes de implementação.

3.2.2.1. Atividade: “Sair da Concha”

Figura 5 – Atividade: Investigação “Será que o Caracol tem olfato?”



A primeira semana de intervenção teve como tema *Sair da Concha*. Nesta semana as atividades foram organizadas de modo a apresentar o animal caracol (Anexo F.1.). Assim, começou com uma exploração musical, trabalho vocal, da música “Sr. Caracol”. Seguiu-se uma atividade de expressão visual, “*SpinArt*”; uma investigação para saber se os caracóis têm, ou não, olfato; a construção de um terrário, com recurso a caracóis vivos; e uma atividade de modelação de massa de cores. Posto isto, a atividade que se apresenta em seguida é a investigação. Para responder à questão “será que os caracóis cheiram?”, a atividade teve início com o grande grupo. Assim, questionou-se cada criança e escreveu-se, para que todos vissem, organizando os dados numa tabela de dupla entrada. De um lado as crianças que responderam positivamente e no outro as negativamente. Ao mostrar o resultado, evidenciou-se que a turma se encontrava dividida por igual nas opiniões prévias. Posto isto, em pequeno grupo, e com recurso a caracoletas vivas, cotonetes, água e vinagre branco, as crianças puderam observar a reação do caracol quando exposto à água e ao vinagre sem lhe tocar com o cotonete. Foi explicado que apenas haveria uma reação, se o caracol pudesse cheirar, uma vez que visualmente os cotonetes eram iguais. Antes de realizarem a experiência com o caracol, as crianças cheiravam os cotonetes embebidos nos líquidos e comprovavam a diferença, reagindo ao cheiro forte do vinagre. Depois, puderam observar que o caracol reagia ao vinagre, concluindo que, tal como elas próprias, o caracol tem olfato. Esta atividade tem uma natureza experimental e sensorial e ocorreu ao longo da semana, sendo encerrada na semana seguinte, com uma nova reunião em grande grupo. Nesta última reunião as crianças voltaram a ser questionadas com o problema de investigação, e verificou-se, em conjunto, que todas concordavam e comparou-se com as ideias iniciais. Para tal, foi escrita uma nova tabela com as conclusões atuais, após a experiência, e confrontadas com a tabela inicial, evidenciaram aprendizagens adquiridas. De modo geral, a atividade foi bem conseguida e os objetivos foram atingidos. Nomeadamente: (1) Revelar e adquirir confiança em experimentar atividades novas e falar em grupo; (2) Utilizar tabelas simples e interpretá-las de modo a dar resposta a questões; (3) Compreender que o tratamento de dados apresentado é uma forma de descrever a realidade; (4) Conhecer a metodologia científica nas suas diferentes etapas.

3.2.2.2. Atividade: “À Descoberta das Emoções”

Figura 6 – Atividade: “Emocionómetro”



Este tema foi abordado com maior enfoque na segunda e terceira semana de implementação (Anexo F.2.). Porém, até ao fim da PESJI procurou-se revisitar este tema intencionalmente através de conversas, histórias e do currículo oculto. A atividade principal, que pretendia integrar a rotina diária do grupo, em paralelo com o quadro de presenças, foi o “Emocionómetro”. Este constituía um pictograma, enquanto material de apoio que visava facilitar o reconhecimento das suas próprias emoções. Para tal, a criança foi convidada a colocar uma mola, com a sua fotografia, numa das cinco emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo e repulsa/nojo). No momento que antecedeu à apresentação deste material, foi lida a história, em livro pop-up, “O Monstro das Cores”, como indutor. Esta primeira abordagem foi realizada em grande grupo e foi, também, acolhida positivamente, aderindo ao desafio. Porém, pelas características do grupo, conforme as crianças identificavam a sua emoção dispersavam a atenção e não mostraram interesse em observar os colegas. Por sugestão da educadora cooperante, a atividade passou a ser dinamizada em pequeno grupo ou individualmente. Nesse sentido foi esperado que as crianças de forma autónoma interagissem com o quadro, facto que não se verificou. Ou seja, as crianças poucas vezes mostraram interesse em realizar esta tarefa, apesar de frequentemente observarem o quadro (que foi afixado na parede junto à área de grande grupo). Observei, porém, que nos momentos de brincadeira livre havia pequenos grupos de crianças que iam mexer nas figuras das emoções e conversavam entre si sobre elas, identificando o seu nome e dizendo com qual se identificavam. Em suma, esta atividade não correspondeu às expectativas, nem aos objetivos iniciais. Porém, não foi em vão. Ou seja, apesar de tudo, através da permanência do recurso em local visível e de fácil acesso, as crianças eram lembradas do tema das emoções, promovendo conversas pontuais diluídas no quotidiano da PESJI. Para desenvolver o tema foram, ainda, dinamizadas outras atividades com recurso a histórias infantis, desenhos, ao Robot Doc da Clementoni e um tabuleiro construído de raiz para essa atividade, e a construção do “Abrigo da Calma”, uma instalação.

4. Balanço Geral de Todos os Estágios

A primeira parte do presente Relatório de Estágio sintetizou o resultado das três PES que fizeram parte do meu percurso de formação. A PES assumiu-se como um espaço integrador e de articulação com todas as UC do mestrado, visando uma iniciação progressiva à prática profissional. Através de diferentes contextos de estágio, a PES visou proporcionar competências de análise e de ação pedagógica, com o objetivo de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos, definindo e concretizando um projeto de intervenção adequado ao grupo de crianças e articulado com os projetos institucionais. Assim, tornou-se possível: conhecer diferentes contextos e problemáticas; interagir pedagogicamente com todos os intervenientes da ação educativa; desenvolver uma atitude analítica e reflexiva; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização de situações; desenvolver competências de atuação como profissional de educação; e avaliar o desempenho, explicitando e analisando o mesmo. Por esse motivo, considero alcançados os objetivos traçados.

Segundo J. Moreira (2010), a “formação contínua de professores constitui-se, nas últimas décadas, como uma das principais preocupações da política educativa portuguesa (...)” (p. 17). Nesse sentido, para a autora, o desenvolvimento profissional pode ser encarado como um “(...) desafio que tem por finalidade tornar os professores mais aptos a orientarem o ensino das diferentes áreas disciplinares para as especificidades de cada aluno (...)” (p. 25). Assim, o/a educador/a deve recorrer à construção pessoal de um portefólio, que potencia, através da reflexão sobre a prática, o desenvolvimento profissional. Conforme Rodrigues (2009) explica, o recurso a portefólios de aprendizagens, em “(...) contexto de formação inicial, revela-se de extrema importância, na medida em que desenvolve nos estagiários a capacidade de reflexão, autoavaliação e aprendizagem permitindo-lhes melhorar o seu desempenho” (p. 10). Por sua vez, a metodologia de trabalho de projeto, em contexto de educação, segundo Abrignani et al. (2000), “(...) é, antes de mais nada, uma ferramenta para a alteração social (...). Os projetos raramente são um fim em si mesmos, são apenas uma maneira diferente de planear, organizar, mobilizar e atingir” (p. 19).

Neste sentido, procurei, ao longo das PES, absorver o máximo de informação possível. Isto é, além das aprendizagens formativas de cariz profissional, e do contacto direto com as crianças, procurei observar as educadoras cooperantes, as relações interpessoais (adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança) e as regras e normas institucionais. Procurei, ainda, perceber qual era a função das educadoras e auxiliares, quais as eram suas obrigações e direitos. Outro aspeto que motivou esta observação, foi o poder conhecer possíveis locais de trabalho. Além de que, enquanto mãe, observei também como encarregada de educação, questionando-me se esses contextos de estágio seriam uma boa escolha para confiar os meus filhos. Estas observações, porém, não invalidaram os objetivos principais dos estágios, apenas completaram, a nível pessoal, a minha experiência. Sinto, ainda, que as minhas

condicionantes pessoais, enquanto mãe de uma criança pequena e grávida na última PES, interferiram e condicionaram em parte as minhas experiências. Porém, enriqueceram a minha perspetiva e aguçaram o meu olhar.

Para planificar os diferentes projetos, considero essenciais as conversas com as educadoras cooperantes. No sentido em que as fui questionando acerca das suas intenções pedagógicas, perante alguma atividade, momento da rotina, ou sobre as suas motivações e regras estabelecidas. Além disso, procurei *feedback* acerca da pertinência dos projetos. Também senti que evoluí ao nível da observação e avaliação inicial dos grupos. Ou seja, no primeiro estágio senti grande dificuldade em ler o grupo e compreender como adequar um projeto ao mesmo. No segundo estágio, talvez por ter uma colega para trabalhar em conjunto, senti que foi um pouco mais fácil, ainda assim desafiante. No último estágio, apliquei aprendizagens e procurei objetivamente conhecer o grupo, realizando entrevistas às crianças, com perguntas chave pensadas de antemão, e anotando as respostas. Porém, ainda sinto que esta avaliação inicial de um grupo de crianças constitui um desafio, sendo uma competência que só se desenvolverá em pleno ao longo da prática profissional.

Posto isto, no decorrer da minha intervenção assumi uma postura passiva de observação, não interferindo com as regras e dinâmicas das instituições. Isto, também, porque considero que não devo contribuir para destabilizar o grupo, mas sim trazer valor acrescentado. Ou seja, esperei aprender, mas também contribuir para o currículo dos grupos, integrando e colaborando com as equipas pedagógicas. Naturalmente, existe uma hierarquia institucional que deve ser respeitada, sendo que no topo está a administração e a direção pedagógica, seguindo-se as educadoras cooperantes, as assistentes operacionais e só depois, na base, os/as estagiários/as. Por outras palavras, esta hierarquia teve influência direta nas minhas ações, devendo eu respeitar as indicações e ordens estabelecidas por estas pessoas, colocando por vezes de parte as minhas opiniões pessoais. Nesse sentido, tentei compreender as atitudes e escolhas das educadoras cooperantes. Em suma, enquanto educadora estagiária procurei aprender, através dos modelos de educadoras que observei, tanto no que fazer, como naquilo que não quero vir a aplicar profissionalmente, objetivando estas experiências numa perspetiva enriquecedora do meu trajeto.

Por fim, tal como aferi no exercício investigativo, apresentado no capítulo seguinte, o adulto é um modelo de comportamento. Isto é válido para as crianças, mas também para nós estagiários/as, no sentido que através da observação das educadoras cooperantes aprendemos a modelar a nossa prática. Ao longo das PES observei uma dificuldade inerente à prática, no que respeita à disciplina das crianças. Tal como, gerir expectativas (da criança e do adulto), conflitos e autorregulação, disciplinar a criança, transmitir valores e educar em prol do bem-estar, constitui um desafio à função de educador/a. Por isso, é desta reflexão e observação que emerge o tema e o problema de investigação, apresentados em seguida.

Parte II – Exercício Investigativo

A segunda parte do presente *Relatório de Estágio*, corresponde à construção e apresentação de um Projeto de Investigação. Articulado com as unidades curriculares de PES, o exercício investigativo visa promover competências de aprendizagem e pesquisa, essenciais para a vida profissional de um/a educador/a de infância. Para tal, o estudo de investigação deve: ser apropriado; apresentar objetivos de pesquisa claros; ser fundamentado; explicitar os procedimentos metodológicos; ser rigoroso na apresentação e análise de dados; e finalizar com conclusões pertinentes. “O processo de uma investigação necessita ser planeado, desde o momento em que se seleciona a problemática, se formulam as hipóteses, se definem variáveis e se escolhem instrumentos, até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados” (Coutinho, 2014, p. 58).

1. Contextualização

O exercício investigativo, aqui apresentado, surgiu do particular interesse em relação ao impacto que as emoções possam ter no desenvolvimento humano, assim como a influência que uma gestão mais frágil das emoções possa ter nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças.

As emoções influenciam toda a vivência diária e quotidiana do ser humano e envolvem um conjunto de competências e habilidades, tão importantes como qualquer outra capacidade. Goleman (2021) afirma que “(...) a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão de governar as nossas vidas” (p.13). Piaget (2010) defende, também, que “afetividade e inteligência são, pois, indissociáveis e constituem os dois aspetos complementares de toda e qualquer conduta humana” (pp. 26 e 27). Na primeira infância, segundo Piaget (2010), com a emergência da linguagem “as condutas são profundamente modificadas sob o seu aspeto afetivo e intelectual. (...) Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas: desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade interior organizando-se de maneira mais estável do que no decorrer dos primeiros estádios” (p. 29). Ou seja, é na idade compreendida entre os dois e os sete anos que a criança aprende a controlar os seus impulsos, que, segundo Goleman (2021), são “o meio através do qual a emoção se exprime” (p. 12).

As emoções influenciam o modo como a criança (e o adulto) vê o mundo que a rodeia, tal como transformam a forma como ela interpreta as ações dos outros. Por sua vez, as experiências, desde cedo, contribuem para a construção da identidade, ativando pensamentos, emoções e comportamentos. Correia (2022) explica que “é nesta tríade (emoção, pensamento e comportamento) que residem as explicações mais fascinantes sobre

o funcionamento humano. As emoções e os pensamentos são os botões que se vão premindo e que explicam a generalidade dos nossos comportamentos” (p. 10). Neste sentido, as experiências, que as crianças vão tendo, são igualmente importantes, pois moldam o seu desenvolvimento. Rato e Caldas (2017) explicam que “(...) o processo de desenvolvimento envolve uma espécie de vaivém da informação entre as crianças e os seus pais e os outros educadores (...), fazendo com que as experiências deem um forte contributo para a construção da arquitetura do cérebro” (pp. 30-31). Por conseguinte, a modelação do comportamento e as aprendizagens significativas advêm da necessidade vinculativa que as crianças têm. Isto é, segundo Rato e Caldas (2017), “o aprender pela imitação e empatia é uma forma importante de aprender, que está presente desde o nascimento” (p. 49). As autoras defendem ainda que “uma criança que não se encontre emocionalmente estável para lidar e enfrentar os desafios do ambiente que a rodeia muito dificilmente se encontrará totalmente recetiva e pró-ativa para aprender” (p. 49).

Ao longo das PES, observei que os comportamentos das crianças eram muitas vezes alvo de reflexão, de crítica e/ou felicitação, por parte dos adultos que os observavam. Muitas vezes, o comportamento tornava-se o foco da atenção, sendo ignorado o motivo para esse comportamento. Correia (2022) afirma que é fundamental ter noção de que “(...) os comportamentos são a tradução externa, e por isso visível, das nossas emoções e pensamentos” (p.10). Simultaneamente, o adulto, que contacta com uma criança, tem uma influência direta e modeladora na forma como esta se vai desenvolver e crescer. Brazelton e Sparrow (2003) defendem, ainda, que “(...) a criança precisa de aprender a modelar as suas atitudes a partir da forma como os adultos se acalmam, controlam a situação e procuram uma solução” (p. 35). Os mesmos autores afirmam que “o mau comportamento é muitas vezes a primeira tentativa da criança tentar canalizar os seus sentimentos mais intensos” (p. 35).

Assim, ao longo da minha formação e das minhas experiências nas PES, apercebi-me da importância que as emoções têm para a nossa vida e, em especial, para o desenvolvimento humano. Moreira (2023) explica que as emoções “(...) são afetadas pelos nossos pensamentos (e vice-versa), que, por sua vez, influenciam as nossas ações e determinam os nossos resultados” (p. 18), enfatizando a importância de aprender a conhecer as emoções e a geri-las. É neste sentido que a Inteligência Emocional se torna relevante para o desenvolvimento infantil e humano. Pois, “a inteligência emocional é a forma como conhecemos e gerimos as nossas emoções, como formulamos os pensamentos com base nelas e como conseguimos melhorar o nosso comportamento” (Moreira, 2023, p. 20).

Posto isto, o papel do/a educador/a (e dos adultos que contactam diariamente com as crianças) é fundamental na promoção da Inteligência Emocional das crianças. Para corroborar e fundamentar esta ideia, o presente exercício investigativo procurou responder à questão: “Qual o papel do adulto, em especial dos/as educadores/as, na promoção da inteligência

emocional das crianças em idade pré-escolar?”. Tal como Brazelton e Sparrow (2003) afirmam, “(...) educar uma criança emocionalmente competente e moralmente desenvolvida será muito mais gratificante do que simplesmente educar uma criança obediente” (p. 15). Por conseguinte, o presente estudo procurou: definir as conceções das participantes sobre emoções e inteligência emocional; reconhecer o impacto da inteligência emocional no desenvolvimento infantil; saber como educar as crianças para que sejam emocionalmente inteligentes; identificar recursos educativos para desenvolver competências socioemocionais; compreender qual é o papel do adulto na modelação de uma boa gestão emocional.

2. Revisão da Literatura

2.1. Emoções

2.1.1. O Que São e de Onde Vêm

A palavra emoção deriva do latim *emovere*, que significa movimentar e deslocar, sugerindo que a tendência para agir está inerente às emoções (Martins & Melo, 2016; Goleman 2021). Assim, as emoções “são, como sua a sua própria etimologia sugere, reações manifestas frente àquelas condições afetivas que, pela sua intensidade, nos mobilizam para algum tipo de ação” (Martins & Melo, 2016, p. 125).

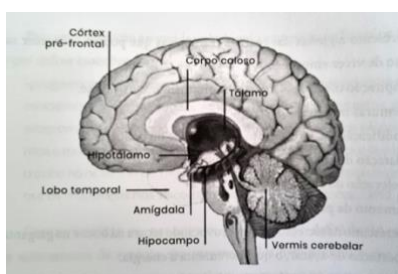
Na literatura, são vários os autores que estudam o conceito de emoções – o que são, como se manifestam, que propósitos servem, como se desenvolvem, etc. Constituindo uma variável multidimensional, tem despertado crescente interesse na comunidade científica, havendo cada vez mais investigações nesta área. Porém, não existe um consenso no que respeita a uma única definição de emoção. Isto, porque é complexa, sujeita a grandes variações de intensidade, dependente do estado de saúde, físico e psicológico, de crenças e valores (Silva, 2011).

Goleman (2021) afirma que o termo emoção refere-se a um sentimento e aos raciocínios que daí derivam, estados psicológicos e biológicos, e leque de propensões para a ação. Por sua vez, Lewis et al. (2004) defendem que as emoções caracterizam-se tanto pelo seu aparecimento precoce, como por terem expressões faciais típicas e universais. Para Correia (2019), as emoções são “um património ontológico e ontogénico, que têm como finalidade a adaptação em qualidade e eficácia, na nossa vida. (...) Têm um papel relevante na construção da nossa personalidade e interação social” (p. 37). Moreira (2010) define as emoções como “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à sua volta” (p. 23). Webster-Sreatton (2018) afirma, também, que estas “são respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p. 262). Correia (2019) explica, ainda, que a emoção é um “fenómeno automático, de responsabilidade do sistema nervoso” (p. 38) e uma resposta inconsciente. Enquanto o sentimento de emoção, para a mesma autora, é a “perceção daquilo

que o corpo faz e a percepção do estado da nossa mente, durante o curto espaço de tempo que em acontece a emoção” (p. 38).

Segundo Goleman (2021), na história da evolução, com o surgimento dos mamíferos aparecem novas camadas-chave do cérebro. Nomeadamente, a parte do cérebro que circunda e limita o tronco cerebral, o sistema límbico, “de *limbus*, a palavra latina para “orla”. Este novo território neuronal veio acrescentar as emoções propriamente ditas ao repertório do cérebro. (...) À medida que evoluía, o sistema límbico refinava duas ferramentas muito poderosas: a aprendizagem e a memória” (pp. 24 e 25). Ou seja, o sistema límbico é a estrutura cerebral onde as emoções são processadas.

Figura 7 – Sistema Límbico



Nota. Correia, 2019, p. 40.

Tal como se pode observar na figura acima, o sistema límbico é composto pela amígdala; hipotálamo; tálamo; hipocampo; lobo temporal; corpo caloso; vermis cerebelar; córtex pré-frontal. De uma forma geral, segundo Correia (2019), fazem parte do sistema límbico dois tipos de redes de circuito: rede de circuitos inatos – ocorre no subcórtex (estruturas cerebrais mais antigas), responsável por reações inconscientes e irracionais; rede de circuitos modificáveis – ocorre no córtex ou neocórtex (estrutura cerebral mais moderna em termos evolutivos), responsável por decisões conscientes e racionais. Goleman (2021) afirma que a adição do neocórtex ao cérebro “permitiu acrescentar matriz à vida emocional” (p. 25). Por exemplo, no que respeita ao amor, as estruturas límbicas geram sentimentos de prazer, mas é o neocórtex e as suas ligações ao sistema límbico que permitem o elo mãe-filho, fulcral para o desenvolvimento humano. Outra estrutura de destaque, do sistema límbico, é a amígdala. Segundo Correia (2019), a amígdala cria memória emocionais, ou seja, memórias que associam uma emoção (resposta) a um estímulo (por exemplo o olfato). Os sistemas sensoriais vindos do olho e do ouvido chegam ao cérebro passando primeiro pela amígdala; um segundo sinal emitido pelo tálamo é encaminhado para o neocórtex, o cérebro pensante. Esta ramificação permite à amígdala começar a responder *primeiro* que o neocórtex, o qual analisa a informação, fazendo-a passar por vários níveis de circuitos cerebrais, antes de compreendê-la completamente e iniciar então a sua resposta. Este

circuito, descrito por Goleman (2021), possibilita a compreensão do poder da emoção, sobrepondo-se à racionalidade. Ou seja, vem dar sentido à expressão “pensar com o coração” e às ações que realizamos “sem pensar”. Isto acontece, tal como o autor explica, porque a informação recebida atalha, chegando primeiro à amígdala, que, por sua vez, vai emitir uma resposta irracional mais rápida (com base em memórias pré-criadas). Entretanto, a mesma informação demora mais tempo para chegar ao neocórtex, ser processada e por fim emitir uma resposta racional. Desta forma, ao longo da vida, mas principalmente no seu início (na infância) são criadas recordações/memórias emocionalmente significativas, que têm o poder de desencadear a resposta de crise, podendo inclusive gerar respostas desadequadas ao contexto, no futuro (Goleman, 2021). Em suma, é possível compreender que as emoções influenciam as ações humanas diariamente, sendo vivenciadas em qualquer altura (espaço e tempo) e intervindo em todos os processos evolutivos e de desenvolvimento. O conhecimento, compreensão e regulação das emoções tornam-se, assim, indispensáveis ao bem-estar geral da criança (e do adulto), tal como são fundamentais no que respeita à aquisição de aprendizagens significativas.

2.1.2. Emoções Primárias

Goleman (2021) esclarece que, também, não existe consenso quanto à categorização das emoções. Ou seja, o autor afirma que os investigadores continuam a debater que emoções se podem considerar primárias (tal como no sistema de cores, estando na base de todas as combinações e derivações) ou sequer se elas existem. “Alguns teóricos propõem famílias básicas, mas nem todos estão de acordo quanto a elas” (p. 302). Ou seja, na literatura é possível lerem-se referências que denominam estas emoções tanto como primárias ou como básicas. Posto isto, Goleman (2021) identifica como principais candidatos: ira (raiva); tristeza; medo; prazer (alegria); amor; surpresa; aversão; vergonha. O autor ressalva que a lista, por ele apresentada, não resolve todos os problemas de como categorizar a emoção, dando o exemplo do ciúme como uma emoção ambígua, pois pode-se categorizar como tristeza e medo simultaneamente. Goleman (2021) evidencia, ainda, o argumento que sustenta uma categoria nuclear para as emoções, em certa medida descoberto por Paul Ekman, alegando que as expressões faciais de quatro emoções (medo, ira, tristeza e prazer) são universais, sendo reconhecidas em todas as culturas do mundo.

Por sua vez, Damásio (2013) esclarece que existe uma base biológica comum entre todas as emoções. O autor define as mesmas como “(...) conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; (...) processos biologicamente determinados, dependentes de dispositivos cerebrais estabelecidos de forma inata (...); todos estes dispositivos podem ser ativados automaticamente, sem deliberação consciente (...)” (p. 73). O autor explica, ainda, que todas as emoções expressam-se através do corpo, afetando

também os circuitos cerebrais. “(...) ou seja, as variadas respostas emocionais são responsáveis por modificações profundas, tanto na paisagem corporal, como na paisagem cerebral” (p. 73). Neste sentido, o autor define as emoções primárias como universais e identifica seis: “alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão” (p. 72).

Nas orlas exteriores deste núcleo surgem mutações como: os estados de espírito, que têm uma duração superior à emoção primária; os temperamentos, relativos à prontidão para evocar emoções ou estados de espírito; e as doenças mentais, como a depressão e ansiedade, que conduzem a sentimentos constantes de estados tóxicos (Goleman, 2021). Lewis et al. (2004) destacam que existem várias teorias relativas às origens das emoções secundárias (emoções que surgem após a emergência das primárias), destacando três modelos. Um modelo pressupõe que estas sejam derivadas das primárias e compostas por combinações dessas. O segundo modelo defende que, apesar das emoções secundárias se seguirem às primárias, as secundárias não são construídas a partir das primárias. Por fim, o terceiro modelo defende que as emoções estão ligadas por processos cognitivos, sendo que as primeiras a emergir necessitam de menor apoio cognitivo e as que precisam de maior cognição surgem posteriormente. Também Damásio (2013) refere as emoções secundárias como emoções sociais, que derivam de muitos comportamentos aos quais é atribuído o rótulo de emoção. Por sua vez, o Referencial da Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017), que integra o currículo nacional, define como emoções primárias aquelas que são consideradas inatas e comuns a todas as pessoas, independentemente de fatores socioculturais, nomeando a alegria, a tristeza, o medo, a repulsa/aversão, a raiva e a surpresa.

Assim, no âmbito do presente exercício investigativo, as emoções consideradas primárias serão as mesmas que definidas por Damásio (2013).

2.1.2.1. Alegria

A alegria é uma emoção que deriva de acontecimentos favoráveis, como uma resposta espontânea e positiva. É sinónimo de bem-estar, felicidade, prazer, satisfação, otimismo e contentamento (Silva, 2011). Ao nível biológico, ocorre uma atividade no centro cerebral acrescida que inibe os sentimentos negativos e os pensamentos de preocupação, tal como favorece um aumento da energia (Goleman, 2021). Ao nível psicofisiológico, existe um incremento hormonal, como a serotonina, que é um importante neurotransmissor que produz um sentimento de otimismo mais duradouro. A alegria torna-se evidente, ao nível das expressões faciais, através do sorriso (Silva, 2011). As sobrancelhas e as pálpebras elevam-se; os olhos dilatam e semicerram; as têmporas contraem; a raiz do nariz eleva-se e encorilha; as bochechas contraem para cima e para trás; os cantos da boca alargam, esticando-se para cada lado e para cima; e o queixo estica-se (Magalhães, 2007, conforme citado em Arruada, 2014).

2.1.2.2. Tristeza

A tristeza é uma emoção que se relaciona com perdas significativas, surgindo como resposta a um acontecimento trágico e facilitando uma adaptação psicológica ao mesmo (Arruada, 2014; Goleman, 2021; Silva, 2011). A tristeza traduz-se pela perda de energia e do entusiasmo e, à medida que se acentua, abranda o metabolismo do corpo (Goleman, 2021). As interações sociais e as ações lúdicas tendem a diminuir. Sendo considerada uma emoção negativa, a tristeza predispõe o indivíduo a doenças (Silva, 2011). Ao nível cognitivo constroem-se valorizações negativas da realidade, conduzindo a pensamentos negativos (Arruada, 2014). Ao nível das expressões faciais, a tristeza torna-se evidente com o choro. As sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; as pálpebras superiores descaem e as inferiores contraem; a raiz do nariz encorrija muito para baixo; a boca fica fechada, mas contraída; e o queixo fica tenso (Magalhães, 2007, conforme citado em Arruada, 2014).

2.1.2.3. Medo

Associado ao perigo, o medo provoca uma reação de defesa em resposta a uma ameaça (Silva, 2011). O sangue irriga para os músculos (como as pernas, por exemplo), facilitando uma fuga e empalidecendo a face, e simultaneamente o corpo imobiliza-se (por breves instantes). Um fluxo de hormonas é desencadeado, colocando o corpo em estado de alerta, mantendo-o tenso e atento, para melhor avaliar que tipo de resposta deve ter (Golman, 2021). Ao nível psicofisiológico, ocorre: um aumento do ritmo cardíaco (taquicardia e suor); dificuldade para inspirar, devido à pressão torácica; as pupilas dilatam; dificuldade em engolir; tremores nas mãos e perna; etc. (Arándiga & Tortosa, 2000, conforme citados por Silva, 2011). Quanto às expressões faciais, a boca fica mais aberta e os lábios repuxados para trás, os olhos abrem e os cantos interiores puxados para cima, as sobrancelhas levantam e juntam-se e existem rugas no meio da testa (Goleman, 2021).

2.1.2.4. Raiva / Cólera

A raiva surge como uma resposta a uma situação de ameaça ou injustiça (Silva, 2011). Relaciona-se, também, com a frustração, devido a objetivos desejados não concretizados (Arruada, 2014). Com a raiva, o sangue irriga para mãos, tornando-se mais fácil agarrar em objetos para atacar, o ritmo cardíaco aumenta e ocorre uma descarga hormonal (como a adrenalina), gerando um grande aumento de energia que impulsiona uma ação vigorosa (Goleman, 2021). Ao nível cognitivo, a raiva evidencia-se pela ausência de autocontrolo ou dificuldade em manter a calma (Arruada, 2014). Conforme alguns autores (D'Urso, 1998, conforme citado por Silva, 2011), a raiva subdivide-se em três categorias: malévola, com o objetivo de destruir, vingar, odiar ou desaprovar; construtiva, no sentido de corrigir o

comportamento e desenvolver autonomia; explosiva, com o objetivo de libertar tensão através da agressividade.

2.1.2.5. Repulsa / Aversão

A repulsa ou aversão, segundo Goleman (2021), é uma reação a “algo que nos ofende o paladar ou o olfato, ou mesmo metaforicamente” (p. 21). O autor explica que, segundo Darwin, trata-se de uma atitude negativa de rejeição, numa tentativa primordial de sobrevivência, tapando as narinas contra odores ofensivos ou rejeitando alimentos potencialmente envenenados. No que respeita às expressões faciais universais desta emoção, Goleman (2021) esclarece que o lábio superior fica repuxado para os lados e o nariz ligeiramente franzido.

2.1.2.6. Surpresa

Esta emoção surge aquando de um acontecimento inesperado. Silva (2011) explica que “quanto maior é a imprevisibilidade do ocorrido, mais intenso é o estado emocional de surpresa (...)” (p. 36). Também Goleman (2021) esclarece que esta emoção provoca um arquear de sobrancelhas, permitindo a entrada de mais luz na retina e um alargamento do campo visual. O que, por sua vez, permite uma melhor leitura dos acontecimentos inesperados, “(...) tornando mais fácil perceber exatamente o que se está a passar e elaborar o melhor plano de ação” (p. 21). Silva (2011) explica, ainda, que a surpresa tem uma duração breve e dá, muitas vezes, origem a outro tipo de emoção.

2.2. Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil diz respeito à forma como a criança cresce e aprende. Vidal e Antunes (2018) explicam que existem, essencialmente, quatro áreas (domínios) de desenvolvimento infantil: (I) Físico – diz respeito ao desenvolvimento e crescimento do corpo humano, dos músculos e dos órgãos dos sentidos; (II) Social – diz respeito à forma como a criança interage, brinca e comunica com os outros, dependendo maioritariamente do meio envolvente e dos estímulos que recebe; (III) Emocional – diz respeito à forma como a criança se vê a si própria, à sua capacidade de manifestar sentimentos e de se cuidar; (IV) Cognitivo – diz respeito ao pensamento, à lógica, ao raciocínio, à capacidade de resolução de problemas e à utilização da linguagem. Estas áreas são indissociáveis, ou seja, o que acontece numa vai influenciar o desenvolvimento das outras.

O desenvolvimento humano, em específico o desenvolvimento infantil, é uma área estudada por várias disciplinas/áreas do conhecimento, nomeadamente pela psicologia e pela medicina (conhecimento científico).

A psicologia do desenvolvimento é a disciplina que procura descrever e explicar as mudanças que ocorrem com o tempo no corpo, pensamento e comportamento de uma pessoa, por motivos biológicos ou por causas ambientais. (Craig, 1996, conforme citado por Slater & Muir, 2008). São vários os psicanalistas, psicólogos e sociólogos que, ao longo dos tempos, têm desenvolvido teorias de desenvolvimento. Estas teorias podem ser agrupadas em sete categorias: (I) Maturacionista (ex.: Gesell, Chomsky e Bower); (II) Comportamental (ex.: Pavlov e Skinner); (III) Psicanalítica (ex.: Freud e Erikson); (IV) Construtivista (ex.: Piaget e Brunner); (V) Ecológica (ex.: Bronfenbrenner); (VI) Sistémica (ex.: Bateson); (VII) Humanista/Psicossocial (ex.: Wallon e Vygotsky). Por exemplo, Jean Piaget desenvolveu uma teoria, tal como explicam Slater e Muir (2008), que divide o desenvolvimento infantil em quatro estádios de desenvolvimento intelectual. A educação pré-escolar enquadra-se em dois deles, nomeadamente: o período Sensório-Motor (0-2 anos) – período antes do aparecimento da linguagem, baseia-se em ações e movimentos reflexos e perceções da linguagem; e o período Pré-Operatório (2-7 anos) – período que antecede as operações reais e onde surge a função simbólica, ou seja, é atribuído um significado às ações. E, ainda, simultaneamente ao aparecimento de símbolos, período em que surge a aquisição da linguagem, como via de comunicação. Para Tavares et al. (2007), o sub-estádio do pensamento intuitivo, que advém do período pré-operatório, é assinalado pela descentração cognitiva o que possibilita avançar na resolução de alguns problemas e na realização de diversas aprendizagens. Apesar desses avanços, a criança ainda não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes, ou seja, não consegue perceber um acontecimento em partes separadas. Também de acordo com Tavares et al. (2007), a abordagem de Vigotsky vai mais longe pois coloca a criança como um interveniente ativo na realização das suas aprendizagens apesar de a sua ação ser orientada por um adulto, este é só um meio.

O desenvolvimento infantil, tal como referido anteriormente, é também estudado pela medicina (conhecimento científico). São vários os pediatras, psiquiatras e psicoterapeutas (entre outras áreas de especialidade) que desenvolveram teorias, métodos, escalas de avaliação e modelos pedagógicos (Vidal & Antunes, 2018). Por exemplo, a escala de avaliação do desenvolvimento de Mary Sheridan, utilizada pelos profissionais de saúde e referenciada no *Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil* (Direção-Geral de Saúde, 2013), permite um melhor conhecimento dos padrões típicos de desenvolvimento e dos seus limites, estabelecendo parâmetros de avaliação, sinais de alarme e atividades promotoras do desenvolvimento para cada período.

2.2.1. Desenvolvimento Emocional

As emoções e as competências, a elas associadas, têm um papel fundamental para o desenvolvimento infantil (Alves, 2019; Fernandes & Mata, 2017). Carlton e Winsler (1999);

Pianta, Steinberg e Rollins (1995), conforme citados por Alves (2019), referem que a investigação indica que as competências socioemocionais, e a sua regulação, favorecem o desempenho escolar e contribuem para o sucesso académico.

Lewis et al. (2004) referem que a emergência das emoções primárias ainda não está determinada, porém aos 12 meses já todas se manifestam. A alegria e expressões de desgosto parecem estar presentes no nascimento ou pouco depois (Izard, 1977, conforme citado por Lewis et al., 2014). Pelos quatro meses de idade é possível observarem expressões de raiva (Stenberg, Campos e Emde, 1983, conforme citado por Lewis et al., 2014) e pelos seis meses expressões de surpresa (Charlesworth, 1969, conforme citado por Lewis et al., 2014). Pelos 10 meses de idade podem ser observadas expressões de surpresa, raiva, medo e tristeza (Sullivan e Lewis, no prelo, conforme citado por Lewis et al., 2014).

Conforme Lewis et al. (2014), a capacidade de diferenciação entre o eu e os outros surge primeiro, seguida pela permanência do objeto, emergindo, assim, o comportamento autorreferencial. Este, por sua vez, caracteriza a emergência das emoções autoconscientes (empatia e inveja) e auto-avaliativas (culpa, vergonha e orgulho), ao mesmo tempo a criança aprende sobre os outros aspetos do mundo social, como regras de conduta que lhes permite avaliar a sua própria produção e comportamento. Ou seja, entre os 2 e os 3 anos a criança irá tentar reconhecer o que se passa dentro de si e procurar dar-lhe um nome. Este processo de desenvolvimento emocional (tabela 1), descrito pelos autores supracitados, podem ser estruturados num modelo de três fases: primeiro aparecem as emoções primárias; depois emerge o comportamento autorreferencial; e por fim, surge a primeira classe de emoções secundárias (Lewis et al., 2014).

Tabela 1 – Desenvolvimento Emocional.

Idade da Criança	Emoções e Competências
Nascimento	Expressões de Alegria; Desgosto; Interesse
4 meses	Expressões de Raiva
6 meses	Expressões de Surpresa
8 meses	Diferenciação entre o Eu e o Outro
10 meses	Expressões de Surpresa; Raiva; Medo e Tristeza
Até aos 12 meses	Emoções Primárias (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo)
Até aos 18 meses	Permanência do Objeto
15 – 24 meses	Comportamento Autorreferencial
Pelos 2 anos	Emoções Autoconscientes (Empatia e Inveja)
Depois dos 2 anos	Emoções Auto-avaliativas (Orgulho, Vergonha e Culpa)

Nota: Adaptado de Lewis et al. (2014).

De acordo com Webster-Sreatton (2018), as respostas emocionais ocorrem em três níveis: (I) o primeiro nível, o mais básico, diz respeito às reações neurofisiológicas e bioquímicas, incluindo todo o processo corporal regulado pelo sistema límbico. Por exemplo:

taquicardia, aumento ou diminuição da tensão arterial, alterações na respiração, secreções hormonais, etc.; (II) o segundo nível diz respeito aos comportamentos. Ou seja, quando as emoções são expressas através das ações. Por exemplo: chorar, olhares sombrios, afastamento social, etc.; (III) por fim, o terceiro nível diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo a linguagem, permitindo a rotulação e comunicação acerca dos sentimentos. Por exemplo: “Eu estou zangado/a!”. Estes três níveis permitem a compreensão das etapas de maturação e desenvolvimento que estão subjacentes às emoções, estando diretamente relacionadas entre si. Webster-Sreatton (2018) destaca, ainda, que existem quatro processos subjacentes à capacidade de regulação das emoções: (I) maturação do sistema neurológico inibitório; (II) o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança; (III) a socialização com os pais e o apoio do meio; (IV) a importância que a escola e os educadores dão à educação emocional.

2.2.2. Competências e Regulação Emocional

Tal como referido anteriormente as competências socioemocionais são fundamentais, pois permitem gerir emoções e assumir comportamentos adequados às interações sociais, facilitando as relações positivas e o bem-estar geral (Bandon, Calkins, & Keane, 2010; Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015; conforme citados por Alves, 2019). Assim, o psicólogo Salovey, conforme Goleman (2021), distribui as capacidades/aptidões, que conduzem à inteligência emocional, em cinco domínios principais: (I) Autoconsciência – diz respeito à capacidade de conhecer as próprias emoções. É a base da inteligência emocional. A capacidade de uma introspeção e autoconhecimento, adquirindo uma maior certeza sobre os próprios sentimentos, permitem que as pessoas tenham uma posição mais segura em relação às suas decisões; (II) Autoconhecimento – diz respeito à gestão emocional propriamente dita, permitindo lidar com as sensações de modo apropriado. As pessoas que não adquirem esta capacidade, ou não a têm tão bem desenvolvida, encontram-se frequentemente numa luta interna de angústias e ansiedade. Sendo que as pessoas com maior desenvolvimento desta competência, recuperam mais facilmente de acontecimentos trágicos; (III) Autocronolo – diz respeito à capacidade de automotivação, mobilizando as emoções ao serviço de um objetivo. Esta aptidão permite o domínio da impulsividade, por exemplo, e as pessoas que a desenvolvem tendem a ser mais produtivos e eficazes em tudo o que fazem; (IV) Empatia – diz respeito à capacidade de reconhecer as emoções dos outros, relacionando-se com a autoconsciência. Uma pessoa empática é mais sensível aos problemas e necessidades dos outros, tornando-as aptas para profissões que envolvam prestação de cuidados, ensino, vendas e gestão; (V) Socialização – diz respeito à gestão de relacionamentos. A capacidade de nos relacionarmos com o próximo envolve competências e aptidões sociais específicas, estando na base da popularidade, liderança e eficácia interpessoal.

Goleman (2021) ressalva, ainda, que cada pessoa difere nas suas capacidades em cada um destes domínios, sendo que umas pessoas se desenvolvem mais num determinado domínio do que outras.

A base subjacente ao nosso nível de aptidão é, sem dúvida, neuronal, mas (...) o cérebro é notavelmente plástico, capaz de uma aprendizagem constante. Os lapsos nas aptidões emocionais podem ser remediados: em grande medida, cada um destes domínios representa um corpo de hábitos e respostas que, com o esforço adequado, pode ser melhorado (p. 56).

Como referido anteriormente, a amígdala assume um papel importantíssimo na criação de respostas emocionais perante um estímulo. Goleman (2021) relembra que a amígdala funciona como um “botão de alerta”, gerando uma resposta rápida a uma determinada situação. Como o próprio refere: “funciona como um disparador de emergência” (p. 40). Porém, a amígdala não é a única componente do sistema límbico (responsável pelas emoções). O cérebro tem outro mecanismo que regula as respostas produzidas na amígdala, o lóbulo pré-frontal esquerdo. Segundo Goleman (2021), este lóbulo “parece fazer parte de um circuito neuronal capaz de desligar, ou pelo menos atenuar, as explosões negativas da emoção, com exceção das mais violentas. (...) serve para desligar as emoções perturbadoras: a amígdala propõe, o lóbulo pré-frontal dispõe” (p. 40).

Webster-Sreatton (2018) considera que a “regulação emocional refere-se à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (p. 262). O autor defende, também, que a regulação das emoções não está presente à nascença, sendo por isso adquirida e aprendida ao longo do desenvolvimento.

Posto isto, tal como Alves (2019) afirma as “competências emocionais desenvolvem-se no contexto de relações significativas, de afetividade e vinculação segura” (p. 3). A figura de vinculação/referência (adulto cuidador com o qual a criança estabelece uma profunda relação afetiva de intimidade e confiança) tem um papel fundamental e importantíssimo a todos os níveis de desenvolvimento da criança. “Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório” (Portugal et al., 2016). Por exemplo, quando uma criança vivencia uma situação que percebe como ameaçadora (entrada pela primeira vez na escola, num ambiente desconhecido), deposita confiança no adulto de referência sentindo-se mais segura. Ou, se a figura de vinculação se mostra tranquila e confiante, perante uma figura estranha, a criança irá confiar e sentir-se mais calma. Assim, tal como Alves (2019) também defende, é importante a procura de técnicas e estratégias que promovam o bem-estar emocional da criança.

2.3. Ser Emocionalmente Inteligente

2.3.1. O que é a Inteligência Emocional

Moreira (2023) explica que o conceito de Inteligência Emocional surgiu em 1990, pelo psicólogos Mayer e Salovey. Porém, o conceito apenas ganhou popularidade quando Goleman publicou o seu livro, em 1995. Moreira (2023) afirma que “neste momento, o conceito de ‘inteligência emocional’ começou a ganhar vida e desde então dezenas de artigos foram criados sobre o tema” (p. 28). Goleman (2021), na sua obra, explica que a IE surge da necessidade de responder à pergunta “(...) o que podemos nós mudar que ajude os nossos filhos a serem mais bem-sucedidos na vida?” (p. 12), visto que o Quociente de Inteligência (QI) “(...) é um dado genético adquirido que não pode ser modificado pela experiência (...)” (p. 11). Com isto, Goleman (2021) e Moreira (2023) defendem que a IE reside nas capacidades de: autoconsciência; autocontrolo; automotivação; reconhecer emoções nos outros; empatia; e relações pessoais. Goleman (2021) alega, ainda, que todas estas capacidades podem ser ensinadas às crianças, “dando-lhes uma melhor possibilidade de utilizar o potencial intelectual, seja ele qual for, com que a lotaria genética as tenha dotado” (p. 12). Por fim, Moreira (2023), com base nas palavras de Goleman, define IE como “(...) a capacidade de sermos inteligentes com as nossas emoções e termos a capacidade de reconhecer e gerir as nossas emoções e as dos outros.” (p. 26).

2.3.2. Educação Emocional

Para Bisguerra (2003), a educação é um processo caracterizado pela relação interpessoal, com forte influência emocional, de onde derivam relações afetivas e possíveis sentimentos negativos, como o stresse e a depressão, que levam a baixas médicas dos educadores/professores. A educação emocional pode, então, ser encarada como uma forma de prevenção, minimizando a ocorrência de estados emocionais negativos. Razão pela qual, segundo o autor, torna-se importante que os educadores/professores sejam considerados o primeiro público-alvo da educação emocional. Consequentemente, os mesmos contribuem para o desenvolvimento emocional da criança e, naturalmente, para a sua educação emocional. Bisguerra (2003) define, então, educação emocional como um “processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de a capacitar para a vida. Tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social” (p. 27). Assim, os objetivos gerais da educação emocional, conforme o autor, são: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a habilidade para regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a habilidade para gerar emoções positivas; desenvolver a automotivação; adotar uma atitude positiva perante a vida; aprender a fluir. Bisguerra (2005)

defende, ainda, que um programa de educação emocional deve primeiramente referenciar o marco conceptual teórico sobre as emoções e, posteriormente, seguir uma metodologia maioritariamente prática, com dinâmicas de grupo, autorreflexões, jogos, etc. Marian (2005), conforme citada por Correia (2019), identifica diversas metodologias utilizadas nesta área, nomeadamente os movimentos de: educação emocional; saúde mental; educação do carácter; psicologia positiva; educação para a convivência; aumento do capital social; educação da cidadania; serviços à comunidade; educação em valores; e filosofia para crianças.

2.4. As Emoções no Currículo – Análise de Documentos Orientadores

A palavra Currículo, conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.) e Porto Editora (s.d.), deriva do latim curriculum, que significa atalho, curso, pequena carreira, relato sumário escrito de factos, descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário, tal como um documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. Leite (2003) afirma que, ao longo dos tempos, o conceito de currículo tem vindo a alterar-se, ganhando um estatuto diferente em educação. Segundo a autora, este termo tomou os discursos em torno da educação e articula-se com outros conceitos, como gestão, autonomia, flexibilização, entre outros. Alguns autores, entre eles Zabalza (1994) e Pacheco (2001), asseguram a importância do currículo e definem-no sobre diversas perspetivas. Para Zabalza (1994), o currículo é “(...) o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12). Para Pacheco (2001), o currículo inclui “programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (p. 16). Conforme o autor, o currículo é um instrumento necessário para o aperfeiçoamento das decisões educativas, traduzindo-se como um processo de construção e desenvolvimento persistente de práticas. Por sua vez, o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), afirma que o currículo oficial, em qualquer uma das suas formas (orientações curriculares ou programas) constitui, para todos os níveis de ensino, um referencial comum para a avaliação da qualidade, modelos pedagógicos e orientações curriculares, além de enunciar os grandes princípios, identificar objetivos, definir conteúdos e recomendar estratégias congruentes.

Nesse sentido, segue-se uma análise aos documentos oficiais que incorporam o currículo nacional do ensino pré-escolar, a fim de avaliar em que parâmetros o desenvolvimento e inteligência emocional são, ou não, evidenciados.

2.4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) entrou em vigor a 26 de julho de 2017, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017. Enquanto medida política educativa de enquadramento curricular para o século XXI, o documento visa a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final da escolaridade obrigatória, contribuindo para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Assim, são oito os princípios que regem a educação, nomeadamente: (A) a base humanista; (B) o saber; (C) a aprendizagem; (D) a inclusão; (E) a coerência e a flexibilidade; (F) a adaptabilidade e ousadia; (G) a sustentabilidade; (H) a estabilidade. No que respeita aos valores, numa perspetiva ética e comportamental, Martins et al. (2017) enunciam os seguintes: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e, por fim mas não menos importante, liberdade. No que respeita às áreas de competências, conforme Martins et al. (2017), o documento define as mesmas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidade e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p. 19). A primeira área de competência apresentada é a linguagem e textos; de seguida, a informação e comunicação; o raciocínio e resolução de problemas; o pensamento crítico e o pensamento criativo; o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e autonomia; o bem-estar, saúde e ambiente; a sensibilidade estética e artística; o saber científico e tecnológico; e, por fim, a consciência e domínio do corpo.

Posto isto, analisando o presente documento do Ministério da Educação, no que respeita à temática do exercício de investigação, constata-se que não existe uma área de competências diretamente relacionada com as competências emocionais. Porém, analisando o documento, de modo mais profundo, observa-se que a temática das emoções surge numa preocupação com o futuro do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Além de que, as emoções surgem no âmbito da área de competência do relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e autonomia. Isto é, conforme Martins et al. (2027), as competências desenvolvidas na área do relacionamento interpessoal “permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (p. 25). Ainda segundo os mesmos autores, “as competências associadas a desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de: estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos (...)” (p. 26).

2.4.2. Orientações Pedagógicas para Creche

As Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) constituem um documento curricular recente, publicado em março de 2024, e conforme Marques et al. (2024) é uma ferramenta

“(...) de referência para os/as educadores/as de infância baseado num conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância que apoiam a sua ação pedagógica (...)” (p. 8). As OPC visam aprofundar a ideia de educação pré-escolar, de forma coerente com as OCEPE, mas salvaguardando, porém, as especificidades e cuidados de crianças até aos três anos de idade. Este documento especifica, ainda, áreas de experiências e aprendizagens e apresenta sugestões de estratégias para as promover.

Posto isto, no que respeita ao desenvolvimento emocional, as OPC (Marques et al., 2024) constituem um documento orientador oficial onde esta dimensão é explanada objetivamente, defendendo que “o bem-estar emocional dos bebés e crianças deve também merecer uma atenção prioritária nos contextos de creche” (p. 58). Nesse sentido apresenta como fundamento e princípio da pedagogia para a infância a centralidade das relações e interações, onde o “o/a educador/a de infância constitui uma figura de referência com o papel central de criar e manter relações positivas e seguras com as crianças” (p. 18), na medida em esta se torna possível quando a criança experimenta um interesse sensível e genuíno pelas suas emoções, por exemplo. O documento supracitado explica, também, que as crianças manifestam, desde muito cedo, as suas emoções, como forma de comunicar necessidades e define o objetivo de “apoiar as crianças a expressar e a compreender os seus sentimentos e a processar as suas emoções de forma positiva (...)” (p. 58). Defende, ainda, que “a compreensão emocional antecede a regulação emocional (...)” (p. 59). Assim, as OPC integram as emoções no currículo definindo competências emocionais e o papel do/a educador/a, tal como apresentam aprendizagens e estratégias para o desenvolvimento e regulação emocional, em prol do bem-estar da criança. Em suma, esta dimensão encontra-se desenvolvida nos capítulos: (V) “Áreas de Experiência e Aprendizagem”, no âmbito do “Bem-estar e Saúde” e da “Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais”; (VI) “Trabalho com as famílias e a comunidade”, no âmbito de “Uma relação de parceria”; e (VII) “Continuidade educativa e transições”.

2.4.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), conforme Silva et al. (2016), constituem uma ferramenta fundamental, facultando um conjunto de fundamentos e princípios gerais educativos, de modo que o/a educador/a possa tomar decisões sobre a sua prática (planear, avaliar e refletir). As OCEPE são, então, uma referência comum, geral e abrangente, constituindo um documento que não pretende ser um programa.

Assim, procedendo à análise no âmbito das emoções, constata-se que o documento abarca um conjunto de estratégias e aprendizagens a promover, no sentido de desenvolver competências emocionais. Nomeadamente, conforme Silva et al. (2016), “o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos,

intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p. 25). No que se refere às aprendizagens a promover, a área da *Formação Pessoal e Social* é a que possibilita uma maior promoção de inteligência emocional. Pois, no sentido mais lato do tema, as questões que envolvem o bem-estar geral da criança estão fortemente relacionadas com competências emocionais. Além de que, conforme Silva et al. (2016), é uma evidência de aprendizagens significativas quando ao observar-se a criança ela “expressa as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros” (p. 35). Mais se acrescenta, que a área da *Expressão e da Comunicação* revela-se um forte aliado. Segundo Silva et al. (2016), esta área permite à criança “expressar os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 43). Por exemplo o *Jogo Dramático*, que “(...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (...)” (p. 52). Ou a *Abordagem à Música*, de modo a dar “(...) continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança (...)” (p. 54). Ou, ainda, na *Abordagem à Escrita*, tendo presente que é “(...) uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias (...)” (p. 66). Em suma, o documento define objetivos e aprendizagens, ainda que gerais, no âmbito das emoções.

2.4.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

O documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Moreira et al., 2017) foi implementado, em todas as instituições escolares do país (de carácter público e privado), no ano letivo de 2017/2018. Constitui-se como um referencial para o desenvolvimento curricular e “(...) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses (...)” (p. 1). Segundo Moreira et al. (2017), “a disciplina da Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares” (p. 3). Contrariamente aos documentos anteriormente analisados, o ENEC foca-se nos ciclos do ensino, desde o pré-escolar e básico até ao secundário, em vez de anos de escolaridade. Assim, no ensino pré-escolar e no 1.º CEB os domínios afetos a esta disciplina têm como base a transversalidade, nos 2.º e 3.º CEB constituem uma disciplina autónoma e no ensino secundário, o cariz transversal, têm o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. Deste modo, as diferentes aprendizagens esperadas da Educação para a Cidadania estão organizadas em três grupos (Moreira et al., 2017).

Por fim, analisando o documento, com foco no desenvolvimento e inteligência emocional, verifica-se que não está desenvolvida a literacia emocional de uma forma específica e aprofundada. Esta surge, porém, caso o ambiente da sala de aula assim o proporcione, de uma forma natural e espontânea, através de partilhas e de experiências de vida. Contudo, ressalva-se a importância do *Referencial da Educação para a Saúde* (Carvalho et al, 2017), que integra a Educação para a Cidadania.

2.4.5. Referencial da Educação para a Saúde

Enquanto uma das dimensões da educação para a cidadania, o *Referencial da Educação para a Saúde* (RES) (Carvalho et al., 2017) “(...) constitui uma área de conteúdos presente em todos os níveis de educação e ensino (...)” (p. 7) e resulta de uma parceria entre a Direção-Geral de Educação (DGE), Direção-Geral de Saúde (DGS) e o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD). Assim, este referencial visa “(...) ser uma ferramenta educativa flexível, de adoção voluntária, passível de ser utilizada e adaptada em função das opções e das realidades de cada contexto educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, nas suas diferentes modalidades” (p. 7).

No que respeita à promoção da literacia e inteligência emocional, este documento reveste-se de particular importância, pois especifica as aprendizagens a promover, por ciclo de estudo, no âmbito da inteligência emocional e da saúde mental. Este constitui, ainda, uma ferramenta de apoio fundamental à construção do currículo e de planificações. De forma transversal a todas as áreas, o RES estabelece objetivos que permitem à criança “lidar, de forma mais eficaz, com as emoções, os sentimentos, as frustrações e usufruir do seu contributo para a capacidade de pensar e de tomar decisões” (p. 8). Posto isto, a tabela seguinte apresenta os objetivos propostos no âmbito das Emoções.

Tabela 2 – Saúde Mental, subtema 4: Emoções

Subtema 4: Emoções				
As emoções referem-se ao aspeto não racional da nossa existência enquanto pessoas. As emoções básicas começam por ser iniciais e universais, tornando-se matéria de complexidade crescente, em função das interações e da cultura vigente. Não se opondo, porém, à razão, sabe-se o quão determinante é o equilíbrio que decorre da qualidade das experiências emocionais na construção do ser, estando subjacente a noção de conflito. Mais do que falar em emoções “positivas” ou “negativas”, interessa identificar o que se sente e desenvolver formas adequadas de expressão das emoções. Fala-se em inteligência emocional pois o (re)conhecimento do que se sente confere autenticidade e, quando comunicado e compreendido, promove o crescimento pessoal e abre espaço à criatividade e à simbolização.				
Objetivo: Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional				
Educação Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário
Identificar as sensações e emoções primárias	Identificar as sensações e emoções primárias e complexas/secundárias. Compreender o valor adaptativo das diferentes emoções, em termos de sobrevivência e de cultura.			

Expressar emoções de forma adequada.	Expressar adequadamente emoções primárias e secundárias.	Expressar emoções de forma positiva e negativa em intencionalidade e intensidade. Distinguir a complexidade das emoções e a noção de conflito emocional.		
Objetivo: Desenvolver a literacia emocional				
Educação Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário
Expressar os sentimentos de forma construtiva. Respeitar os sentimentos dos outros.				
Relacionar o que sente com as situações vividas.	Relacionar o que sente com o que se pensa e com o que se faz.	Refletir sobre o que se sente, o que se pensa e o que se faz.	Analisar as consequências das atitudes a curto e a médio prazo.	Avaliar as consequências das atitudes a curto e a médio prazo. Valorizar a gradual autoconsciência do que se vive, nomeia e responde.

Nota: Carvalho et al. (2017), p. 23.

3. Metodologia

As crianças são seres naturalmente curiosos. Esta curiosidade inata e propensão para investigar, estendem-se ao longo da vida adulta. Sendo por isso, pela procura do autoconhecimento e da compreensão do mundo que nos rodeia, que surge a investigação científica e a ciência, com ferramentas que dão respostas e que geram conhecimento. Como refere Coutinho (2014), “fazer perguntas é uma atividade especificamente humana (...)” (p. 4). O autor afirma, ainda, que “(...) se investigar é procurar, impõem-se, portanto, e imediatamente, outras tantas perguntas, como seja: procurar o quê? Com que objetivos? Procurar como? E, também, procurar para quê?” (p. 5). Nesse sentido, para dar resposta a essas perguntas, num estudo de investigação pertinente e fundamentado, torna-se essencial explicitar os procedimentos metodológicos. Pois, num exercício investigativo, a metodologia é a clarificação da intencionalidade de quem investiga.

3.1. Opções Metodológicas – Abordagem Investigativa

Quando se pensa e inicia um projeto de investigação, existe a necessidade de procurar uma verdade para um determinado problema. Silva e Dixe (2020) afirmam que existe a necessidade de procurar uma solução que dê uma resposta real, com base em factos. Confrontado com o contexto, a individualidade do fenómeno, o modo como é experienciado por cada um, torna-se relevante na caracterização e na compreensão do mesmo, dando lugar a um paradigma naturalista, ou seja, interpretativo, próprio da investigação qualitativa. Rios (2021) explica que um estudo de carácter qualitativo, procura pessoas ou fontes de dados que respondam ao problema de investigação, de forma a atingir os objetivos traçados. Assim, num estudo qualitativo investigam-se ideias, procuram-se significados para as ações individuais e/ou interações sociais, partindo do ponto de vista dos participantes no estudo e

baseando-se num método indutivo. De acordo com Coutinho (2014), um estudo qualitativo “(...) pretende compreender a ação humana no processo de comunicação” (p. 23).

Contrariamente a uma investigação quantitativa, a relação do investigador com a realidade que estuda, faz com que a construção da teoria e do conhecimento seja de modo indutivo e sistemático, partindo dos dados recolhidos, que, por sua vez, são essencialmente descritivos (Coutinho, 2014). Assim, Silva e Dixe (2020) enumeram as seguintes fases para a construção de um projeto de investigação de carácter qualitativo: (1) definição do problema, contextualizando-o; (2) questão orientadora, que direciona o tipo de estudo; (3) objetivos, definindo os aspetos a esclarecer com a investigação; (4) metodologia, como plano de ação para atingir os objetivos, definindo contexto, participantes, instrumentos de recolha dos dados e possíveis formas de os analisar; (5) recolha dos dados, como por exemplo via entrevista; (6) tratamento dos dados, como a transcrição da entrevista; (7) análise dos dados, podendo sobrepor-se às fases anteriores e conduzir a uma nova fase; (8) novas questões de investigação, resultantes da recolha e análise de dados e podendo originar uma reformulação do projeto.

Posto isto, o projeto de investigação *A Criança e as Suas Emoções: A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar*, aqui apresentado, insere-se no método qualitativo, seguindo uma abordagem própria da fenomenologia.

A fenomenologia é uma filosofia e um método investigativo. Segundo Silva e Dixe (2020), a fenomenologia “estuda a significação de experiências particulares tais como elas são vividas pelas pessoas” (p. 9). Ou seja, coloca a ênfase no indivíduo e na experiência subjetiva. Coutinho (2014) explica que esta abordagem, fundado por Husserl, “(...) procura compreender os fenómenos sociais desde o ponto de vista ou perspetiva dos próprios autores” (p. 292). Por sua vez, os fenómenos concretizam o problema de investigação e, para os conseguir compreender e conhecer, o investigador reúne um conjunto de “experiências vividas” desse fenómeno e, posteriormente, interpreta-as (Coutinho, 2014). Silva e Dixe (2020) explicam, ainda, que neste tipo de estudos, a amostra é sempre intencional, ou seja, não é aleatória. O investigador irá procurar pessoas que interessam “pesquisar, conhecer, interpretar e saber como vêm determinado fenómeno” (p. 6). Por fim, os dados recolhidos são, fundamentalmente, descritivos e os instrumentos, para a recolha, são entrevistas ou observações não estruturadas, “(...) permitindo às pessoas descreverem e ‘falarem’ sobre a sua experiência” (p. 9).

3.2. Problema de Investigação e Questões Orientadoras

Todos os tipos de estudo qualitativos têm objetivos semelhantes, porém estes diferem na abordagem. Ou seja, na forma como são escritos, na precisão dos objetivos, dos métodos de recolha de dados e de análise dos dados. Desta forma, o tipo de estudo depende da

formulação da questão inicial (Silva & Dixe, 2020) e dos objetivos, que se traduzem em questões orientadoras. Assim, o estudo *A Criança e as Suas Emoções: A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar* tem o seguinte problema de investigação e questões orientadoras:

Problema de Investigação:

Qual o papel do adulto, em especial dos/as educadores/as, na promoção da inteligência emocional das crianças em idade pré-escolar?

Questões Orientadoras:

- Q1. Quais são concepções das participantes sobre emoções e inteligência emocional?
- Q2. Qual o impacto da inteligência emocional no desenvolvimento infantil?
- Q3. Como educar as crianças para que sejam emocionalmente inteligentes?
- Q4. Que recursos educativos existem para desenvolver as competências socioemocionais?
- Q5. Como é que o adulto pode ser modelo de uma boa gestão emocional?

3.3. Participantes no Estudo de Investigação

No caso do presente estudo, a amostra diz respeito aos participantes, de quem se recolhem os dados e, como referido anteriormente, foi selecionada de forma intencional. Ou seja, convidaram-se quatro participantes com um currículo profissional significativo no âmbito das emoções na infância, tornando-se, por isso, uma amostra com interesse em estudar. Desta forma, participaram na investigação duas psicólogas clínicas (entrevistadas B e D); uma docente do ensino superior, investigadora e antiga educadora de infância (entrevistada A); e uma educadora de infância (Entrevistada C).

3.3.1. Entrevistada A

É doutorada em *Ciências da Educação*, na especialidade de Psicologia da Educação, e realizou investigação na área do desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar. No início do seu percurso académico ingressou num curso de Direito, porém não o concluiu, optando por formar-se em Educação Pré-Escolar, curso de três anos. Contudo, anos mais tarde tirou uma especialização em Direito de Menores, na área de intervenção precoce, e ingressou nos ciclos de estudos superiores em Ciências da Educação.

Atualmente é docente e investigadora coordenadora no ensino superior, na área de prática pedagógica e educação básica. Conta com 41 anos de carreira de docente no ensino público, dos quais 17 anos enquanto educadora de infância e 24 no ensino superior. Tem experiência profissional em educação especial, com crianças em idade pré-escolar e do 1.º CEB, e em intervenção precoce, com crianças até aos três anos de idade. Atualmente, além

das unidades curriculares que leciona, no âmbito da formação inicial de professores, da prática pedagógica e das competências socioemocionais, tem um projeto de investigação ativo, desde 2016, onde investiga a relação das crianças com a natureza, como potenciadora para o desenvolvimento socioemocional.

3.3.2. Entrevistada B

É mestre em Psicoterapia Cognitiva-Comportamental Integrativa, na área da infância e adolescência. Tem, ainda, uma pós-graduação em empreendedorismo e inovação e está, atualmente, a realizar uma formação em Psicoterapia Somática.

Profissionalmente é psicóloga clínica e da saúde, com 8 anos de carreira. Ao longo da sua formação inicial, trabalhou diretamente com crianças e jovens e, cerca de um ano após concluir, direcionou a sua atividade profissional para o aconselhamento parental. Iniciou carreira em Angola, enquanto psicóloga e diretora de um colégio. Quando voltou para Portugal, terminou o estágio profissional de acesso à Ordem dos Psicólogos e começou a trabalhar por conta própria. Paralelamente, lançou um projeto online em diferentes meios de comunicação, onde divulga questões de saúde mental, parentalidade e desenvolvimento infantil. Ao longo da sua prática criou um modelo de terapia e, atualmente, gere uma equipa de psicólogas e prepara-se para abrir um espaço físico para a sua clínica. Integra, ainda, a direção de uma creche e JI e é autora de dois livros publicados sobre emoções.

3.3.3. Entrevistada C

É licenciada em Educação de Infância. Ao longo da sua carreira realizou várias formações pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), relacionadas com a importância das histórias, das artes e da reciclagem. Profissionalmente, teve uma carreira de 25 anos, enquanto educadora de infância. Durante os quais, contactava sete a oito horas diárias com grupos de crianças, sempre no setor privado. Atualmente não exerce, mas mantém uma atividade profissional relacionada com educação. É responsável pela educação de duas crianças, de uma família, e integra a direção de uma associação sem fins lucrativos de utilidade pública (uma IPSS), onde desenvolve programas de capacitação familiar, desde 2012/2013. No seu percurso, após os 25 anos a trabalhar como educadora, foi convidada a integrar uma equipa numa empresa de apoio social, para dar uma linha pedagógica a um projeto de intervenção social, em Luanda. Regressou mais tarde, ficando responsável pela educação de duas crianças e a gerir o projeto social remotamente. Foi, também, contadora de histórias, no espaço FNAC, e formadora de expressão plástica com reciclagem, para diferentes públicos-alvo. Por fim, é coautora de um livro sobre emoções.

3.3.4. Entrevistada D

É doutorada em Terapia Familiar e Sistémica, mestre em Motivação Humana, com investigação sobre o impacto que a vergonha e a culpa têm na sociedade, e licenciada em Psicologia Clínica (curso de cinco anos, pré-Bolonha), com estágio profissional, de acesso à Ordem dos Psicólogos, nas áreas de stress pós-traumático e neuropsicologia. É, também, pós-graduada em Neuropsicologia e Acolhimento Terapêutico e em Psicopatologia da Criança e do Adolescente. Em suma, tem formação em psicoterapia, neuropsicologia, psicologia educacional e terapia de grupos.

Profissionalmente, tem um percurso muito diverso na saúde mental. Com 17 anos de carreira, conta com uma vasta experiência em diferentes contextos. Atualmente, faz prevenção clínica em prática privada, com acompanhamento psicoterapêutico, avaliação e reabilitação neuropsicológica. Em paralelo, faz programas de competências sociais e emocionais com crianças e dá formação a professores, educadores e a equipas de comissões de proteção de menores, ao nível de competências emocionais. Ao longo da sua carreira, trabalhou nos serviços de neuropsicologia e de terapia familiar em ambiente hospitalar e trabalhou, em simultâneo, em clínicas privadas, desenvolvendo trabalho com crianças desde os seis meses de idade. Paralelamente, desenvolveu um projeto onde fez um programa de competências de estudo e estimulação cognitiva, começando assim a trabalhar na área da educação. Colaborou com diversas escolas, com crianças a partir dos três anos de idade, no acompanhamento em sala e no desenvolvimento de programas de competências sociais e emocionais. Trabalhou, ainda, com instituições com crianças retiradas às famílias, publicou artigos de interesse pedagógico, participou como oradora em palestras e formações e é coautora de um livro sobre emoções.

3.4. Recolha de Dados

Definidos a problemática, as questões orientadoras, os objetivos e selecionadas as participantes, a etapa seguinte, no exercício investigativo, tem a ver com a recolha de dados empíricos. Ou seja, procura-se responder ao “o quê” e “como” vão ser recolhidos os dados e quais os instrumentos utilizados. Importa, ainda, definir que os dados de uma investigação são as informações que conduzem ao resultado da pesquisa. Isto é, são “a informação que se constitui como elemento necessário para uma questão, descrição ou avaliação” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, s.d.).

3.4.1. Técnicas e Instrumentos

Um exercício de investigação implica a recolha de informações (dados) por parte do investigador. Assim, no presente estudo, recorreram-se às seguintes técnicas e instrumentos:

- Técnica de recolha de dados: Inquérito por entrevista semiestruturada;

- Instrumentos: Guiões (Anexo G), gravação e transcrições de entrevistas (Anexo H);
- Técnica de análise de dados: Análise de Conteúdo;
 - Instrumento: Quadro de análise (Anexo I).

O inquérito é uma técnica para a obtenção de respostas dos participantes no estudo, podendo ser implementado através de entrevistas. Morgado (2013, citado em Batista et al., 2021) considera que o principal objetivo das entrevistas consiste em fornecer “(...) informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico (...)” (p. 18). Por sua vez, estas estabelecem um contacto direto entre o entrevistador e os participantes no estudo, onde o primeiro pode adaptar questões e/ou pedir esclarecimentos adicionais, atribuindo um cariz flexível a esta técnica (Coutinho, 2014).

Para a implementação das entrevistas semiestruturadas, tornou-se essencial construir guiões (Anexo G), como instrumentos para a recolha de dados. Isto é, elaborar documentos com uma sequência de questões a colocar às participantes. Construídos de raiz e tendo em conta as especificidades do público-alvo, elaboraram-se dois guiões de entrevistas, um dedicado às especialistas (Anexo G.1) e outro direcionado à educadora de infância (Anexo G.2). Para que se pudessem comparar os dados recolhidos nas entrevistas, estas assumiram um grau semiestruturado. Ou seja, com liberdade em recorrer, ou não, a todas as questões dos guiões, ou de seguir a ordem pré-definida. Estas encontram-se, ainda, divididas por blocos, que assumem possíveis categorias temáticas (indicadores) para futura análise, e onde reside a diferença entre ambos. Isto é, o guião de entrevista para a educadora de infância tem mais um bloco que o das especialistas, a fim de caracterizar a sua prática profissional.

Assim, para o guião das especialistas (Anexo G.1) definiram-se cinco blocos e dele constituíram 17 perguntas. O primeiro bloco visa a apresentação do entrevistador e do estudo, de modo a motivar e colocar as entrevistadas à vontade e solicitando, também, a autorização para a gravação, garantindo a sua confidencialidade. O segundo bloco diz respeito à identificação e caracterização das entrevistadas. Através de cinco perguntas, como por exemplo “quanto tempo de serviço/carreira tem?”, procurou-se obter dados biográficos e conhecer o percurso profissional da entrevistada. O terceiro bloco procurou identificar as conceções e conhecimentos das entrevistadas sobre IE e sobre as emoções das crianças, através de oito perguntas, como por exemplo: “o que são, para si, emoções?”. Por sua vez, o quarto bloco visou identificar estratégias para desenvolver inteligência e competências emocionais nas crianças. Dele fazem parte quatro questões, como por exemplo: “Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?”. Por fim, o quinto e último bloco teve como função encerrar as entrevistas e agradecer a participação, questionando as entrevistadas no sentido de saber se pretendiam esclarecer alguma dúvida ou colocar uma reflexão final.

No que respeita ao guião de entrevista para a educadora de infância (Anexo G.2), definiram-se seis blocos e dele constituíram 20 perguntas. O primeiro bloco, tal como no guião anterior, procurou identificar e caracterizar a entrevistada, porém contém mais uma questão, “quantas horas, por dia, trabalha diretamente com crianças?”. O segundo bloco visou caracterizar as opções metodológicas educativas, através de duas questões, nomeadamente: “na sua prática pedagógica, em que modelos e/ou metodologias se inspira, ou com quais se identifica?” e “como planeia a sua prática pedagógica?”. Os blocos seguintes, blocos três, quatro, cinco e seis, correspondem respetivamente aos blocos dois, três, quatro e cinco do guião das especialistas (Anexo G.1), sem qualquer alteração.

No que respeita à técnica de análise de dados, recorreu-se à técnica de Análise de Conteúdo, por ser uma técnica que permite responder às questões de investigação de modo flexível. Segundo Amado (2017, citado em Moura et al., 2021), esta é uma técnica que permite “(...) fazer ‘inferências interpretativas’ essenciais à fase de discussão dos resultados” (p. 46). Por sua vez, recorreu-se ao quadro de análise de dados (Anexo I) como instrumento para organização dos dados recolhidos e para suportar a análise e discussão apresentadas no capítulo 4, da parte II do presente relatório. Nesse sentido, o quadro visa agrupar os dados de cada entrevista correspondentes a cada um dos 13 indicadores definidos. Nomeadamente: Caracterização das entrevistadas; Formação; Carreira; Exemplos pessoais; Definição e Identificação de Emoções; Função das Emoções; Definição de Inteligência Emocional; Suportes teóricos; Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento; Como educar para a inteligência emocional; Recursos Educativos; Exemplos de comunicação; Papel do adulto na promoção e regulação emocional.

3.4.2. Procedimentos

Após a definição das técnicas e dos instrumentos, seguem-se os procedimentos. Isto é, a descrição das estratégias utilizadas para a recolha e análise dos dados.

Baptista e Sousa (2011, citados em Batista et al., 2021) afirmam que “(...) as técnicas de recolha de dados são caracterizadas como ‘procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo. Isto é, apresentam a função de viabilizar a investigação (...)” (p. 15). Neste sentido, primeiramente, tendo sempre em mente a problemática, foram determinados os objetivos que se traduziram em questões orientadoras abertas. Em seguida, foram pensadas e selecionadas as pessoas que fariam sentido participar na investigação, de modo a trazer valor acrescentado ao estudo e tendo ligações relevantes com a temática. Paralelamente, foram construídos os guiões para as entrevistas semiestruturadas (Anexo G). Posto isto, contactadas as participantes, procedeu-se à realização das entrevistas e gravação audiovisual, devidamente autorizada, através da plataforma *Zoom*. Desta forma, foram evitadas deslocações e possíveis recusas

por falta de agenda, tendo sido possível flexibilizar o local e a data para a realização das entrevistas. Para facilitar a análise, através das gravações, os dados recolhidos tornaram-se passíveis de consultar sempre que necessário. Assim, foi preciso transcrever o áudio das entrevistas para texto (Anexo H), constituindo o *corpus* da pesquisa (Coutinho, 2014).

Na fase seguinte, para aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o tema, de modo a responder ao problema de investigação, tornou-se essencial analisar os dados recolhidos. A escolha do método de análise de dados foi feita em função do tipo de estudo, dos pressupostos teóricos e do problema a estudar. Assim, na presente investigação, importou escolher uma técnica que permitiu analisar os dados resultantes do texto produzido pelas transcrições das entrevistas (Anexo H), estudando o que as participantes disseram e a forma como se expressaram sobre o tema. Deste modo, através da técnica de Análise de Conteúdo foi possível, numa primeira fase, organizar, categorizar e sintetizar os dados, e posteriormente descrever, relacionar, compreender, interpretar e produzir significados. Por fim, numa última fase, esta técnica permitiu descobrir regularidades nos dados recolhidos e produzir conclusões sobre os indicadores (Moura et al., 2021). A Análise de Conteúdo envolve, assim, um processo com diferentes fases, das quais Bardin (1977, citado em Moura et al., 2021) distingue primeiro a pré-análise, depois a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados.

Em suma, na fase de pré-análise, na presente investigação, foram primeiramente formulados os objetivos, traduzidos nas questões orientadoras (capítulo 3.2, da parte II), em seguida foram transcritas as entrevistas (Anexo H), de modo a preparar o material para a análise (*corpus*), e foram elaborados os indicadores (Coutinho, 2014). Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, através do quadro de análise (Anexo I), que incorpora os dados organizados segundo categorias (indicadores) pré-definidas e outras exploratórias, que surgiram aquando da análise (Moura et al., 2021), de modo a evidenciar semelhanças e contrastes. Coutinho (2014) explica, ainda, que na codificação procuram-se “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (p. 276). Por fim, na fase de tratamento dos resultados (capítulo seguinte) foram expostas as principais inferências, isto é, foram apresentadas as conclusões para cada indicador. Para tal, recorrendo à triangulação com a revisão da literatura, “(...) o investigador deve esforçar-se por descrever detalhadamente os seus resultados, depois, deverá fazer o esforço para dar significado aos resultados (inferência), interpretando o que encontrou, recorrendo muitas vezes aqui à revisão bibliográfica já realizada (...)” (Silva & Dixe, 2020, p. 15).

4. Apresentação e Análise dos Resultados

Após as etapas anteriormente descritas, o presente capítulo destina-se à fase em que se interpretam e comunicam os resultados. A apresentação e análise dos resultados constitui uma tarefa fundamental para o exercício investigativo, pois traz significado às inferências, para que o relatório final não se traduza apenas num conjunto de dados inconsistentes e sem relevância (Coutinho, 2014). Neste sentido, a análise seguinte encontra-se organizada de modo a responder às questões orientadoras, através dos indicadores definidos para cada.

4.1. Q1. Quais são concepções das participantes sobre emoções e inteligência emocional?

Com o objetivo de responder a esta questão orientadora, no guião de entrevistas (Anexo G) definiram-se as seguintes perguntas: “O que são, para si, emoções?; Que emoções conhece?; Qual é a função das emoções, em especial na infância?; O que é, para si, inteligência emocional?; Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções, da inteligência emocional?”. Por sua vez, os dados foram organizados pelos seguintes indicadores (Anexo I), através dos quais se procedeu à análise e inferência: definição e identificação de emoções; função das emoções; definição de inteligência emocional; suportes teóricos.

4.1.1. Definição e Identificação de Emoções

Para a Entrevistada A as emoções são ações e “vulcões”, no sentido metafórico. São respostas mais ou menos intensas a estímulos internos e/ou externos (“umas vezes vêm de dentro, outras vezes vêm de fora”) e que, de facto, afetam a vida. A participante considerou que existem muitas emoções, pois à medida que vamos crescendo, as emoções básicas vão-se ramificando. Identificou a alegria, a tristeza e a raiva como emoções básicas e a surpresa como variante das básicas. Afirmou, ainda, que as emoções dão origem aos sentimentos.

A Entrevistada B considerou as emoções “sentidos internos”, fazendo a ponte aos sentimentos. Considerou, ainda, que “são a base da nossa adaptação ao mundo”. Identificou a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a raiva, como as cinco emoções mais comuns. Identificou ainda o sentimento de saudade, “que embora seja um sentimento, eu muitas vezes trabalho como emoção”. Defendeu, por isso, que as origens de muitos comportamentos das crianças estão neste sentimento, “porque têm saudades e não sabem expressar”. Explicou, ainda, que os comportamentos são a tradução das emoções e pensamentos. Por fim, considerou as emoções a base da sua prática profissional.

A Entrevistada C definiu emoções de forma muito genérica, como sendo “tudo” e como a base da relação entre educadore/as e crianças. Afirmou que existem muitas emoções, desde as mais felizes às mais tristes, mas não nomeou nenhuma em concreto.

Por fim, a Entrevistada D foi quem respondeu de uma forma mais completa e detalhada. Considerou as emoções como a base da humanidade, como a base da relação com o mundo e com a própria criança, a base para crescerem. “São as emoções que nos todam a nossa capacidade de sermos humanos, de nos relacionarmos com o outro. Nada se faz sem relação”. Identificou a tristeza, a alegria, o medo, a raiva e o nojo, como as cinco emoções básicas, e a ansiedade e o desespero como exemplos de um conjunto de emoções secundárias associadas às básicas. Deu, ainda exemplos, afirmando que a ansiedade pode derivar do medo, “tudo vai bater às cinco de origem”. Por fim, considerou a tristeza a emoção mais importante de todas, pois “é aquela que nos diz o que faz falta”.

Analisando todas as respostas, foi possível identificar que, para a maioria das participantes, as emoções são a base da vida, pois influenciam diretamente as ações humanas, os comportamentos e os pensamentos. A palavra base, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.), significa aquilo que serve de apoio, de princípio ou fundamento. Neste sentido, as emoções apoiam a vida e justificam as ações e pensamentos humanos. Damásio (2013) afirma que as emoções são transversais ao ser humano, afetando todas as pessoas de qualquer sexo, idade, cultura, nível económico, etc. Todos “(...) têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis” (p. 55). Damásio (2013) alega, ainda, que “(...) há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter (...)” (p. 55). Por sua vez, Moreira (2010) afirma que as emoções são “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à sua volta” (p. 23), e Webster-Sreatton (2018) afirma, também, que estas “são respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p. 262). Todas as entrevistadas relacionam, também, as emoções com as relações humanas, considerando existir uma influência direta e indissociável. Goleman (2021) corrobora esta ideia, no sentido que defende que “(...) as interações dos primeiros anos de vida estabelecem um conjunto de lições emocionais baseadas nas harmonias e percalços dos contactos entre a criança e os encarregados de cuidar delas” (p. 36). Também Correia (2019) afirma que as emoções “têm um papel relevante na construção da nossa personalidade e interação social. Vivemos as nossas emoções em qualquer espaço e tempo com a família, com os amigos, no ambiente de trabalho, etc.” (p. 37). Assim, no que respeita a uma definição para o conceito de emoção, as respostas das entrevistas não coincidem, de forma literal, com a revisão da literatura (capítulo 2.1.1.). Isto é, as participantes responderam de forma metafórica e/ou generalista: “são vulcões”; “são os nossos sentidos internos”; “são tudo”; “são a base da humanidade”. Porém, a revisão da literatura também mostra que não há um

consenso numa definição clara e objetiva do conceito em questão. O que, em parte, viabiliza as respostas das entrevistadas.

Por sua vez, no que respeita à identificação de emoções em concreto, as entrevistadas B e D (psicólogas) identificaram as mesmas cinco emoções básicas, mais consensuais na literatura, não referindo a surpresa, a sexta emoção primária definida por Damásio (2013). Por sua vez, a Entrevistada A (investigadora e docente) nomeou três emoções básicas (alegria, tristeza e raiva) e referiu-se à surpresa como uma variante. Por último, e como referido anteriormente, a Entrevistada C não nomeou emoções. No que respeita à revisão de literatura, esta demonstra que não há consenso quanto à classificação das emoções. Goleman (2021) afirma inclusive que os investigadores continuam a debater que emoções se podem considerar primárias. Lewis et al. (2004) defendem que as emoções caracterizam-se tanto pelo seu aparecimento precoce, como por terem expressões faciais típicas e universais e, nesse sentido, Goleman (2021) explica que o argumento que sustenta uma categoria nuclear para as emoções foi descoberto por Paul Ekman, alegando que as expressões faciais de quatro emoções (medo, ira, tristeza e prazer) são universais, sendo reconhecidas em todas as culturas do mundo. Por fim, Damásio (2013) define com clareza as emoções primárias e é referenciado, como base de trabalho, por vários autores contemporâneos (Correia, 2019; Moreira, 2022; Costa & Cravo, 2016).

4.1.2. Função das Emoções

Após identificar as emoções, foi essencial também compreender a sua função. Assim, a Entrevistada A considerou que é através das emoções que é possível conviver em sociedade e que nos relacionamos com os outros, sendo por isso importantes, sobretudo na infância. Novamente, recorrendo à metáfora, definiu que “(...) a função é sempre dar cor à nossa vida (...)”. Por sua vez, a Entrevistada B defendeu que as emoções têm como função a adaptação ao mundo e que é através delas que as pessoas ajustam o seu comportamento. Considerou, ainda, as emoções como uma forma de comunicação. “Eu fico a saber muito sobre o outro, não tanto através do que ele pensa, aí claro que sei, mas através do que ele sente”. Afirmou, também, que são fundamentais para a criança construir a sua essência e identidade. A Entrevistada C afirmou que as emoções têm uma função fulcral, de modo generalista, dando o exemplo que uma má gestão das emoções pode ter impacto nas aprendizagens das crianças mais tarde. Por fim, a Entrevistada D definiu objetivamente as funções, para cada uma das cinco emoções básicas que identificou. Assim, explicou que a alegria ensina o que está bem na vida, o que já se alcançou e o que faz sentir prazer. O medo ensina o que nos assusta, o que não se conhece e que causa ansiedade e angústia. “Porque há sempre medo de falhar, medo de não ser capaz, de não ser suficiente, medo de desiludir...”. A raiva, por sua vez, causa uma reação àquilo que nos bloqueia e limita, é uma reação à

frustração e ao “não”, “(...) quando algo nos impede de continuar, gera em nós uma raiva (...)”. Depois a tristeza ensina o que já se teve, deixou de se ter e que se sente falta, ou aquilo que não temos e gostávamos de ter. “A tristeza permite-nos perceber que algo aconteceu, que foi importante, que nos fez ter base para nós podermos seguir”. A participante defendeu, assim, que “(...) as emoções são a base da vida (...)” com a função de ajudar a criança a regular-se e a adaptar-se ao mundo, com a tarefa de balizar o comportamento, as ações, ajudando a identificar o certo ou o errado e “(...) que nos permite agir de forma diferente (...)”, parar, recuar, “ou simplesmente para existir”.

Através das respostas das participantes, foi possível aferir que as emoções funcionam como chamadas de atenção, que provocam uma determinada resposta comportamental. Por outro lado, para as regular, é essencial compreendê-las, refletir sobre elas e mobilizar para uma ação intencional. Compreendeu-se, ainda, que as emoções são um canal de comunicação genuíno e sincero, através do qual se estabelecem as relações interpessoais. Tal como Correia (2019) defende, as emoções têm uma “(...) finalidade adaptativa e de sobrevivência (...)” (p. 38), pois elas são “um património ontológico e ontogénico, que têm como finalidade a adaptação em qualidade e eficácia, na nossa vida. (...) Têm um papel relevante na construção da nossa personalidade e interação social” (p. 37).

4.1.3. Definição de Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional (IE) constituiu o conceito central do presente exercício de investigação e, por isso, foi essencial esclarecer em que consiste e qual a sua importância para o desenvolvimento infantil. Assim, procurou-se conhecer as conceções das participantes acerca deste conceito.

A Entrevistada A começou por afirmar que se trata de convenções. Isto é, explicou que primeiramente apareceu o Quociente de Inteligência (QI), “ao fim ao cabo, foi um bocadinho programado para selecionar os soldados na América, para irem para a guerra” e só mais tarde surgiu a necessidade de diferenciar a inteligência cognitiva de outras. Nesse sentido, a participante mostrou estar de acordo com a teoria de Gardner, autor do conceito das múltiplas inteligências, pois “(...) não somos todos iguais (...)”. Para si, a IE é muito útil nas relações humanas. Além de ser um conceito estudado por vários autores, explicou que na IE recorre-se a componentes que avaliam se somos mais afetivos, mais empáticos, mais capazes de ler as emoções, em nós e nos outros, e que têm como função compreender os comportamentos. Por fim, a Entrevistada A afirmou que a literacia emocional tem início no indivíduo e só depois deriva para o social, ajudando a perceber os sentimentos do outro. “Eu acho que a literacia emocional começa por aí: saber ler as emoções”.

A Entrevistada B definiu IE como a “(...) capacidade de eu usar de uma forma mais consciente as minhas emoções, para me conectar comigo, para me conectar com os outros

e para me conectar com o mundo”. Considerou, por isso, uma ferramenta para a identificação das emoções, no próprio e no outro, e para estabelecer limites de modo a ajudar e adaptar comportamentos.

Por sua vez, a Entrevistada C defendeu que a IE, na infância, é a capacidade da criança sentir que é capaz, que através das “(...) suas emoções conseguem depois desbravar mundo”. Por esse motivo, considerou importante que as crianças desenvolvam o lado emocional, para mais tarde, “(...) perante qualquer adversidade, conseguem fazer, pensar e conseguem questionar e conseguir resolver”.

Por fim, a Entrevistada D respondeu à questão de uma forma mais objetiva. Para ela, a “inteligência emocional é tudo aquilo que as pessoas dizem hoje em dia ter e que não têm”, criticando a sociedade na carência de desenvolver estas capacidades. A participante explicou que a IE passa pela “(...) consciência de si, do eu, reconhecimento emocional, identificação emocional, capacidade de regular emocionalmente a si próprio”. Ou seja, primeiro deve-se identificar a emoção, reconhecendo-a através da expressão corporal e atribuindo-lhe um nome. Depois, a expressão emocional, isto é, comunicar as emoções, “(...) acompanhar com frases e palavras aquilo que nós sentimos”. Em seguida, a regulação. “Nós o que vemos nas crianças são os comportamentos” e, por isso, importa aprender a adaptá-los aos contextos, controlando e adequando os pensamentos. Por fim, “depois existe o eu e os outros (...)”, onde a IE atua “(...) na interação com o outro e na relação (...)”, através da capacidade de empatia, da compreensão, do respeito, pelo outro e pelo próprio, e da comunicação. “Que é comunicar de forma assertiva, focada no eu e nas necessidades, e não nem agressiva, nem passiva”. A Entrevistada D defendeu, ainda, que se devia aprender IE desde o nascimento, pois trata-se de competências fundamentais para conhecer o mundo. Em suma, definiu que a IE é “nós sabermos existir num mundo, onde existem pessoas para além de nós. E conseguimos interagir com o mundo respeitando o próximo e a nós próprios”.

Em síntese, as entrevistadas contribuíram para a construção do conceito base para este estudo. Contextualizaram, ligeiramente, a sua origem e relação com o QI, através dos dados obtidos na entrevista A. Definiram as capacidades inerentes à IE, como a autoconsciência, o reconhecimento e identificação emocional e a capacidade de regulação e adaptação ao meio. E referiram-se, também, à importância pedagógica e à implicação que a IE tem no desenvolvimento e no bem-estar das crianças. Em concordância, revendo a literatura, foi possível validar os dados acima apresentados. Moreira (2023) explica que o conceito de IE surge em 1990, pelo psicólogos Mayer e Salovey. Contudo, o autor explica que é possível encontrar na literatura trabalhos com foco nas emoções, por exemplo, Darwin, em 1872, Garner, em 1983, e Bar-On, em 1985. O autor explica, ainda, que o conceito apenas ganhou popularidade quando Goleman publicou o seu livro, em 1995. “Neste momento, o conceito de ‘inteligência emocional’ começou a ganhar vida e desde então dezenas de artigos

foram criados sobre o tema” (p. 28). Assim, Goleman (2021), na sua obra, explica que a IE surge da necessidade de responder à pergunta “(...) o que podemos nós mudar que ajude os nossos filhos a serem mais bem-sucedidos na vida?” (p. 12), visto “(...) que o QI é um dado genético adquirido que não pode ser modificado pela experiência (...)” (p. 11). Com isto, Goleman (2021) afirma que a IE reside nas capacidades de autocontrolo, zelo, persistência e automotivação, alegando que todas elas podem ser ensinadas às crianças, “dando-lhes uma melhor possibilidade de utilizar o potencial intelectual, seja ele qual for, com que a lotaria genética as tenha dotado” (p. 12). Por fim, Moreira (2023), com base nas palavras de Goleman, define IE como “(...) a capacidade de sermos inteligentes com as nossas emoções e termos a capacidade de reconhecer e gerir as nossas emoções e as dos outros.” (p. 26).

4.1.4. Suportes teóricos

A Entrevistada A começou por referenciar Damásio, como o primeiro livro que leu sobre emoções, e Goleman, sobre inteligência emocional. A participante afirmou que estes são livros de leitura fácil, “sem ser com esta perspetiva académica de investigar. São dois livros que se leem (...) e que nos vão dando alguma linha de pensamento”, considerando que estes autores “abriram janelas e portas”. A entrevistada A explicou, também, que, nos últimos 20 anos, têm sido publicados vários estudos sobre inteligência emocional, contribuindo assim para um aumento do conhecimento sobre a temática. Noutra vertente, no que respeita à educação pré-escolar e a sua relação com a inteligência emocional, a participante fez referência a Salovey, como pioneiro nos estudos acerca do tema. Denham foi outro nome citado, “porque também tem vários estudos com crianças”, tal como Webster-Stratton, investigadora e autora do programa sobre competências socioemocionais “Anos Incríveis”. A entrevistada A fez, ainda, referência ao documento OCEPE (analisado no capítulo 2.4.2.), como documento orientador da prática pedagógica e que diz “que as coisas devem ter uma interdisciplinaridade”. Por sua vez, a Entrevistada B manifestou dificuldade em recordar nomes, fazendo apenas referência a Gamboa, como autor de um estudo de 2023, sobre “competências socioemocionais e a interferência que têm no sucesso escolar”. A Entrevistada C também manifestou dificuldade em recordar-se de nomes, fazendo referência a Goleman, sobre inteligência emocional, e Brunner, sobre o desenvolvimento cognitivo. Por fim, a Entrevistada D começou por mencionar o documento orientador “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (analisado no capítulo 2.4.1.), no sentido de criticar o facto de não mencionar as competências socioemocionais como um objetivo em educação. Depois, considerou Goleman a base dos modelos de inteligência emocional. Referenciou, ainda, Bowlby, no que respeita a modelos de vinculação e, sobre teorias de desenvolvimento, fez menção a Piaget. Sobre ciências sociais, referiu Bandura, “já falava sobre isso. ‘Faz o que eu digo, não faças o que eu faço’, não

funciona, ok?”, e fez referência, também, à pirâmide de Maslow, acerca das necessidades básicas do ser humano para crescer.

Em suma, todas as participantes mostraram que fundamentam as suas práticas, embora com especial destaque às entrevistadas A e D, que contribuíram com maior leque de referências.

4.2. Q2. Qual o impacto da inteligência emocional no desenvolvimento infantil?

Para responder a esta pergunta, no guião de entrevistas (Anexo G), definiu-se a questão: “Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança?”. Por conseguinte, determinou-se o indicador (Anexo I), a partir do qual se procedeu à análise: impacto da inteligência emocional no desenvolvimento.

4.2.1. Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento

A Entrevistada A começou por defender que é importante que tenhamos conhecimento das emoções. Principalmente em idade pré-escolar, onde esse conhecimento se torna fundamental. “(...) É aí que as crianças têm de começar a perceber o que é que estão a sentir, qual é a emoção, porque é que estão a sentir aquela emoção, e, também, a autorregular-se (...)”. A participante justificou que “(...) se as crianças não estiverem emocionalmente bem, (...) com um bom nível de maturação, não conseguem aprender”. Ou seja, não se motivam, desinteressam-se e surgem problemas de comportamento. “(...) Dali é sempre uma escadada (...), uma bola de neve, e que se vão agravar pela vida académica fora”. A Entrevistada A defendeu, ainda, que a formação emocional com as crianças é fundamental, também, porque ajuda no relacionamento com os adultos. Ou seja, não apenas entre pares, mas acima de tudo em todas as relações interpessoais da vida da criança.

Por sua vez, a Entrevistada B, enquanto psicóloga clínica, referiu que há muitos adultos que ao procurarem aconselhamento parental, acabam eles próprios em terapia individual. Isto porque “(...) por de trás de crianças com dificuldades emocionais, nós temos sempre pais com grandes dificuldades emocionais (...)”. Ou seja, a infância dos seus filhos acaba por lhes reanimar gatilhos de uma bagagem emocional, que eles trazem, e que, até então, estavam adormecidos ou iam passando despercebidos. A Entrevistada B explicou, também, que o maior trauma social que observou na sua prática passa por as pessoas lidarem e estarem com as suas emoções sozinhas, “a sensação de solidão a lidar com a emoção, sim, é altamente traumática”. A participante explicou que são os adultos que lhe chegam altamente traumatizados, principalmente por questões de vinculação. Outra questão que a participante levantou, e se relaciona com o impacto de uma má gestão emocional na infância, diz respeito a possíveis défices cognitivos que derivam de questões emocionais. “(...) Temos tantas crianças neste momento a ser medicadas, para questões que são emocionais e que

não são questões de comportamento”. A Entrevistada B defendeu que se deve primeiro explorar o lado emocional, trabalhando com os pais, para desbloquear o lado cognitivo. Porque, quando o lado emocional fica por resolver na infância, “depois em adulta vai fazer exatamente a mesma coisa. Quando ficar ativada, se perceber que há reprovação externa”, vai agir de modo a procurar o vínculo, mesmo que isso implique que se anule enquanto pessoa numa relação.

A Entrevistada C, tal como as entrevistas anteriores, afirmou que “uma criança que tenha a sua autoestima comprometida, (...) dificilmente vai conseguir ser bem-sucedido”. Considerou que, no ensino pré-escolar, importa muito mais que a criança desenvolva convicção nas suas capacidades, do que aprenda a fazer contas ou escrever, por exemplo. Considerou por isso, que o/a educador/a tem a função de “fortalecer as emoções e lhes dar as ferramentas, para eles poderem expressar o que sentem, falar sobre o que sentem, ouvir os outros e perceber que os outros também sentem coisas semelhantes”. A participante explicou que, ao nível do primeiro ciclo, observou crianças “demasiado temerosas”, em que a base ficou comprometida e, por isso, considerou essencial uma boa estrutura de base. “(...) ou se trabalha mesmo as emoções ou, mais cedo ou mais tarde, as coisas vêm ao de cima (...)”. Afirmou, inclusive, que as crianças podem vir a ter problemas sérios mais tarde na vida, se não fortalecerem as emoções na infância. “Eles vão saber ler, eles vão saber contar, mas se esse lado ficar assim, há muita coisa aí que vai ficar... difícil”.

Em conformidade com as participantes anteriores, a Entrevistada D alegou que “a saúde mental está como está, e há tantas questões de depressão, da ansiedade, das perturbações da personalidade, (...) porque os vínculos, as relações de vínculo de base, não estão lá”. A Entrevistada D criticou, também, a falta de autonomia que os pais permitem às crianças, chegando ao ponto de em idade pré-adulta, nos ensinos secundário e superior, os pais irem às escolas pedir satisfações aos professores e resolverem questões em nome dos filhos. Para a participante, ao nível das questões de desenvolvimento global, a idade crítica atualmente é dos nove aos doze anos. Isto porque considera que é tudo muito precoce. As crianças são expostas precocemente a estímulos que provocam o amadurecimento do corpo, segundo um estudo americano, referenciado pela participante, dando o exemplo que a média da puberdade nas mulheres “em vez de ser aos 15, está a ser aos 11” anos de idade. Considerou assim, que isto afeta o desenvolvimento emocional também, pois a parte cognitiva não acompanha o desenvolvimento físico precoce. Estando numa fase de desenvolvimento em que ainda se encontram no concreto, com limitada capacidade de abstração, a Entrevistada D explicou que se torna perigoso o acesso à informação sem intérprete, sem adequação, “e, portanto, eles não conseguem interpretar o mundo à luz daquilo que é suposto. (...). Então, vivem tudo muito mais precoce e depois não têm a capacidade de se regular, nem gerir a informação e as emoções que têm”. Afirmou, ainda, que existe uma urgência na

exigência para que a criança cresça, “acompanhada de uma imaturidade emocional”, e que “sem estabilidade emocional, não há sucesso acadêmico”. A entrevistada D acredita que não é possível existir crianças academicamente boas sem inteligência emocional, “há um preço a pagar mais tarde ou mais cedo. Unhas roídas, pestanas arrancadas, quedas de cabelo, ataques de choro, noites sem dormir... isso são sintomas que as crianças pequenas têm. Que não conseguem errar, não conseguem falhar”. Considerou, ainda, que as crianças agressoras e com baixa inteligência emocional, são “fruto daquilo que não tiveram, ou daquilo que tiveram de negativo”. Ou seja, são espelho dos modelos que tiveram para seguir. Por fim, a participante, tal como a Entrevista D, defendeu que a criança não deve resolver as suas emoções sozinhas, pois “o isolamento leva a outro tipo, depois, de maus-tratos psicológicos, emocionais e físicos a si próprios”, com repercussões no seu desenvolvimento, culpando o mundo inteiro dos seus problemas e não se responsabilizando por mudar.

De modo geral, todas as participantes foram coerentes na defesa da importância que uma boa gestão das emoções tem para o desenvolvimento infantil. Todas elas alegaram que sem inteligência emocional, sem um bom desenvolvimento emocional, sem o devido apoio por parte do adulto de referência, sem boas relações de vínculo, o desenvolvimento global fica comprometido. A imaturidade emocional compromete o sucesso académico e de vida, sendo por isso primordial trabalhar as emoções na primeira infância. As entrevistas, de modo geral, explicaram também que adultos traumatizados, modelam crianças traumatizadas, pois os traumas da infância têm repercussões na vida adulta e nas relações interpessoais.

Goleman (2021) explica que “durante este primeiro período da vida, as outras estruturas do cérebro, particularmente o hipocampo, que é essencial para as memórias narrativas, e o neocórtex, sede do pensamento racional, não estão ainda plenamente desenvolvidas” (p. 35). Isto implica que, na primeira infância, as emoções assumem uma função essencial no desenvolvimento. O mesmo autor defende que muitas recordações emocionalmente impactantes, especialmente no que respeita a acontecimentos traumáticos, provêm “dos primeiros anos de vida, das relações entre a criança e os que dela cuidavam” (p. 35). Por sua vez Correia (2019) explica que as emoções “(...) intervêm em todos os processos evolutivos: no desenvolvimento da comunicação, no conhecimento social, no processamento da informação e do desenvolvimento mental” (p. 37). Por sua vez, Bisquerra (2003, citado em Correia, 2019) defende que a educação emocional “(...) é uma forma de prevenção inespecífica porque, pela variedade e quantidade de competências que são trabalhadas, consegue prevenir a ocorrência de estados emocionais negativos e minimizar a vulnerabilidade da pessoa ao stress, à ansiedade, à depressão (...)” (p. 46). Nesse sentido, as aprendizagens socioemocionais são um processo que visa ajudar as crianças e os adultos (professores e pais) a desenvolver competências como: “reconhecer e gerir emoções, criar empatia, criar relações interpessoais positivas, tomar decisões responsáveis, lidar com

situações de forma construtiva, ter estratégias para acalmar, fazer amigos, resolver conflitos com assertividade, fazer escolhas seguras” (Correia, 2019, p. 49).

4.3. Q3. Como educar as crianças para que sejam emocionalmente inteligentes?

No guião de entrevistas (Anexo G), foram determinadas as seguintes perguntas com o objetivo de responder à terceira questão orientadora: “Enquanto profissional, considera este tema relevante no trabalho com crianças? Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente? Como integra as emoções na sua prática profissional?”. Em seguida, definiu-se o indicador (Anexo I) para análise: Como educar para a inteligência emocional.

4.3.1. Como educar para a inteligência emocional

Para educar as crianças, em prol da inteligência emocional e do sucesso escolar e pessoal, a Entrevistada A, enquanto docente do ensino superior, começou por defender a importância de se apostar na formação dos/das educadores/as e professores/as nesta área. “Têm de investir na sua carreira, (...) de investir nos seus conhecimentos. (...) Temos mesmo de ter bases sólidas e perceber aquilo que estamos a fazer. (...) Porque se eu não tenho, não posso dar”. A participante afirmou que esta é uma área que tem sido esquecida nas orientações curriculares, sendo abordada tenuemente ou “de ouvido” entre profissionais. A Entrevistada A explicou, ainda, que existem equipas de psicólogos a trabalhar com as escolas, mas que isto não chega. Estes profissionais não estão todos os dias em contacto direto com as crianças, e “o desenvolvimento emocional não é uma vez por mês (...), tem de ser na continuidade, no dia-a-dia. (...) tem de ser todos os dias, na minha relação”. Assim sendo e visto que os/as educadores/as são as figuras de vinculação, idealmente, no ambiente escolar, deve-se apostar na formação dos mesmos. Neste sentido, defendeu que importa que o/a educador/a se questione e procure respostas, no sentido de compreender como poderá ajudar as crianças na gestão de comportamento, a estabelecer relações e a resolver conflitos, de forma autónoma. Para isso, a Entrevistada A defendeu, também, que se devem treinar a resolução de conflitos e estratégias de regulação emocional, no sentido proficiente da autorregulação. A participante reconheceu, ainda, a importância que um elogio pode ter, na autoestima e na regulação de uma criança, bem como a importância do adulto ser coerente, não devendo dizer uma coisa e fazer outra. De modo a estruturar a sua intervenção, conforme a Entrevistada A, o/a educador/a deve começar por ouvir as crianças. “(...) é pedagogicamente correto dizer que temos que ouvir os interesses e partir dos interesses e das necessidades. Mas, às vezes, não é isso que se faz, não é? Porque não se dá a vez e voz às crianças”. Devem-se, então, “(...) criar relações afetivas e relações despreocupadas com as crianças”, deixar que se expressem, ouvir, compreender e brincar com elas. “(...) Isso é o básico. É

ajudar as crianças a sentirem-se bem, a estarem seguras, a fazer uma boa vinculação com o educador”. Porém, a participante defendeu que é muito importante definir regras, limites, logo desde o início, ajudando as crianças a compreenderem que regras devem existir na sala, para a convivência e o respeito entre todos. Como estratégia principal, a Entrevistada A referiu a importância da oportunidade, integrada no quotidiano da sala de aula. Afirmou, ainda, que as estratégias passam muito por “conhecer alguns programas, que dão corpo, que têm estratégias já definidas, (...) utilizando-as diluídas na prática do dia-a-dia”. Em suma, a Entrevistada A respondeu à questão orientadora desta investigação defendendo que “o desenvolvimento emocional é no dia-a-dia”.

A Entrevistada B, na qualidade de psicóloga, começou por explicar que o indutor para muitos comportamentos, para a forma como as crianças experienciam as suas emoções, é o vínculo que elas têm com os pais, com o adulto de referência. A criança quando nasce, e nos primeiros anos de vida, não se conhece a ela própria e o adulto também não a conhece. A participante explicou que é através do modo como ela expressa as suas emoções, que o adulto vai conseguir ajudar a construir a sua essência, dando-lhe *feedback*. Por isso, considerou essencial trabalhar com os pais, uma vez que eles são os principais modelos e referências. “Ela própria está a ver-te, (...) está a aprender quais são os sinais”. Assim, torna-se essencial, no trabalho com crianças, saber “aceder à parte emocional dela, mas com esta ressalva: se eu não trabalhar essa parte emocional com os pais, isto não vai ser suficiente”. Para a Entrevistada B, educar uma criança para a inteligência emocional é “permitir efetivamente que ela esteja lá. Sem pressas. (...) Dar espaço à criança para ter as suas emoções, (...) para existir”. Quando uma criança sente uma emoção e reflete sobre ela, “ela está a aprender algo sobre si” e, juntamente com o adulto, analisa que comportamentos pode adaptar. A participante defendeu, também, que é importante que o adulto seja congruente com suas ações. Ou seja, o adulto não pode validar as emoções das crianças se não mostrar as suas também, de modo genuíno e sincero e ajustando o seu discurso à idade criança. A Entrevistada B explicou, ainda, que quando uma criança está “numa expressão aqui mais intensa das suas necessidades” (birra), não adianta argumentar. Pois ela está emocionalmente muito ativa, contrariamente ao seu cognitivo, que fica “bloqueado”. “Para eu conseguir voltar a ter parte cognitiva disponível, eu vou precisar que esta pessoa, que se regule emocionalmente”. Por sua vez, esta desregulação afeta diretamente a capacidade de aprendizagem, “para eu conseguir aprender, eu tenho de ter a minha parte cognitiva disponível”. A participante afirmou que “nós não conseguimos ter uma criança disponível para aprender, se ela não se sentir segura, protegida, conectada... e tudo isto vem através da ligação emocional que ela cria com a figura de referência”. Desta forma, a Entrevistada B considerou que este trabalho com as crianças deve ser no dia-a-dia, dando espaço para que ela sinta as suas emoções, sinta-se segura e ajudando-a a identificar e a nomear as emoções.

A participante considerou, assim, as emoções “a base para a pessoa se conhecer” e ao ser interrogada sobre estratégias práticas, como a respiração, mostrou-se cética. Pois, apesar de reconhecer a sua utilidade numa primeira fase, considerou que estas estratégias servem “(...) para abafar emoções. Não serve para a pessoa aprender a lidar com elas”. Eventualmente, podem ser úteis para que a criança se regule inicialmente, de modo que a parte cognitiva fique mais disponível e, então, aprender sobre si, e sobre os outros. “Não acredito tanto em estratégias que podem ser usadas, mas acredito muito mais no trabalho a partir da relação que eu construo com a criança”. A participante considerou, também, que o adulto deve estar presente, auxiliando a regulação emocional, amparando e apoiando. “O objetivo não é, à partida, que a criança seja capaz de se autorregular, é que ela se possa regular a partir da relação”. Ou seja, os adultos também não se regulam constantemente sozinhos, “nós ligamos para a amiga, para a irmã, para a mãe, para o pai, o que for”. As crianças, quando estão mais desreguladas, o cérebro reptiliano, como explicou a participante, “está efetivamente a acreditar que está em perigo extremo” e o maior ativador, para esse sentimento de perigo, é a solidão. Por isso, quando o adulto deixa a criança sozinha a resolver a sua emoção, “ou vai desregulá-la mais, ou ela como depois precisa do vínculo, porque acredita que está a ser condenada, (...) ela vai, então, parar”. Por fim, a Entrevistada B alegou que as crianças, naturalmente, quando crescem, esse processo vai acontecendo e explica que, a partir dos sete anos, “quando começam a ficar menos egocêntricos”, começam a ver outros pontos de vista e isso ajuda-as, também, a “regular a própria experiência”. Até então, torna-se essencial que a criança conheça bem as suas emoções e que descubra muito sobre si, para assim começar a aplicar.

A Entrevistada C, enquanto educadora de infância, esclareceu que se inspirava em diferentes modelos pedagógicos, para adequar a sua prática pedagógica ao grupo que tinha pela frente, identificando o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Projeto e o modelo Régio Emília. Contudo salientou a importância de conhecer bem o grupo e de ouvir as crianças, de modo a adequar a planificação aos interesses e às dúvidas que emergiam. Como estratégia principal, a Entrevistada C afirmou que recorria às histórias infantis como indutor, explorando-as de modo a “suscitar-lhes as dúvidas, a fazer-lhes perguntas (...). E quando eles devolviam, agarrava nisso e planeava”. No que respeita ao desenvolvimento socioemocional, a Entrevistada C afirmou que, para ela, era muito mais importante “fortalecer-lhes do lado emocional, fortalecer-lhes as competências, dar-lhes ferramentas, questioná-los, torná-los crianças criativas e inquisitivas, que tivessem vontade de querer saber, de querer perguntar”. Para ela a aprendizagem da literacia matemática e da linguagem escrita, apesar de importantes, não se sobreponham às competências socioemocionais. Ela considerava que as crianças, se tivessem boas bases, se acreditassem no seu potencial e tivessem a autoestima e segurança firmes, elas naturalmente iriam aprender essas literacias no ensino básico. Para

a Entrevistada C, o/a educador/a deve promover as aprendizagens com base nas dúvidas e ansiedades que o grupo leva para a sala. “(...) cada criança também chega à escola com (...) um conjunto de coisas, (...) eles contam, partilham, mas depois têm uma vida de comunidade ali” e, nesse sentido, enquanto educadora, a participante procurava “tornar que aquela sala seja um porto seguro para eles. Onde eles se sintam realmente à vontade para partilhar (...)”. Considerou, por isso, fundamental amparar as crianças. Através da exploração de histórias, procurava incentivar a criança a falar, de modo a expor e a refletir sobre os seus sentimentos. Assim, desenvolvia as competências emocionais a partir das histórias, de momentos de grupo, de conversas. Explicou, também, que “não há uma receita. Há um estado de alerta constante. (...) e aproveitar todos os momentos, todas as dicas que eles nos dão, todas as situações que às vezes acontecem, para depois elas tirem sentido”. Esclareceu, ainda, que este trabalho, com as crianças, não era pensado, mas emergia no dia-a-dia, estando atenta às pequenas coisas, “(...) para poder envolvê-los e ajudá-los (...)”. Por outro lado, a Entrevistada C considerava que o seu trabalho não começava e terminava apenas dentro da sala de aula, “eu abraçava as famílias e éramos como um todo”, envolvia as famílias nos projetos e nas dinâmicas, além das habitualmente planeadas pelas instituições em datas relevantes. Outra questão que surgiu, aquando da entrevista, diz respeito à comparação entre turmas homogéneas ou heterógenas em idades. Para a Entrevistada C os grupos com crianças dos três aos seis anos eram vantajosos, em relação aos grupos formados por ano de nascença. Isto, porque, segundo a participante, “nitidamente os de cinco anos ajudaram muito os de três, mas nitidamente os de três tiveram lá para os de cinco”. Ou seja, as crianças mais velhas eram vistas pelas mais novas como modelos a seguir, ao paço que os mais novos incutiam um sentimento de responsabilidade e ajuda aos mais velhos. Por outro lado, nas turmas homogéneas em idade, a Entrevistada C considerava que o modelo era principalmente o adulto, apesar de os pares também terem importância, mas o adulto assumia uma função mais ativa. Em suma, a participante considerou que estas turmas, heterogéneas em idade, eram vantajosas ao nível do desenvolvimento socioemocional, “(...) essa situação era a prova evidente que a inteligência emocional estava a funcionar (...)”.

Por fim, a Entrevistada D, psicóloga clínica, esclareceu que “(...) aposto somente em trabalhar com os pais”. Ou seja, tal como a Entrevistada B, o foco da sua intervenção são os pais, pois pretende que estes, na sua qualidade de figuras de referência principal, adquiram “(...) estratégias e ferramentas, para conseguir, no seu quotidiano, estabelecer uma relação de vínculo seguro com a criança, de forma que ela tenha o que precisa para crescer de forma saudável”. Ambas as psicólogas afirmaram que obtêm muito mais resultados trabalhando diretamente com os pais. A Entrevistada D defendeu que uma boa relação de vínculo é a base para um ser humano saudável. “Não há ensino se não houver uma boa relação”. Defendeu, também, que é essencial pensar nas necessidades reais da criança, pois ela “(...) tem

necessidade de ser nutrida de afeto, de limites. A criança precisa de estatura, de regras e limites e de afeto”. Salvaguardou, ainda, que não há colo em excesso, porém não deve existir colo sem limites. A participante refletiu, também, sobre as problemáticas que observou na sua prática. Referiu que nos dias de hoje, as crianças não aprendem a entreter-se sozinhas, não frustram, têm de estar sempre ocupadas, e levantou a questão do tempo em excesso com ecrãs, que, segundo ela, aumentam os quadros de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Afirmou, ainda, que não há estruturas, rotinas e obrigações. Em paralelo, e em concordância com a Entrevistada C, defendeu que no ensino pré-escolar não se deve ensinar a escrever, exceto quando esta necessidade emerge da curiosidade inata da criança. Para a Entrevistada D a criança em idade pré-escolar, por exemplo, tem de aprender: a estar sentada; a fazer uma pega correta do lápis; a cortar; a pintar; a ouvir histórias e fazer o seu relato; a identificar as sílabas de uma palavra; a ter noção de quantidades; a mover o corpo; adquirir noções temporais (ontem, hoje e amanhã, dia, mês e ano, horas, etc.); compreender as relações familiares e que existe uma história. Na sua prática, a participante referiu que a principal queixa das educadoras não se prende às capacidades cognitivas da criança, mas sim ao comportamento, às birras, aos conflitos, à incapacidade de aceitar um não. Com isto, refletiu sobre a importância do trabalho colaborativo entre os/as educadores/as e os/as assistentes operacionais. As crianças passam oito horas diárias, ou mais, nas instituições e, no ensino pré-escolar, o currículo não é linear. A Entrevistada D questionou, assim, o que impossibilita as/os educadores/as de “trabalhar a capacidade de foco, ou saber gerir os conflitos, o saber estar, ou ditar as regras? Porque isso é trabalhar a emoção”, defendendo, ainda, que são fundamentais os “rituais e rotinas, estrutura, repetição”. Desta forma, criticou a “(...) tendência para validar o sucesso, o resultado, e não o processo” e afirma que “as educadoras continuam a fazer os trabalhos dos miúdos, para irem bonitos para casa”. Assim, para desenvolver a inteligência emocional nas crianças, a participante defendeu que a chave passa pela devolução emocional, por “estrutura, regras, limite, afeto, colo e consistência”. A Entrevistada D explicou que o adulto deve ser o modelo de comportamento e que o verbal e não verbal devem estar em sintonia, ser coerentes, pois “as crianças seguem um modelo não verbal”. Como estratégias apontou a importância da devolução emocional e do estar presente, corrigindo o comportamento. “(...) Deixar sozinho, pode correr bem, mas é um risco muito grande. Porque estamos a dizer à criança que tem de aprender a gerir as emoções sozinhas”. O/a educador/a deve, ainda, intervir nas relações entre pares, por exemplo em conflitos, “(...) de forma empática, devolver o que é que o outro sentiu”, mostrar os diferentes pontos de vista, “(...) adequar e modelar o comportamento (...)” e “(...) dar ferramentas ao grupo (...)” para ajudar a criança que está desregulada. A Entrevistada D sugeriu, ainda, o trabalho de autoconsciência, em que a criança aprende a reconhecer e identificar as emoções, reconhecendo-as no próprio corpo. Sugere sessões de *brainstorming* e *roleplayings*, em que

elas interpretam situações reais, e menciona a importância de um olhar atento às interações do grupo. Por fim, a participante defendeu que “trabalhar a inteligência emocional passa por nós sermos capazes de falar daquilo que está a acontecer em sala de aula. (...) Parte muito da nossa capacidade de falar de emoções”. Para concluir, defendeu que a inteligência emocional emerge das relações interpessoais positivas, não tendo de “haver uma estratégia específica”, mas sim uma continuidade no dia-a-dia.

Em suma, analisando as entrevistas, verificou-se que existem semelhanças transversais a todas. As participantes, de forma mais ou menos explícita, referiram que educar para inteligência emocional parte das relações de vínculo, em que o adulto é um modelo de comportamento (verbal e não verbal), devendo estar atento às necessidades básicas da criança, ouvindo e dando espaço para que ela se expresse. Tal como é essencial que valide os seus sentimentos e os devolva, identificando-os e corrigindo os comportamentos. As entrevistadas defenderam, ainda, que esta relação deve ser positiva e diluída nas interações do dia-a-dia, garantindo um ambiente seguro. As entrevistadas B, C e D consideram, ainda, fundamental o trabalho com os pais, pois eles são as principais referências vincutivas e modelos de comportamento. Por último, as entrevistadas B e D afirmaram que é fundamental que o adulto de referência seja, também ele, capaz de falar das suas emoções, sendo para isso, segundo a Entrevista A, fundamental que estudem e invistam em formação.

Por sua vez, todas estas ideias podem ser corroboradas na literatura. Correia (2019) explica que o processo educativo incide na formação pessoal e social. “Ou seja, todos os seres fazem aprendizagens, e fazem-nas apreendendo os estímulos que os contextos lhes disponibilizam. Este fenómeno é indicador de que as competências se adquirem mediante as experiências e as reflexões sobre elas” (p. 17). Isto defende, em parte, que na primeira infância as aprendizagens tornam-se ainda mais significativas quando proporcionadas pela interação humana. Assim, não basta identificar as emoções, por exemplo, saber os nomes e como se expressam fisicamente, mas sim refletir e compreendê-las. Também Rato e Caldas (2017) explicam que o funcionamento cerebral só acontece em contexto, pois o processo de desenvolvimento requer a troca de informação entre a criança e o adulto de referência, levando a que as experiências deem um forte contributo para a construção da arquitetura do cérebro. Assim, as interações emocionais estão na base do desenvolvimento cognitivo, mas também das capacidades intelectuais da criança. Brazelton e Greenspan (2003) explicam:

Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos. As inter-relações pessoais também ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados e quais não são. À medida que o seu comportamento se torna cada vez mais complexo durante o segundo ano de vida, vão

aprendendo com as expressões faciais dos adultos, com o seu tom de voz, gestos e palavras quais os tipos de comportamento que geram aprovação e quais geram reprovação (p. 29).

Os mesmos autores esclarecem, ainda, que as necessidades básicas da criança são os cuidados sem os quais elas não se podem desenvolver, aprender e progredir. Assim, uma vez reconhecidas essas necessidades, mais facilmente é possível definir estratégias de intervenção, planejar ações pedagógicas e avaliar os objetivos que visam satisfazer essas necessidades. Para tal, em conformidade com as participantes, é essencial observar e escutar ativamente as crianças. Silva et al. (2016) apresentam, também, como princípio educativo, o direito que a criança tem de “ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (p.12). Por fim, e uma vez que as entrevistadas referiram a importância de estabelecer limites e impor regras, que balizem os comportamentos, Bazelon e Greenspan (2003) explicam que é através destes que as crianças podem aprender a confiar, a criar empatia e a estabelecer relações afetivas. “Os limites e a organização começam com o afeto. (...) A moral desenvolve-se a partir da tentativa de querer ser como um adulto admirado” (p. 188).

4.4. Q4. Que recursos educativos se podem utilizar para desenvolver as competências socioemocionais?

Para dar resposta à quarta questão orientadora, no guião de entrevistas (Anexo G) elaboraram-se as seguintes perguntas: “Que atividades orientadas conhece que promovam inteligência emocional? Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?”. Como indicador (Anexo I), definiu-se: exemplos de comunicação e recursos educativos.

4.4.1. Recursos educativos

Este indicador teve como objetivo compilar um conjunto de recursos que, enquanto educador/a de infância, se podem recorrer para desenvolver a literacia emocional com as crianças. Nesse sentido, todas as participantes responderam com vários exemplos.

A Entrevistada A, sem especificar nenhum recurso em concreto, mencionou que existem vários jogos, tipo bingo, para conhecer os gostos das crianças, de modo a facilitar a planificação. Referiu-se à literatura infantil, como uma ferramenta importante “onde se contem as histórias, mas que estejam disponíveis para as crianças sozinhas verem, explorarem”. E, por fim, fez menção a existências de programas de competências, como “Limites Invisíveis”, “Passo de Gigante” e “Anos Incríveis”, divulgados nas Academias Gulbenkian do Conhecimento.

Por sua vez, a Entrevistada B defendeu que não se devem “ter atividades já pensadas à partida, mas pegar muito naquilo que são as preferências da criança e partir daí”, dando

apenas o exemplo do livro “Monstro das Cores”, como uma história que é bem acolhida pelas crianças.

A Entrevistada C, enquanto educadora de infância, explicou que a sua prática tinha como base a literatura infantil, “cada unidade de trabalho partia sempre da história (...). Portanto, havia uma história e a partir dessa história era trabalhada todas as áreas a seguir”. Explicou, também, que na sua sala existia uma Caixa das Emoções, “que era uma mala, que trabalhávamos. Mas era mais tida como um jogo”, e que dinamizava jogos de confiança, “brincadeiras em que, às vezes, estavam de olhos vendados e os colegas é que lhes davam coisas”, e jogos de parceria.

Por último, a Entrevistada D foi quem enunciou um maior número de recursos, contribuindo de uma forma objetiva para esta pesquisa. Tal com as participantes anteriores, fez menção à literatura infantil, como um material a que recorre frequentemente nos seus programas de intervenção. “(...) através das histórias, acho que é uma forma muito importante, e muito interessante, de se trabalhar, através da metáfora”. Fez referência a editoras que têm vários recursos sobre as emoções: “Ideias com Histórias”, “Oficina Didática” e “Alma dos Livros”. Na primeira fez referência ao livro “A Viagem de Nori”, “que é considerado um kit educativo que ajuda a promoção de competências socioemocionais”. Na segunda mencionou o projeto “Os Super Poderes”, feito por uma psicóloga, que, por sua vez, tem o projeto nas redes sociais intitulado “Psicóloga dos Miúdos”. E para a última editora, “Alma dos Livros”, mencionou o livro “Problemas de Girafa”, que “é um livro para aprender a lidar melhor com as emoções e valorizar o que nós temos”, e livro “O Grande Livro das Emoções”, que “fala sobre a compaixão, sobre tédios, gritos... tem várias histórias para trabalhar”. Além destes livros, a participante fez referência ao livro “O Pequeno Ditador”, em que “são um bocadinho as crianças hoje em dia. São o mundo dos direitos, eu quero, eu posso e eu mando”. A Entrevistada D referiu, ainda, a marca portuguesa “The Happy Gang”, que oferece uma variedade de jogos e brinquedos no âmbito da inteligência emocional. Mencionou o “Ginja”, um programa infantil de educação socioemocional, do qual faz parte da equipa e onde participou na construção de um jogo, o “EmoPoli”, “que é um monopólio só sobre emoções. Onde as casas fazem parte de uma família emocional, tristeza, alegria, medo, raiva. Onde as cartas têm a ver com situações sociais, de ganho ou de perda, e de como adequar o nosso comportamento”. Falou, também, da “Fables: Histórias Infantis”, uma aplicação gratuita para dispositivos móveis, da “Playzooka Studios”, realizada por ela e outros profissionais, com o intuito de ajudar as crianças a acalmarem-se e a lidarem com as suas emoções, através de histórias, músicas e meditações guiadas. Por fim, a Entrevistada D referiu que existem inúmeros jogos de tabuleiro e de cartas, várias dinâmicas sociais que se podem fazer, pequenos exercícios específicos, meditação, músicas, etc., em prol da capacitação emocional das crianças.

Em suma, verificou-se que para trabalhar inteligência emocional com crianças, as entrevistadas recorrem a jogos, de cartas e tabuleiros, e a dinâmicas entre pares. Ou seja, o lúdico e o brincar assumem uma função essencial na promoção de aprendizagens significativas. Segundo Rodrigues (2015), o jogo surge na vida da criança de forma natural, constituindo uma componente indispensável para a aquisição de diversas competências. Também para Huizinga (2003) o jogo manifesta-se através de um instinto na infância, “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é aí, precisamente, que reside a sua liberdade” (p. 21). Por sua vez, Ferland (2006) defende que brincar é o agente que impulsiona o desenvolvimento da criança e que, durante o brincar, a criança aprende regras, valores e hábitos do meio que os rodeia, descobrindo o mundo. Também para Boiko e Zamberlan (2001), de acordo com a perspetiva sócio-constructivista, “brincar é contemplado como atividade fundamental, uma vez que representa um espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e de cultura” (p. 55). Por fim, no documento OCEPE (Silva et al., 2016), é possível verificar que o brincar assume um papel fundamental no que respeita à articulação curricular, sendo importante “(...) diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem (...)” (pp.10 e 11).

Além dos recursos lúdicos, todas as participantes fizeram referência à literatura infantil, como um forte recurso, repleto de potencial a vários níveis, mas em específico na literacia emocional. Através das metáforas e das personagens as crianças aprendem a reconhecer e a ler as emoções, desenvolvem empatia e aprendem estratégias de regulação. De acordo com Bastos (1999), literatura para a infância é a apresentação de um conjunto de textos distintos e adaptados à condição particular da criança. Manzano (1988) afirma que “a literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores” (p. 25). E, nesse sentido, Barreto (1998) defende, também, que os livros devem ser como um brinquedo para as crianças. O inconsciente humano determina, em grande escala, o nosso comportamento. Os contos modernos para a infância, tendem a evitar problemas existenciais, conflitos e dificuldades reais, aligeirando a vida de uma forma pouco verídica, por vezes. Por isso, Bettelheim (2018) defende que a criança precisa muito de sugestões, exemplos simbólicos, para lidar com obstáculos e chegar sem risco (ou minimizando os seus efeitos) à maturidade. “Quanto mais simples e boa for uma personagem, mais fácil será para a criança identificar-se com ela e rejeitar a personagem má” (p. 19). Bettelheim (2018) explica, ainda, que “os contos de fadas ensinam que através das ligações afetivas com outra pessoa atingimos a suprema segurança emocional e conseguimos as relações mais permanentes que estão ao nosso

alcance” (p. 21). Posto isto, concluiu-se que, simultaneamente à sua função de fruição, a literatura infantil elucida a criança sobre si própria, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade e das relações interpessoais.

4.5. Q5. Como é que o adulto pode ser modelo de uma boa gestão emocional?

Por fim, para responder à última questão orientadora e, novamente, a partir do guião de entrevistas (Anexo G), colocou-se a seguinte pergunta às participantes: “Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais da criança?”. A análise e inferência que se seguem, incidem no indicador (Anexo I): papel do adulto na promoção e regulação emocional.

4.5.1. Papel do adulto na promoção e regulação emocional

Para compreender o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais das crianças, a Entrevistada A considerou que, primeiramente, é importante “preparar as crianças para os sentimentos que estão apensos às emoções” e que, nesse sentido, “o adulto, o primeiro papel é ser modelo”. Em seguida, este deve ensinar a criança a gerir e a conhecer as suas emoções e comportamentos. A Entrevistada A explicou que as crianças tomam atenção às ações e palavras dos adultos e, por esse motivo, o adulto deve ser coerente. Quando se referiu a adulto, em contexto pré-escolar, a participante explicou que se referia às pessoas que nele trabalham, a toda a equipa pedagógica, mencionando, ainda, a importância do trabalho colaborativo e da coerência na atuação dos vários intervenientes. Nesse sentido, a Entrevistada A, pelo seu perfil de investigadora e docente, defendeu que estes adultos devem ter uma formação sólida e “(...) perceber intencionalmente como é que podem trabalhar” e “como é que passa o seu modelo emocional para quem tem consigo”. Para tal, considerou fundamental que o/a educador/a se conheça muito bem a si próprio e compreenda, também, o desenvolvimento do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade. Assim, defendeu que o/a educador/a tem a obrigação de conhecer bem os processos de desenvolvimento emocional e diferentes estratégias para promover conhecimento e regulação emocional das crianças. “(...) cabe ao educador o papel de ajudar as crianças, ensiná-las, treiná-las”.

Por sua vez, a Entrevistada B defendeu que “o papel do adulto é ser humilde e começar por si”. Ou seja, ao notar que a criança está desregulada, deve primeiro fazer uma autoanálise, compreendendo como ele próprio se sente e que influência isso tem no comportamento da criança. Deve, por isso, fazer o seu próprio trabalho emocional e depois “ajudar a criança a conseguir identificar aquilo que são as emoções dela”. A participante explicou que muitos adultos não conhecem os sinais corporais das emoções, tendo eles próprios muitas dificuldades em identificar as emoções. Por sua vez, o adulto deve

estabelecer uma relação de vínculo seguro com exemplos saudáveis, “porque a criança, o maior objetivo dela é ser amada (...). É sentir que existe aqui alguém, que é uma pessoa que se goste, que é uma pessoa que aceite e que ama”. Também, nesse sentido, “os educadores têm um papel fundamental”, pois para muitas crianças que têm um ambiente familiar instáveis, com contextos difíceis, é na relação com o/a educador/a que encontram um reforço positivo e alguém que “(...) acreditou naquela criança, que a fez sentir especial, que fazia sentir vista (...)”. Assim, a Entrevistada B defendeu que quando há uma conexão forte e positiva, a criança não tende a ficar desregulada e, por isso, um vínculo bem estabelecido é, por si só, um fator de regulação.

Na mesma linha de pensamento, a Entrevistada C defendeu que o/a educador/a deve ser o porto de abrigo para a criança, “se não formos nós a ajudá-los, não formos nós a ampará-los, o mundo não os ampara”. Considerou, por isso, que o/a educador/a tem um papel muito ativo na promoção das competências socioemocionais. “Às vezes estamos demasiado preocupados em despachar matéria e nós não temos de despachar matéria, nós somos privilegiadas. (...). Nós temos de nos preocupar em fortalecer as emoções (...), torná-las crianças com estrutura para se tornarem uns adultos capazes”. Para isso, o adulto tem a função primordial de ouvir a criança, sentir e perceber o grupo com o qual se trabalha, e por grupo a participante considera tanto as crianças como as famílias. É, também, “saber ouvir, escutar e devolver a pergunta, para que os faça pensar e chegarem lá por eles”. É “transmitir-lhes o que melhor conseguirmos para os fortalecer”.

Por fim, a Entrevistada D defendeu que o papel do adulto, na promoção da inteligência emocional das crianças, “é o todo, porque é o modelo”. Isto é, no sentido metafórico, explicou que a criança é como se fosse um terreno fértil cheio de sementes, mas “a forma como cada flor vai nascer dali, vai depender de como os adultos à volta continuarem a nutrir aquele canteiro. Se não houver adultos para nutrir, a criança não vai ser autossuficiente para fazer crescer as flores”. Com isto, o adulto deve explicar à criança o que estão a sentir, mas tem também de balizar, impor limites. “a forma como o adulto lhe transmite o afeto, na segurança, no colo, no saber esperar, no identificar a urgência, ou não, daquelas reações fisiológicas, vai determinar a capacidade de a criança reconhecer, em si, o que precisa para crescer e confiar no mundo”. A entrevistada D referiu que muitas vezes o adulto não sabe qual é a emoção que está na base de um determinado comportamento, porque não explora, não está atento às necessidades, porque aquele comportamento também suscitou impacto nele. Mas os comportamentos têm sempre um significado, uma causa, uma emoção de fundo. Por isso, cabe ao adulto fazer essa pesquisa, para assim conseguir dar resposta à criança. Deve ser autocrítico e ter capacidade de fazer uma autoanálise também. A participante afirmou, ainda, que “há quase um replicar constante, daquilo que não se teve”, que são poucos os pais com capacidade de pensar “vou fazer isto, porque era o que eu gostava que me tivessem feito”.

Neste sentido, a Entrevistada D defendeu, também, que é função do adulto dar tempo à criança para se exprimir e ouvi-la verdadeiramente, alegando que “o adulto tem muita dificuldade em ouvir”. E dá o exemplo de quando se rotulam crianças, que há os “certinhos”, mas também existem os “certinhos pica miolos”. “Nós temos muitas vezes os miúdos que extravasam, mas depois de terem alguém a picar-lhes os miolos a tarde inteira”. Mas o adulto não vê, não ouve e nem dá voz à criança que extravasou, porque o outro é que é o “certinho”, o bom aluno. Por isso é importante ouvir os vários lados, dar voz às crianças. Segundo a participante, o adulto tem o papel de fazer devolução emocional, verbalizar o que se está a sentir, ter empatia, ter capacidade de perceber que, enquanto modelo numa relação, é o espelho do mundo para o outro. Enquanto psicóloga, junto dos seus pacientes, procurou devolver emoções e comportamentos, tal como os adequar, através de estratégias racionais, mas “sempre como espelho emocional”.

Em síntese, as participantes partilharam opiniões e completam-se entre si. Ao ler as suas respostas, foi possível aferir que o papel do adulto, além de fulcral, é acima de tudo o ser um exemplo, um modelo de comportamento e inteligência emocional. Seja pela positiva, como pela negativa. Por isso, é tão importante que os adultos de referência estabeleçam relações de vínculo positivas e que tenham consciência da influência que as suas ações, mais do que as suas palavras, têm no desenvolvimento global, e emocional, da criança. Webster-Stratton (2018) sustenta a ideia de que os/as educadores/as podem, de facto, fazer a diferença no futuro das crianças, “(...) quando dedicam um tempo e um esforço suplementar ao desenvolvimento de relações positivas (...)” (p. 59). A autora explica, também, que quando isto acontece, o/a educador/a torna-se um modelo de referência significativo, “(...) porque ao demonstrar o seu interesse não está apenas a modelar importantes competências de relacionamento social para as crianças aprenderem, mas está também a contribuir para a sua autoestima e para o seu desenvolvimento emocional” (p. 59). Assim, e ainda segundo Webster-Stratton (2018), importa ouvir as crianças, o que pensam, as suas ideias e os seus sentimentos em relação às aprendizagens. Desta forma, o/a educador/a ao mostrar interesse e respeito pelas crianças, fomenta a autoestima e autoconfiança delas. Por sua vez, as crianças ao sentirem-se valorizadas e relevantes na relação, aprendem a confiar no adulto e, naturalmente, a obter melhores desempenhos escolares. Por fim, o papel principal do adulto, na promoção e regulação emocional, é o ser um modelo e, nesse sentido, “se quiser que as crianças saibam gerir as suas emoções, é importante que elas o vejam fazer o mesmo e observem como o faz” (Webster-Stratton, 2018, p. 275).

5. Principais Conclusões do Exercício Investigativo

O último capítulo, do presente exercício de investigação, constitui uma reflexão sobre os resultados apresentados no capítulo anterior, evidenciando a relação entre as inferências

e os objetivos do estudo. Foram, também, discutidas as fragilidades e limites da metodologia seguida e apresentadas linhas de orientação possíveis para a continuidade do estudo (Coutinho, 2014; Serrano, 1996). Assim, com esta investigação desejou-se contribuir, teórica e metodologicamente, para um maior conhecimento sobre Inteligência Emocional na primeira infância. Para isso, considerou-se essencial refletir sobre a relação das emoções com a Educação Pré-Escolar, identificar estratégias e recursos, que possam ser implementados na prática pedagógica, e definir o papel do adulto, nomeadamente educadores/as, como modelo de gestão emocional. Subscrevendo Moreira (2023), “(...) tudo gira à volta das nossas emoções. Que elas são afetadas pelos nossos pensamentos (e vice-versa), que, por sua vez, influenciam as nossas ações e determinam os nossos resultados” (p. 18). Por isso, através do presente estudo, perspetivou-se promover o desenvolvimento de competências emocionais, quer em crianças como em adultos, de modo a prevenir perturbações mentais, como depressão e ansiedade, por exemplo, que coloquem a saúde em risco (Correia, 2019). Pode concluir-se, então, que os dados recolhidos pelas entrevistas, em paralelo com a revisão da literatura, contribuíram largamente para a construção de conhecimento e novas aprendizagens, de modo a responder ao problema de investigação.

Assim, relativamente à definição dos conceitos chave, compreendeu-se que as emoções são a base da vida. Transversais à humanidade, surgem como uma resposta inata a estímulos, ou situações, que afetam as pessoas, e que têm a função primordial de regular o comportamento e o pensamento. A literatura demonstrou que não há um consenso quanto à classificação das emoções, porém está provado que existe um pequeno grupo de emoções, as emoções primárias, cuja expressão física das mesmas, as torna possíveis de reconhecer em qualquer cultura. Por sua vez, a Inteligência Emocional surgiu da necessidade de capacitar o ser humano, em especial a criança, de modo a ser bem-sucedido na sua vida e nas suas relações interpessoais. Este conceito explicou, assim, como se podem usar as emoções de forma inteligente, como se pode dar um sentido inteligente ao modo como sentimos as emoções, como as interpretamos e como as aplicamos nas relações. Ou seja, definiu a importância e a modo como se pode ter autoconsciência, autocontrolo, automotivação e aceitação, capacidade de empatia, de comunicação e de resolução de conflitos. Neste sentido, a IE caracteriza-se como um conjunto de competências essenciais para a construção da identidade, personalidade e para a interação social.

No que concerne ao impacto que a IE pode ter no desenvolvimento infantil, concluiu-se que uma boa, ou má, gestão das emoções na infância tem, de facto, impacto no desenvolvimento e nas aprendizagens significativas. As participantes defenderam que sem um bom desenvolvimento emocional e o devido apoio por parte do adulto de referência, sem relações de vínculo seguro, o sucesso académico e de vida fica comprometido. Da mesma forma que adultos traumatizados, modelam crianças traumatizadas. Por sua vez, o

reconhecimento da importância de educar para as emoções, incide na necessidade de quebrar este ciclo de traumas. Por isso, Goleman (2021) explica que, ao nível do desenvolvimento cerebral, o hipocampo (essencial às memórias) e o neocórtex (onde ocorre o pensamento racional) estão em processo de maturação durante os primeiros anos de vida e a amígdala (estrutura responsável pelas emoções) desenvolve-se muito rapidamente, estando praticamente formada aquando do nascimento. Ou seja, as emoções são, de facto, impactantes no comportamento das crianças. Assim, tal como Correia (2019) evidenciou, as emoções interferem no processo evolutivo e, naturalmente, nas aprendizagens e nas relações.

No seguimento do estudo, importou, então, clarificar como se podem educar as crianças, em prol de um desenvolvimento emocional pleno. Nesse sentido, aferiu-se que a educação emocional é um processo que deve ter um espaço intencional no dia-a-dia, no quotidiano da criança, e que parte das relações de vínculo afetivo. Isto, porque o adulto de referência é, inevitavelmente, um modelo comportamental para a criança. Então, compreendendo este facto, é fundamental que o adulto tome consciência, primeiramente, das suas próprias emoções, atente a si próprio e reflita sobre os seus comportamentos. Só através dessa consciência é que poderá adquirir ferramentas, para ser o melhor modelo que intenciona ser. Assim, os/as educadores/as devem apostar em formação e ter bases sólidas. Para educar emocionalmente uma criança, além desta procura de conhecimento e consciência, o profissional de educação deve ouvir a criança, dar-lhe espaço e tempo para que se exprima, respeitá-la e criar uma relação positiva com ela. Deve, ainda, validar os seus sentimentos, ajudar a identificá-los e corrigir os comportamentos. O adulto deve, também, ser capaz de falar das suas próprias emoções com as crianças, ser genuíno e sincero na relação, e, por fim, estabelecer limites e impor regras. Através destas balizas, segundo Brazelton e Greenspan (2003), as crianças aprendem a confiar, a criar empatia e a estabelecer relações positivas para as suas vidas. Através dos exemplos, a criança aprende a ser mais afetuosa, solidária, a comunicar com eficácia o que sente, a refletir acerca dos seus próprios desejos e desenvolve, naturalmente, os relacionamentos entre pares e com outros adultos. Em suma, reconhecidas as necessidades básicas das crianças, através da autoanálise e do conhecimento do adulto e pela interrelação afetiva diária, mais facilmente se torna possível definir estratégias de intervenção, planejar e avaliar ações pedagógicas.

Com o intuito de compilar alguns exemplos de recursos e estratégias educativas, no âmbito da temática, contribuindo para um possível portefólio de práticas pedagógicas, pôde aferir-se que, acima de tudo, atividades pré-estruturadas e muito estritas na planificação não são assim tão essenciais. Ou seja, é mais relevante, do ponto de vista pedagógico, partir das preferências e das necessidades reais do grupo com que se trabalha. Para isso, e uma vez mais, é essencial ouvir as crianças com atenção, planejar em conjunto e permitir que elas

explorem as suas dúvidas. Isto para qualquer área do conhecimento, sem exceção para a inteligência emocional. Assim, importa conhecer estratégias e programas de competências, para quando estas questões surgem de forma inata, que se possam aplicar de forma difusa no quotidiano de uma sala de aula. São exemplos: programas divulgados nas *Academias Gulbenkian do Conhecimento*; editoras, que têm vários recursos sobre as emoções, como a *Ideias com Histórias*, *Oficina Didática* e *Alma dos Livros*; a marca portuguesa *The Happy Gang*; o programa de educação socioemocional *Ginja*; a aplicação, para dispositivos móveis, *Fablies*; etc. Em suma, músicas, inúmeros jogos de tabuleiro e de cartas, várias dinâmicas sociais de grupo e pequenos exercícios específicos de meditação.

Por fim, a presente investigação procurou compreender o papel do adulto na promoção da inteligência emocional, concluindo que este é indispensável e fundamental. Em síntese, compreendeu-se que o papel primordial do adulto de referência é a modelação de comportamento, seja no sentido de regular e influenciar positivamente o desenvolvimento infantil, como o de perturbar e traumatizar (Goleman, 2021; Correia, 2019; Webster-Streatton, 2018). Por esse motivo, sublinha-se a importância de o/a educador/a dedicar tempo e esforço na construção de relações positivas e em demonstrar, intencionalmente e também genuinamente, pelas suas ações como gere e fala das suas próprias emoções.

Apresentadas as principais conclusões do presente exercício investigativo, tornou-se possível apontar algumas fragilidades e limitações do estudo. Por exemplo, a quantidade de entrevistas. Isto é, um maior número de entrevistas enriqueceria o estudo, tornando ainda mais significativas as inferências. Outra fragilidade identificada prende-se ao paradigma qualitativo e à perspetiva fenomenológica, assumida na presente investigação. Isto é, em contextos socioeducativos tanto o sujeito (investigador) como o objeto de estudo (participantes) assumem a função, em simultâneo, de intérpretes e construtores de sentido (Usher, 1996, citado em Coutinho, 2014). Por sua vez, os participantes e o investigador, enquanto seres sociais, veem o mundo através da suas próprias racionalidades, facto que condiciona a leitura que cada um faz dos fenómenos a estudar e atribui um cariz subjetivo aos dados recolhidos. Deste modo, "(...) as noções de 'objetividade', de 'verdade' e mesmo 'facto' são relativas e adquirem novo sentido" (Coutinho, 2014, p. 24).

Sugere-se, ainda, para investigações futuras: a exploração dos conceitos de Quociente de Inteligência (QI) e Quociente Emocional (QE); investigar as práticas pedagógicas atuais, visando compreender se as questões emocionais são implementadas na prática pedagógica e em que moldes; e, também, explorar como as crianças desenvolvem a sua própria IE, enquanto sujeitos ativos nas suas aprendizagens.

Em suma, o presente exercício de investigação visou contribuir para a formação de educadores/as e professores/as no âmbito da Inteligência Emocional, capacitando-os com ferramentas que possam aplicar e adequar aos seus grupos de trabalho.

Parte III – Reflexão Final

A concretização do presente relatório foi o culminar de um percurso de formação longo e desafiante, quer ao nível profissional como pessoal, porém muito gratificante. Foi o materializar de aprendizagens significativas e constitui um recurso para consulta futura, onde se podem rever práticas educativas e conhecimentos teóricos.

Termino esta etapa destacando o enorme privilégio que foi poder realizar esta formação e o exercício investigativo, sintetizados no presente documento. Enquanto aluna, mãe e futura educadora de infância, considero que aprendi imenso com a construção dos portefólios de aprendizagens ao longo das PES e com o exercício de investigação, procurando trazer sentido à minha futura prática pedagógica. Desde a leitura exaustiva da revisão da literatura; ao contacto com documentos oficiais das instituições e do Estado; às caracterizações do espaço, instituições, pessoas e crianças; à realização de um projeto de intervenção, passando pelas várias etapas de observação, planificação, implementação e avaliação; à organização e estruturação dos portefólios; à formulação de um problema de investigação; à definição das opções metodológicas; à realização das entrevistas, posterior transcrição e análise; às inferências que o estudo proporcionou... enfim, foram todas estas etapas de desenvolvimento e aprendizagens que definiram o meu percurso. Por tudo isto, e para tudo isto, tive de mobilizar uma série de capacidades e conhecimentos, despender tempo, motivar-me e focar-me. Considero, assim, atingidos os objetivos propostos, ambicionando agora novas aprendizagens que surjam da prática profissional.

O desafio foi uma constante, durante todo o meu processo educativo, promovendo a maturação profissional e pessoal. Poder estagiar é sempre uma mais-valia e sinto-me sortuda por ter tido estas oportunidades. Considero os estágios uma ferramenta imprescindível para a formação inicial de educadores e professores. Por isso, procurei cumprir os objetivos a que me propus, respeitar os contextos e as crianças, ser assídua e pontual, observar, aprender e tirar o máximo de partido destas experiências. As PES foram, assim, uma oportunidade para abraçar e ambicionar, arriscando e experimentando. Ou seja, aprender pela ação.

Penso, ainda, ser interessante refletir acerca da progressão sentida ao longo das PES. Isto é, a primeira PES, em contexto de creche, caracterizou-se pela primeira vez que fui desafiada a implementar um projeto e a assumir a responsabilidade pedagógica de um grupo de crianças. Apesar do balanço positivo, o processo nem sempre foi linear, quer por fatores pessoais como pela minha falta de experiência. Por sua vez, a PES seguinte foi desafiante pela exigência imposta pela educadora cooperante, facto que aponto como positivo. Num contexto de JI público, com abordagens muito estruturadas e restritas, fui constantemente estimulada e desafiada na minha prática. Porém, senti necessidade de tempo para observar as crianças e para que elas próprias pudessem brincar. Por último, a terceira PES, também

num JI público, foi a experiência com que mais me identifiquei. Talvez pela sua duração de três meses, que permitiu uma maior integração no grupo e na equipa pedagógica, num contexto oposto ao anterior, flexível e em que se valorizava verdadeiramente o brincar. Porém, confesso, senti falta das regras e limites que observei na PES anterior. Em suma, considero todas estas experiências gratificantes e positivas, motivando a intenção de continuar os meus estudos e abraçar a prática profissional.

No que respeita ao exercício investigativo, considero que foi um desafio muito interessante de realizar, na medida em que me permitiu explorar um tema com o qual me identifiquei e que considero fundamental e uma lacuna na educação pré-escolar. O decorrer da investigação sofreu várias alterações, até chegar ao resultado aqui apresentado. Inicialmente, a minha ideia era, através das PES, traçar projetos que desenvolvessem as competências socioemocionais e possivelmente fazer uma investigação-ação. Porém, no decorrer das PES não foi possível esta simbiose de projetos, à exceção da primeira que me permitiu explorar o tema e abrir horizontes. Conforme fui pesquisando sobre o tema das emoções, deparei-me com o conceito de inteligência emocional e da importância que este tem para o desenvolvimento. Então, a opção metodológica focou-se em entrevistas, como fonte de recolha de dados. Desafiada pela professora orientadora, procurei inicialmente um especialista e depressa percebi que precisava ouvir mais pessoas. Considero que o contributo das participantes foi surpreendente. Todas foram coerentes entre si, mas simultaneamente completaram-se e enriqueceram o estudo. Lamento apenas não ter ouvido mais educadores/as, pois gostava de refutar a ideia de que os seus conhecimentos sobre o tema possam ser generalistas. Talvez, numa possível continuação do estudo, com mais tempo. Em suma, aprendi com esta investigação que as emoções são a base da humanidade e que a IE é uma ferramenta muito útil no trabalho com crianças (e adultos). Aprendi primeiro que é fundamental o adulto conhecer-se a si e às suas emoções, autorregular-se e tomar consciência de que é um modelo de comportamento, onde as suas ações ensinam tanto, ou mais, quanto as suas palavras. Deve, ainda, ouvir verdadeiramente a criança e estar presente na relação, não a desamparando quando ela mais precisa de apoio e suporte. Cabe aos educadores/as o trabalho contínuo desta dimensão no dia-a-dia, na construção de uma relação segura e em criar vínculos emocionais com as crianças. Além disso, fiquei ainda a conhecer vários recursos, que se podem usar e explorar na prática pedagógica.

Em suma, termino subscrevendo Rocha (1992), ao afirmar que “tudo quanto toca à criança deve, portanto, ser cuidado com atenção e perícia para que não sejam gerados riscos ao desenrolar do futuro” (p. 12).

Referências Bibliográficas

- Abrignani, B., Dussap, A., Gomes, R., Vilder, D., Merry, P., Roy, A. (2000). *Mochila Pedagógica T-Kit N.º 3 Gestão de Projetos*. Publicações Humanas. Conselho da Europa e Comissão. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261224/T-Kit3_po.pdf/c25fd516-f186-44b5-8a98-df6a9911ab09
- AEA. (2017-2021a). *Regulamento Interno*. AEAH.
- AEA. (2017-2021b). *Projeto Educativo “Fazer melhor para conseguir mais”*. AEAH.
- Alves, V. C. T. (2019). *Práticas Educativas e Competências Emocionais na Primeira Infância*. [Dissertação de mestrado]. Escola de Psicologia. Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61732/1/Vânia+Carina+Teniz+Alves_Tese_Final.pdf
- Arruada, M. J. F. C. (2014). *O ABC das Emoções Básicas*. [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>
- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto. Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bertram, C., & Pascal, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bettelheim, B. (2018) [1975]. *Psicanálise dos Contos de Fadas*. (15.ª ed.) Bertrand Editora.
- Bisquerra, A. R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, A. R. (2005). *La educación emocional em la formación del profesorado*. Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Boiko, V & Zamberland, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. Psicologia em estudo, Maringá, PR, V. 6, n. 1, p. 51-58, jan/jun. 2001.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o Seu Mundo*. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem. (3.ª ed.) Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2019) [2003]. *O Método Brazelton – A Criança e a Disciplina*. (reimpressão). Editorial Presença.
- Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Amann, G., P., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Landeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf

- Correia, A. I. (2019). *Gestão de Emoções para Professores e Educadores*. Livros Horizonte, Lda.
- Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do livro.
- Costa, C. D., & Cravo, A. (2016). *Emoções e Sociedade*. Plátano Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2.ª Ed.) Almedina.
- Damáσιο, A. (2013) [1999]. *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Decreto-Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997, 10 de fevereiro). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Decreto-lei n.º 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.) [base]. <https://dicionario.priberam.org/base>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.) [currículo]. <https://dicionario.priberam.org/currículo>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.) [dados]. <https://dicionario.priberam.org/dados>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação para a Cidadania*. <https://cidadania.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral de Saúde. (2013). *Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil*. Norma n.º 010/2013 de 31/05/2013. Ministério da Saúde. <https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/norma-n-0102013-de-31052013-jpg.aspx>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, A., & Mata, L. (2017) *Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Extr.(1). 259-263. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2723>
- Formosinho, J. (2018). Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-27). Porto Editora.
- Goleman, D. (2021) [1995] . *Inteligência Emocional* (17.ª ed.). Temas e Debates.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. (V. Antunes, Trad.). Edições 70.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (2004). Autodesenvolvimento e Emoções Autoconscientes. In Slater, A., & Muir, D. (Eds.), *Psicologia do Desenvolvimento*. Instituto Piaget
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Porto. Porto Editora.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos*

- à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. C. A., & Melo, J. M. C. D. (2016). *Emoção...emoções... que implicações para a saúde e qualidade de vida?* Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, (34), 125–148. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8362>
- Moço, A. (2011). *Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos*. Revista Nova Escola, Edição 241, pp.50-57, Abril.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2022). *Gerir Emoções – Um guia prático*. Idioteque.
- Moreira, P. (2023). *Inteligência Emocional – uma abordagem prática*. (7.ª Ed.) Idioteque.
- Moreira, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (Orgs.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Texto Editores.
- Porto Editora. (s.d.). *Currículo no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/curr%C3%ADculo>
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Rato, J., & Caldas, A. C. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*. Verso da Kapa.
- Rios, J. (2021). *Estudo de Caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?* In Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. (pp. 13-29). UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. (2.ª Edição). Instituto da Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- Rodrigues, C. (2015). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10601>

- Rodrigues, M. F. D. C. C. (2009). *Portfolio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2113>
- Saint-Exupéry, A., & Guimarães, A. (2016). *O príncipezinho*. Assírio & Alvim.
- SCMS. (2020/2022). *Projeto Educativo “O Mundo aos Nossos Olhos”*. SCMS.
- SCMS. (2021a). *Projeto Pedagógico “Nós, eu e o Outro”*. SCMS.
- SCMS. (2021b). *Regulamento Interno – Creche*. (10.ª versão). SCMS.
- Serrano, P. (1996). *Redação e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Relógio d’Água.
- Silva, C. A. (2011). *Estudo de competências emocionais e a sua correlação com o auto-conceito*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2410/3/DM_6118.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In: Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N., Moreira, S. (Eds.). *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 11-37). Porto Editora.
- Silva, S., & Dixe, M. A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II: Conteúdo Programático P3 – Investigação Qualitativa*. Politécnico de Leiria – Escola Superior de Saúde. <http://hdl.handle.net/10400.8/5250>
- Slater, A., & Muir, D. (2008). *Psicologia do Desenvolvimento*. Instituto Piaget
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Webster-Sreatton, C. (2018) [1999]. *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.ª Ed.) Psiquílíbrios Edições.
- Vidal, A., & Antunes, M. L. (2018). *À descoberta do seu bebé*. Letras & Diálogos, Editorial Presença.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto Editora.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo A. PES Creche – Rotina Diária	85
Anexo B. PES Creche – Planificação das Atividades.....	86
Anexo B.1. Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”	86
Anexo B.1.1. Ficha de Mediação/Animação da Leitura do Livro	87
Anexo B.2. Atividade: painel “Como te Sentes Hoje?”	89
Anexo C. PES Jardim de Infância I – Rotina Diária.....	90
Anexo D. PES Jardim de Infância I – Planificação das Atividades	91
Anexo D.1. Atividade: hora do conto “Numa Noite Muito Escura”	91
Anexo D.2. Atividade: “Dançar com Fitas”.....	92
Anexo E. PES Jardim de Infância II – Rotina Diária.....	93
Anexo F. PES Jardim de Infância II – Planificação das Atividades	94
Anexo F.1. Atividade: “Sair da Concha”	94
Anexo F.2. Atividade: “À Descoberta das Emoções”	96
Anexo G. Guiões de Entrevistas.....	98
Anexo G.1. Guião de Entrevista – Especialista	98
Anexo G.2. Guião de Entrevista – Educadora de Infância	99
Anexo H. Transcrição das Entrevistas	101
Anexo H.1. Entrevistada A	101
Anexo H.2. Entrevistada B	113
Anexo H.3. Entrevistada C.....	131
Anexo H.4. Entrevistada D.....	149
Anexo I. Quadro de Análise	167


Anexo A. PES Creche – Rotina Diária

Horário	Atividade
7:45	Abertura da creche. Chegada das crianças e brincadeira livre
9:00	Acolhimento nas respetivas salas
9:30	Hora da Bolachinha e canção do Bom Dia
9:45 – 10:30	Atividades / Brincadeira Livre
10:30	Higiene
11:15 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:30	Higiene
12:30 – 14:45	Repouso / Hora da Sesta
14:45 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:00	Lanche
16:00 – 16:30	Higiene
16:30 – 17:30	Brincadeira livre na respetiva sala
18:00 – 19:00	Prolongamento / Ida para casa

Anexo B. PES Creche – Planificação das Atividades
Anexo B.1. Atividade: leitura da história “O Coelho que Sabia Ouvir”

Dia 21 de dezembro de 2021					
Rotina	Atividades	Estratégia	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Avaliação
9h45 às 10h30 Atividade Dirigida «Caixa Mistério» + Leitura da História “O Coelho que Sabia Ouvir”	<p>Para dar início, convidam-se as crianças a sentarem no tapete, formando um “U”.</p> <p>Depois apresenta-se a “Caixa Mistério”. Pergunta-se ao grupo o que será e o que estará dentro da caixa, agitando a caixa para que se oiça o que tem dentro, estimulando a curiosidade. Espreitar para o interior e mostrar surpresa e admiração. Pedir às crianças mais próximas que espreitem também. Por fim, abrir a caixa e mostrar o livro.</p> <p>Ritual de entrada: “Com pauzinhos de perlim pim pim a nossa história começa assim”.</p> <p>Inicia-se a leitura apresentando o título e o autor, mostrando a capa. Pergunta-se às crianças o que vêm na capa, estimulando a oralidade e a identificação dos personagens. Depois lê-se a história atentando a entoação, fazendo pausas e dando exemplos de situações concretas com as quais as crianças se conseguem identificar. Por exemplo: Eu gosto muito de fazer construções com os blocos, mas fico triste quando destroem a minha construção.</p> <p>Ritual de Saída: “Com pauzinhos de perlim pim pim a nossa história chegou ao fim”.</p> <p>No final da leitura: questionar sobre o que acabaram de ouvir, se gostaram e refletir de forma simples e clara sobre a moral implícita na história.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa Mistério (caixa de cartão forrada de branco, com os materiais no interior); - Livro “O Coelho que Sabia Ouvir”. 	<p>Estimular a curiosidade, atenção e interesse através da “Caixa Mistério”.</p> <p>Proporcionar um ambiente calmo.</p> <p>Ler a história de forma expressiva, com diferentes tons de voz, alturas de sons, usar onomatopeias e o corpo.</p> <p>Utilizar rimas nos rituais de entrada e de saída.</p> <p>Interagir e comunicar com as crianças.</p> <p>Proporcionar um ambiente linguístico estimulante.</p> <p>Promover a empatia pelo personagem da história.</p> <p>Motivar para a comunicação.</p> <p>Observar e corrigir os erros de produção oral da criança.</p> <p>Promover o desenvolvimento semântico e fonológico.</p> <p>Incentivar à participação, fazendo perguntas e pausas para que as crianças completem a frase/palavra.</p> <p>Colocar questões ao grupo, de forma que possam assimilar o conteúdo da história;</p> <p>Projetar a voz, com boa articulação de palavras;</p> <p>Gerir possíveis conflitos.</p> <p>Observar e escutar as crianças.</p> <p>Utilizar técnicas de animação, tornando a mensagem mais clara e cativando a atenção e concentração da criança (descritas na ficha de mediação).</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal e Social.</p> <p>Desenvolvimento Cognitivo.</p>	<p>Adquirir e desenvolver capacidade de concentração e de observação.</p> <p>Desenvolver a capacidade de escutar/ouvir e compreender instruções.</p> <p>Desenvolver curiosidade e o ímpeto exploratório.</p> <p>Desenvolver um sentimento de pertença no grupo e uma autoestima positiva.</p> <p>Desenvolver a linguagem oral.</p> <p>Valorizar e respeitar as normas/regras de convivência em grupo.</p>	<p>Observação Direta.</p> <p>Registos fotográficos.</p> <p>Reflexões.</p>

Anexo B.1.1. Ficha de Mediação/Animação da Leitura do Livro

<p>Livro: «O Coelho que Sabia Ouvir» de Cori Doerrfeld.</p> <p>Temas Explorados: importância do silêncio; regulação emocional; capacidade de empatia e de ouvir o outro; superação; amizade e companheirismo.</p>	<p>Imagem Capa:</p> 
<p>Pacto Narrativo e Relaxamento</p> <p>Antes de dar início ao conto, e até mesmo antes de apresentar o livro, organizam-se as crianças no espaço preparado para o momento: o tapete da sala. Sentam-se as crianças no chão, formando uma meia-lua, e cativa-se a atenção através do recurso à caixa mistério. Esta, é uma caixa simples, grande, pintada de branco e sem qualquer tipo de informação visual que distraia ou remeta para outro assunto. Dentro da caixa está o livro. Criando um momento de suspense, suscitando a curiosidade e estimulando o ímpeto exploratório (natural da criança nesta fase de desenvolvimento), abre-se a caixa em conjunto com as crianças, permitindo que espreitem para o seu interior. Em seguida apresenta-se o livro. Pergunta-se ao grupo o que vê na capa, estimulando a oralidade e a identificação dos personagens. Corrobora-se ou retifica-se consoante as respostas, dando reforço positivo. Lê-se o título da obra e apresenta-se o autor.</p> <p>Mediação do Momento</p> <p>Preparação:</p> <p>Questionar sobre o que observa na capa: que animal é e o que está a fazer ao menino.</p> <p>Perguntar se sabem ouvir/escutar e indicar se que vai ouvir a história (petição da palavra ouvir, para dar ênfase).</p> <p>Ritual de entrada – “com pauzinhos de perlim pim pim, a nossa história começa assim”;</p> <p>Narração:</p> <p>Dá-se início ao conto folheando o livro e com recurso a elementos cénicos (retirar alguns blocos de construção de dentro da caixa mistério). Ao longo da narração recorre-se a técnicas de animação, que permitem tornar mais clara a mensagem, tal como cativar a atenção e concentração. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O concreto – usar elemento palpáveis alusivos à história (blocos de construção e peluches dos animais da história); • Duração – não deve ultrapassar os 20 min, devendo ser adequado ao período de concentração do grupo de crianças; • Efeito surpresa – através da caixa mistério e dos personagens em peluche; • Voz e Linguagem – serena, com boa projeção e articulação das palavras (dicção). Variar as tonalidades e ritmos (falar alto, sussurrar, falar rápido ou devagar), adequando aos momentos da história. Usar onomatopeias e trautear melodias; • Olhar – estabelecer contacto ocular direto com a criança. Olhar diretamente a criança que se dispersa facilmente, de forma a dar-lhe atenção e fazendo-a sentir-se integrada. Olhar todas as crianças, várias vezes, prestando-lhes atenção; • Movimentos corporais – sentar junto com o grupo, baixar ao nível da criança para falar com ela, utilizar as expressões faciais e o corpo para dar ênfase ao conto; • Interações – permitir e dar espaço para que a criança participe na narração, seja pela comunicação verbal ou não verbal; 	<p>Materiais para Relaxamento e Mediação da Leitura</p> <p>Caixa mistério; Livro; Blocos de construção.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Silêncio – fazer momentos curtos de silêncio, pausas narrativas, para que a criança possa assimilar a história; • À partes – dar exemplo concretos e que a criança identifique/conheça, para fazer a ponte da história com a realidade que lhe é próxima. Exemplo: o “Tito decidiu que ia construir algo”, perguntar quem mais gosta de brincar às construções com os blocos da sala. Ou perguntar como será que o Tito se sente, dando o exemplo que também nos sentimos tristes quando os brinquedos se partem; • Eixo esquerda-direita – respeitar o eixo de leitura do ponto de vista do observador. Ou seja, realizar movimento de forma invertida ao que seria natural para o moderador. <p>Pós-Contação: Ritual de saída – “com pauzinhos de perlim pim pim, a nossa história acabou assim”.</p> <p>Após a leitura, questionar as crianças sobre o que acabaram de ouvir e se gostaram da história. Refletir um pouco (de forma simples, clara e autêntica, adaptando o discurso à faixa etária e às partilhas do grupo) sobre a importância de ouvirmos o que os amigos têm para dizer, de os tentarmos ajudar, dar mimo e um abraço apertado. Incentivar e permitir que a criança partilhe pensamentos, experiências e que reflita. Dar sempre reforço positivo.</p>	
<p>Enquadramento e Dinâmica do momento de expressão: Após o momento da leitura segue-se a exploração dos materiais de construção. De forma livre, as crianças do grupo escolhem a área da sala para ir brincar, sendo convidadas a permanecer no tapete e brincar com os blocos fazendo construções como o Tito. O livro e os materiais, utilizados na mediação, premassem acessível para que a criança possa mexer, ver e relembrar a história. O adulto (educadora) poderá fazer alusão aos animais da história, propondo à criança que os imite (mímica). Sempre que surgir uma situação de conflito ou semelhante à da história, a educadora pode evocar a história, relembrando o sentimento e a forma como o Tito ou o animal resolveram a questão.</p>	<p>Materiais para o momento de expressão Livro; Blocos de Construção; Áreas de Jogo da sala.</p>

Anexo B.2. Atividade: painel “Como te Sentes Hoje?”

Dias 12, 13, 14, 18, 19 e 20 de janeiro de 2022					
Rotina	Atividades	Estratégia	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Avaliação
9h45 às 10h30 Atividade Dirigida «Caixinha das Emoções» + Painel «Como te sentes hoje?»	<p><u>No primeiro dia:</u> após a leitura do livro pop-up «O Monstro das Cores» vai-se buscar o painel «Como te sentes hoje?» (que deve estar oculto até então) e afixar na parede da sala.</p> <p>Perguntar às crianças se conhecem os personagens, perguntando a cor de cada um e que emoção representa. Voltar a relembrar as emoções, dando exemplos. (raiva—vermelho; calma—verde; alegria—amarelo; tristeza—azul; confuso—várias cores).</p> <p>Em seguida, mostrar uma caixinha pequena, «Caixinha das Emoções», agitando para se ouvir os objetos no interior. Perguntar o que será e explicar que são as emoções, que estão baralhadas e precisam de ser arrumadas nos frasquinhos do painel.</p> <p>Uma a uma, as crianças são todas convidadas a escolher uma emoção e colocá-la no frasco da cor correspondente. Perguntar qual a cor que escolheu e qual o monstro a que corresponde. Perguntar ou explicar a que emoção corresponde a cor. Dar reforço positivo, felicitando a criança.</p> <p><u>Nos dias seguintes:</u> Após dinâmica de rotina matinal e antes da atividade dirigida. Perguntar ao grupo se reconhecem o painel e se lembram dos monstros, perguntando a cor de cada um e que emoção representa. Voltar a relembrar as emoções, dando exemplos práticos do quotidiano infantil. Repetir as dinâmicas acima descritas.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixinha das Emoções (caixa de cartão, com os materiais no interior – pedaços circulares de cartão, pintados com as cores dos monstros do painel); - Painel «Como te sentes hoje». 	<p>Estimular a curiosidade, atenção e interesse através da «Caixinha das Emoções».</p> <p>Interagir e comunicar com as crianças.</p> <p>Promover a literacia das emoções básicas.</p> <p>Promover o conhecimento das cores.</p> <p>Motivar para a comunicação.</p> <p>Observar e corrigir os erros de produção oral da criança.</p> <p>Promover o desenvolvimento semântico e fonológico.</p> <p>Incentivar à participação, fazendo perguntas e pausas para que as crianças completem a frase/palavra.</p> <p>Gerir possíveis conflitos.</p> <p>Observar e escutar as crianças.</p> <p>Estimular a motricidade fina e a habilidade manipulativa de agarrar.</p> <p>Felicitizar os sucessos e ajudar nas dificuldades, felicitando sempre no fim.</p> <p>Avaliar a evolução, em relação à sessão anterior.</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal e Social.</p> <p>Desenvolvimento Cognitivo.</p> <p>Desenvolvimento Motor</p>	<p>Adquirir e desenvolver capacidade de concentração e de observação.</p> <p>Desenvolver a capacidade de escutar/ouvir e compreender instruções.</p> <p>Desenvolver curiosidade e o ímpeto exploratório.</p> <p>Desenvolver a linguagem oral.</p> <p>Adquirir capacidade de decisão/escolha.</p> <p>Desenvolver autonomia.</p> <p>Identificar e nomear as cores do painel.</p> <p>Associar cores, através da correspondência da “emoção” da caixinha com frasco no painel.</p> <p>Aprender a associar a “emoção” à cor correspondente.</p> <p>Desenvolver a habilidade manipulativa de agarrar.</p> <p>Desenvolver o conceitos de fora e dentro.</p> <p>Desenvolver motricidade fina.</p>	<p>Observação direta, atentando à evolução individual.</p> <p>Registos fotográficos.</p> <p>Reflexões.</p>

Anexo C. PES Jardim de Infância I – Rotina Diária

Horário	Atividade(s)
9:00 – 9:30	Acolhimento e Tarefas do Dia
9:30 – 10:00	Atividade do Dia
10:00 – 10:30	Higiene e Lanche da manhã (leite, fruta e/ou bolacha)
10:30 – 11:00	Recreio – brincadeira livre no espaço exterior
11:00 – 11:45	Atividade Orientada
11:45 – 13:30	Higiene e Período do Almoço
13:30 – 13:45	Recordar o Almoço
13:40 – 14:10	Hora do Conto
14:10 – 15:00	Tempo de Planear (Atividade Orientada/Livre)
15:00 – 15:30	Avaliação do Dia

Anexo D. PES Jardim de Infância I – Planificação das Atividades
Anexo D.1. Atividade: hora do conto “Numa Noite Muito Escura”

Dia 23 de maio de 2022 – Segunda-feira – Dinamizado por: Rita Margarida Reis						
Horário	Áreas de Conteúdo e Domínio(s)	Atividade(s)	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
13:40 – 14:10	Área de Expressão e Comunicação: Domínios da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	Hora do Conto “Numa noite muito escura”	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</p> <p>Construir frases completas, aumentando gradualmente a sua complexidade;</p> <p>Diferenciar escrita de desenho;</p> <p>Identificar letras e saber o nome de algumas delas;</p> <p>Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</p> <p>Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;</p> <p>Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.</p>	<p>Organizar o ambiente educativo de modo que todos sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades;</p> <p>Organizar as crianças em grande grupo, pedindo que se sentem no tapete, formando várias filas;</p> <p>Criar oportunidade de interação com a leitura, num ambiente de concentração e envolvimento;</p> <p>Escutar as crianças e apoiar o seu discurso quando necessário;</p> <p>Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências;</p> <p>Usar vocabulário rico e questionar as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras;</p> <p>Contar a história e promover conversas sobre a mesma;</p> <p>Ler a história, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral;</p>	<p>Espaço da sala;</p> <p>Livro “Numa noite muito escura”</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos Fotográficos ;</p> <p>Reflexão</p>

Anexo D.2. Atividade: “Dançar com Fitas”


Dia 7 de junho de 2022 – Terça-feira — Dinamizado por: Rita Margarida Reis						
Horário	Áreas de Conteúdo e Domínio(s)	Atividade(s)	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
9:30–10:00	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Dança	Atividade do Dia: Música Dança com Fitas	Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo, com o espaço e com os outros; Ter prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo; Realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos, de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas	Organizar o ambiente educativo de modo que todos sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades; Organizar as crianças em grande grupo no exterior da sala; Proporcionar uma atividade lúdica de experimentação de vários movimentos locomotores básicos	Espaço exterior da sala; Coluna Bluetooth e músicas	Observação; Registos fotográficos; Reflexão

Anexo E. PES Jardim de Infância II – Rotina Diária

Horário	Atividade(s)
8:30 – 9:00	Acolhimento na Sala Polivalente
9:00 – 9:30	Reunião em grande grupo (tempo reservado a conversas, canções, planificações do dia e apresentação de novidades)
9:30 – 10:15	Atividades escolhidas pelas crianças nas áreas na sala e/ou propostas pela educadora
10:15 – 11:00	Higiene, Lanche da Manhã e Brincadeira Livre no Exterior
11:00 – 12:30	Atividades escolhidas pelas crianças nas áreas na sala e/ou propostas pela educadora
12:30 – 14:00	Higiene, Almoço e Brincadeira Livre no Exterior
14:00 – 15:00	Reunião em grande grupo (tempo da história) e atividades escolhidas pelas crianças nas áreas na sala e/ou propostas pela educadora
15:00 – 15:30	Fruta, Arrumação e Higiene
15:30 – 17:15	Lanche da Tarde e AAAF
17:15 – 18:00	Prolongamento



Anexo F. PES Jardim de Infância II – Planificação das Atividades

Anexo F.1. Atividade: “Sair da Concha”

<p>Situação Desencadeadora / Ponto de Partida (Indutor): Música “Sr. Caracol” e literatura infantil.</p> <p>Contexto: Interesse, por parte das crianças, em caracóis. Ao longo do período de observação verificou-se que várias crianças apanhavam estes animais, no espaço exterior do Jardim de Infância, e os mostravam alegremente aos adultos, tal como brincavam com eles.</p> <p>Objetivos: Expressar e identificar as suas emoções e reconhecer, também, as dos outros; Interagir e cooperar com os outros; Apresentar curiosidade e desejo de aprender; Demonstrar prazer nas suas produções e progressos; Revelar e adquirir confiança em experimentar atividades novas e falar em grupo; Escolher as atividades que pretende realizar; Explorar livremente o espaço, os movimentos corporais e os materiais; Dominar movimentos de locomoção, equilíbrio, perícia e manipulação; Representar e recriar visualmente o caracol; Emitir opiniões sobre os seus trabalhos; Explorar as potencialidades expressivas e sonoras da voz; Desenvolver a acuidade auditiva e o sentido rítmico; Ouvir os outros e responder adequadamente; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções; Utilizar tabelas simples e interpretá-las de modo a dar resposta a questões; Compreender que o tratamento de dados apresentado é uma forma de descrever a realidade; Conhecer a metodologia científica nas suas diferentes etapas.</p> <p>Conteúdos Específicos: Educação para os valores; Emoções; Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões; Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento; Dicção/Articulação; Dinâmica; Expressividade; Memória auditiva; Pulsação; Movimento livre; Motricidade fina e global; Habilidades motoras fundamentais; Exploração de elementos expressivos da comunicação visual; Exploração de materiais; Comunicação oral; Organização e tratamento de dados; Introdução à metodologia científica.</p> <p>Recursos: Quadro de presenças; Calendário e Quadro do estado do tempo; Emocionómetro; Jogo de sinos; Computador com Internet (Youtube); Centrifugadora de legumes; Tintas; Papel/cartolina; Lápis de cera; Cola; Livros infantis: «À espera do quê?», «O caracol que queria ser polícia», «O que fazer com uma ideia?», «O monstro das cores» livro Pop-up; Caracóis vivos; Caixas transparentes; Terra; Folhas de couve/alface; Papel de cozinha humedecido; Cotonetes; Vinagre; Água; Material de escrita.</p>		
<p>Áreas de Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social Construção de identidade e autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Música); Domínio da Linguagem Oral; Domínio da Matemática (Organização e Tratamento de Dados);</p> <p>Conhecimento do Mundo Introdução à metodologia científica; Abordagem às ciências</p>	<p>Semana de 28 de Novembro a 2 de Dezembro «Sair da Concha»</p> 	<p>Atividades:</p> <p>2.ª feira (dia 28 Nov.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Música «Sr. Caracol» (Trabalho Vocal - vocalizos, dramatização de texto; Trabalho melódico; Jogos corporais); ✓ Pintura de um caracol em <i>SpinArt</i> (recurso: <i>centrifugadora de saladas</i>); ✓ Filme Teatro de Fantoques, do Aqui Há Gato, da história «À espera do quê?» (de Rosa Montez e Sofia Ambrósio) e filme «Caracóis. Curiosidades que você não sabia» (youtube); ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior); <p>3.ª feira (dia 29 Nov. – Manhã)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro de presenças; ✓ Caixa Mistério (com materiais para investigação);

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigação «Os caracóis cheiram?»; ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior); 4.ª feira (dia 30 Nov.) ✓ Quadro de presenças; ✓ Atividade Motora (percursos, rápido-lento); ✓ Investigação «Os caracóis cheiram?» (continuação); ✓ Construção de um terrário; ✓ Hora do Conto; «O caracol que queria ser polícia»; ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior); 6.ª feira (dia 2 Dez.) ✓ Quadro de presenças; ✓ Calendário e Quadro do estado do tempo; ✓ Investigação «Os caracóis cheiram?» (reflexão de conclusão); ✓ Música «Sr. Caracol» (Trabalho Vocal - vocalizos, dramatização de texto; Trabalho melódico; Trabalho rítmico); ✓ Hora do Conto – «O monstro das cores» livro Pop-up; ✓ <i>Emocionometro</i>; ✓ Construção de um terrário (continuação); ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior);
<p>Estratégias: Promover o bem-estar e envolvimento das crianças, alternando momentos de menor e maior concentração; Ouvir as crianças e flexibilizar as rotinas e atividades, de modo a respeitar o grupo e cada uma individualmente, tal como abraçar ideias/sugestões que provenham das crianças; Organizar o tempo e o espaço visando uma sucessão de momentos pensados de uma forma lógica, de preparação e facilitação do momento seguinte; Organizar o ambiente educativo de modo que todos sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades; Promover as competências e aprendizagens associadas aos conteúdos; Respeitar os tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança, tal como manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, cultura e valores de cada uma; Falar com as crianças sobre os momentos da rotina e as atividades propostas, esclarecendo e antecipando o que se faz em cada uma; Promover o trabalho colaborativo e individual; Utilizar vocabulário rico e questionar as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras.</p>		<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação; ✓ Reflexões; ✓ Produções das crianças (Portefólio); ✓ Registos fotográficos.

Anexo F.2. Atividade: “À Descoberta das Emoções”

<p>Situação Desencadeadora / Ponto de Partida (Indutor): Filmes curtas-metragens da Disney e Literatura Infantil.</p> <p>Contexto: Terminar tarefas da semana anterior. Integrar o plano curricular de grupo e atividades planeadas pela educadora cooperante. Introduzir o tema sobre emoções. Ao longo do período de observação, verificou-se a existência de conflitos entre pares e desregulação emocional, com episódios de frustração, raiva, tristeza, medo, alegria e empatia.</p> <p>Objetivos: Promover o reconhecimento e a gestão das emoções com vista ao desenvolvimento da inteligência emocional; Expressar e identificar as suas emoções e reconhecer, também, as dos outros; Interagir e cooperar com os outros; Apresentar curiosidade e desejo de aprender; Demonstrar prazer nas suas produções e progressos; Escolher as atividades que pretende realizar; Explorar livremente o espaço, os movimentos corporais e os materiais; Dominar movimentos de locomoção, equilíbrio, perícia e manipulação; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções; Utilizar tabelas simples e interpretá-las de modo a dar resposta a questões; Compreender que o tratamento de dados apresentado é uma forma de descrever a realidade; Adquirir e desenvolver capacidade de concentração e de observação; Desenvolver a criatividade e o sentido estético; Desenvolver a capacidade de representar, através da expressão motora e técnica de modelagem; Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Compreender e identificar as características dos caracóis.</p> <p>Conteúdos Específicos: Educação para os valores; Emoções; Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões; Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento; Movimento livre; Motricidade fina e global; Habilidades motoras fundamentais; Exploração de elementos expressivos da comunicação visual; Dramatização; Modelagem; Pintura; Exploração de materiais; Comunicação oral; Organização e tratamento de dados; Introdução à metodologia científica (terminar projeto).</p> <p>Recursos: Quadro de presenças; <i>Emocionometro</i>; Computador com Internet; Projetor; Livros infantis: «O monstro das cores» livro Pop-up e «O Coelho que sabia ouvir»; Caracóis vivos; Caixas transparentes; Terra; Folhas de couve/alface; Papel de cozinha; Farinha, sal e óleo; Tintas e pincéis; Dado das emoções; Folhas de papel; Blocos de construção e Legos; Material de escrita.</p>		
<p>Áreas de Conteúdos:</p> <p>Formação Pessoal e Social Construção de identidade e autoestima; Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania</p> <p>Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Jogo Dramático/Teatro); Domínio da Linguagem Oral; Domínio da Matemática (Organização e Tratamento de Dados);</p> <p>Conhecimento do Mundo; Abordagem às ciências; Mundo tecnológico e utilização das tecnologias.</p>	<p>Semana de 6 a 9 de Dezembro</p> <p>Sair da Concha (Finalizar)</p>  <p>&</p> <p>À Descoberta das Emoções (Iniciar)</p> 	<p>Atividades:</p> <p>3.ª feira (dia 6 Dez.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro de presenças; ✓ Ténis – Atividade quinzenal do Plano Curricular de Grupo (caso não seja possível, por questões climáticas, realiza-se a atividade motora prevista para sexta-feira); ✓ Construção de um terrário e terminar SpinArt; ✓ Filmes curtas-metragens da Disney: “Far from the Tree” (7min.), “Piper” (6min.) e “Burrow” (6min.), com conversa no final (de cada) para identificar moral e emoções; ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior); <p>4.ª feira (dia 7 Dez.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro de presenças; ✓ Massa de modelar caseira – Modelar caracóis e livre (cores primárias – amarelo, vermelho e azul); ✓ Hora do Conto – «O monstro das cores» livro Pop-up; ✓ Conversa sobre as emoções; ✓ <i>Emocionometro</i>; ✓ Dado das Emoções – jogo de mimica; ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior);

		<p>6.ª feira (dia 9 Dez.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro de presenças; ✓ Atividade motora com folhas de papel (caso esta atividade seja antecipada, realiza-se a atividade «RobotDoc como te sente hoje?»); ✓ Instalação Folhas de Jornal – atividade proposta pela educadora cooperante ✓ Hora do Conto – «O Coelho que sabia ouvir» ✓ Construções com blocos e legos; ✓ Brincadeira Livre (interior e exterior); ✓ <i>Emocionometro</i>
<p><u>Estratégias:</u></p> <p>Promover o bem-estar e envolvimento das crianças, alternando momentos de menor e maior concentração;</p> <p>Ouvir as crianças e flexibilizar as rotinas e atividades, de modo a respeitar o grupo e cada uma individualmente, tal como abraçar ideias/sugestões que provenham das crianças;</p> <p>Organizar o tempo e o espaço visando uma sucessão de momentos pensados de uma forma lógica, de preparação e facilitação do momento seguinte;</p> <p>Organizar o ambiente educativo de modo que todos sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades;</p> <p>Promover as competências e aprendizagens associadas aos conteúdos específicos;</p> <p>Respeitar os tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança, tal como manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, cultura e valores de cada uma;</p> <p>Falar com as crianças sobre os momentos da rotina e as atividades propostas, esclarecendo e antecipando o que se faz em cada uma;</p> <p>Promover o trabalho colaborativo e individual;</p> <p>Utilizar vocabulário rico e questionar as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras;</p> <p>Incentivar a participação nas atividades;</p> <p>Dar reforço positivo, sempre que a criança alcança um objetivo e/ou tem um bom comportamento;</p> <p>Colocar ao nível da criança, estabelecendo contacto visual, de modo a estabelecer uma comunicação individual mais próxima e de confiança.</p>		<p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação; ✓ Reflexões; ✓ Produções das crianças (Portefólio); ✓ Registos fotográficos; ✓ Entrevista inicial para conhecer os gostos e preferências de cada criança.

Anexo G. Guiões de Entrevistas
Anexo G.1. Guião de Entrevista – Especialista

Blocos	Objetivos	Informações / Questões	Indicadores
Bloco I Apresentação do entrevistador	Enquadrar a entrevista; Apresentar os objetivos da entrevista; Motivar e colocar o entrevistado à vontade com esta entrevista; Garantir a confidencialidade.	<p>A presente investigação surge no âmbito do relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e intitula-se <i>A Criança e as suas Emoções: A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar</i>;</p> <p>Esta entrevista tem como principais objetivos reconhecer o impacto da Inteligência Emocional no desenvolvimento infantil; conhecer o papel do adulto, nomeadamente do/a educador/a, na educação emocional da criança em idade pré-escolar; e identificar estratégias pedagógicas, para a promoção da inteligência emocional em sala de aula;</p> <p>Posto isto, antes de iniciarmos, autoriza a gravação da entrevista? Todos os dados e informação recolhidos são confidenciais e armazenados com segurança.</p>	
Bloco II Identificação e caracterização do entrevistado	Conhecer os dados biográficos do entrevistado e o seu percurso profissional (idade; formação; tempo de serviço; situação profissional).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional? 2. Quanto tempo de serviço/carreira tem? 3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais? 4. Tem outras formações/habilitações certificadas? 5. Possui experiências relevantes com crianças dos 0 aos 6 anos de idade? 	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Em que área? 4.1. Tais como? 4.2. Fale-me um pouco de si, do seu percurso até agora sff.
Bloco III Conceções sobre Inteligência Emocional	Identificar as conceções e conhecimentos do entrevistado sobre inteligência emocional e sobre questões relacionadas com as emoções das crianças.	<ol style="list-style-type: none"> 6. O que são, para si, emoções? 7. Que emoções conhece? 8. Qual é a função das emoções, em especial na infância? 9. O que é, para si, inteligência emocional? 10. Que autores de referência conhece, dentro desta áreas das emoções, da inteligência emocional? 11. Enquanto profissional, considera este tema relevante no trabalho com crianças? 12. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança? 13. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais da criança? 	<ol style="list-style-type: none"> 11.1 Porquê? 12.1 Porquê? 13.1 Ou seja, como é que no dia-a-dia os/as educadores, os pais/familiares ou profissionais nas mais variadas áreas, podem ajudar as crianças a regular as suas emoções?.

Bloco IV Estratégias para promoção de Inteligência Emocional com crianças	Identificar estratégias desenvolver inteligência e competências emocionais.	<p>14. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?</p> <p>15. Como integra as emoções na sua prática profissional?</p> <p>16. Que atividades orientadas conhece que promovam inteligência emocional?</p> <p>17. Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?</p>	16.1. Pode dar exemplos?
Bloco V Agradecimento e fecho de entrevista	Encerrar a entrevista e agradecer a participação.	Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende esclarecer alguma dúvida; Referir o gosto que foi realizar a entrevista; Agradecer a disponibilidade e a participação na investigação.	

Anexo G.2. Guião de Entrevista – Educadora de Infância

Blocos	Objetivos	Informações / Questões	Indicadores
Bloco I Apresentação do entrevistador	Enquadrar a entrevista; Apresentar os objetivos da entrevista; Motivar e colocar o entrevistado à vontade com esta entrevista; Garantir a confidencialidade.	<p>A presente investigação surge no âmbito do relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e intitula-se <i>A Criança e a suas Emoções: A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar</i>;</p> <p>Esta entrevista tem como principais objetivos reconhecer o impacto da Inteligência Emocional no desenvolvimento infantil; conhecer o papel do adulto, nomeadamente do/a educador/a, na educação emocional da criança em idade pré-escolar; e identificar estratégias pedagógicas, para a promoção da inteligência emocional em sala de aula;</p> <p>Posto isto, antes de iniciarmos, autoriza a gravação da entrevista? Todos os dados e informação recolhidos são confidenciais e armazenados com segurança.</p>	
Bloco II Identificação e caracterização do entrevistado	Conhecer os dados biográficos do entrevistado e o seu percurso profissional (idade; formação; tempo de serviço; situação profissional).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional? 2. Quanto tempo de serviço tem? 3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais? 4. Tem outras formações/habilitações certificadas? 5. Há quanto tempo trabalha no presente estabelecimento? 6. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. No setor público, solidário e/ou privado? Quanto tempo em cada setor? Em JI e/ou Creche? 3.1. Em que área? Tais como?

Bloco III Caracterização das Opções Metodológicas Educativas	Identificar as opções e metodologias utilizadas por educadores na sua prática pedagógica.	7. Na sua prática pedagógica, em que modelos e/ou metodologias se inspira, ou com quais se identifica? 8. Como planeia a sua prática pedagógica?	7.1. Porquê? 7.2. Com que frequência? Semanal, mensal e/ou anual?
Bloco IV Conceções sobre Desenvolvimento e Inteligência Emocional	Identificar as conceções e conhecimentos do entrevistado sobre inteligência emocional e sobre questões relacionadas com as emoções das crianças.	9. O que são, para si, emoções? 10. Que emoções conhece? 11. Qual é a função das emoções, em especial para as crianças? 12. O que é, para si, inteligência emocional? 13. Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções, da inteligência emocional? 14. Enquanto educadora, considera este tema relevante no trabalho com crianças? 15. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida? 16. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais da criança?	14.1. Porquê? 15.1. Porquê? 16.1. Ou seja, como é que no dia-a-dia os/as educadores, os pais/familiares ou profissionais nas mais variadas áreas, podem ajudar as crianças a regular as suas emoções?
Bloco V Estratégias para promoção de Inteligência Emocional com crianças	Identificar estratégias utilizadas por educadores para desenvolver inteligência e competências emocionais.	17. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente? 18. Como integra as emoções na sua prática em sala de aula? 19. Que atividades orientadas conhece que promovam inteligência emocional? 20. Que outras estratégias utiliza para promover a inteligência emocional?	18.1. Por exemplo, tem algum espaço na sala de aula dedicado às emoções e/ou que promova o desenvolvimento emocional da criança? 20.1. Pode dar exemplos?
Bloco VI Agradecimento e fecho de entrevista	Encerrar a entrevista e agradecer a participação.	Questionar o entrevistado se pretende esclarecer alguma dúvida; Referir o gosto que foi entrevistar o participante; Agradecer a disponibilidade e a participação na investigação.	

Anexo H. Transcrição das Entrevistas

Indicadores para categorização da entrevista:

- **Caracterização das entrevistadas**
- **Formação**
- **Carreira**
- **Exemplos pessoais**
- **Definição e Identificação de Emoções**
- **Função das Emoções**
- **Definição de Inteligência Emocional**
- **Suportes teóricos**
- **Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento**
- **Como educar (estratégias) para a inteligência emocional**
- **Exemplos de comunicação**
- **Recursos Educativos**
- **Papel do adulto na promoção e regulação emocional**

Anexo H.1. Entrevistada A

Tempo de duração da entrevista: 00:52:35

1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional?

Atualmente eu sou professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.

2. Quanto tempo de serviço/carreira tem?

De carreira total, porque eu tive noutra carreira primeiro, mas, portanto, de docente tenho 41 anos.

3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

Pronto, então vou começar a história. Eu comecei por, portanto, fazer o meu percurso académico... pré-escolar, primária, por aí afora, e ingressei na faculdade de direito, aqui em Coimbra. Mas, entretanto, nesse ano a faculdade... houve um problema que eu já não me lembro muito bem, sei que as universidades abriram muito tarde, e... a minha mãe, como sempre foi uma pessoa muito precavida, tinha aberto na Guarda (porque eu sou da Guarda) tinha aberto o curso, na escola normal de educadores, tinha aberto o curso de educadores. E eu recusei-me a fazer exame à escola do magistério primário, porque não gostava dessa faixa etária, digamos assim. E, então, como houve também colegas minhas que se tinham

candidatado, e tinham entrado para a universidade, mas que estávamos ali sem fazer nada, achámos que devíamos ir fazer esse exame de admissão, porque se fazia um exame de admissão à escola normal de educadores. E fomos todas, fizemos o exame escrito, fizemos o oral, e houve três de nós que entramos, e pronto. A faculdade nunca mais abria e ingressamos no curso. Ingressamos no curso e o interessante é que começámos a gostar, a gostar do curso. Quando abriu a faculdade, eu ainda vim aqui a umas aulas, fazer... fiz uma disciplina do primeiro ano, uma cadeira do primeiro ano, mas, sinceramente, já não estava virada para os direitos e para as leis. E, então, prossegui estudos, na educação de infância e adorei. Foi assim uma coisa que eu nunca tinha pensado, e pronto, fiz o meu curso, na altura eram 3 anos, e ingressei no mundo do trabalho, e estive como educadora 16 anos. 16 anos entre pré-escolar, trabalhei sempre no Ministério da Educação, pré-escolar e educação especial. Pronto. E depois mais tarde, tive um convite aqui de Coimbra para vir integrar uma equipa de intervenção precoce, e eu também como sempre fui assim um bocadinho curiosa, “então mas o que é que é isso? Então vou ver”. Vim de malas e bagagens para Coimbra e comecei a integrar as equipas de intervenção precoce. Depois, na altura achei que precisava de mais algum suporte e candidatei-me, via curricular, candidatei-me a Ciências da Educação, o curso na faculdade de psicologia e ciências da educação. E abriu-se outro mundo para mim. Portanto fui trabalhando, fui fazendo o curso e abriu-se outro mundo, em termos da educação. Ainda estive 2 anos no instituto de apoio à criança, e um belo dia, vejo no jornal a pedirem alguém, com licenciatura em ciências da educação, para umas unidades curriculares aqui na escola superior de educação. Disse ok, vou conciliar. Vou conciliar as coisas e concorri. Só que na altura, também estava aberto um concurso para a prática pedagógica e, claro aqui na ESEC como eu tinha também o curso de educadora, portanto... fui para a área da prática pedagógica. Portanto, isto há 24 anos que estou na Escola Superior de Educação, e pronto. De facto, foi ver o outro lado de lá da formação de educadores de infância, o que foi muito gratificante. Portanto o meu percurso foi assim. Depois, pronto, foi o mestrado, o doutoramento... portanto, essas *démarche* todas que tem que depois se fazer numa carreira de ensino superior, e de investigação e de tudo isso.

3.1. O mestrado e o doutoramento foram em que áreas? Foram... foram quais?

Foram na área do socioemocional. Porque, de facto, sempre foi uma área que me atraiu, imenso, embora com dimensões diferentes. O mestrado eu considero que foi um bocadinho exploratório da temática. Foi feito com três amostras de educadores de infância: particular, o oficial e uma mostra da João de Deus. Foi um bocadinho por ali em termos das competências dos educadores para. E depois o doutoramento, que foi já na introdução de um programa dos Anos Incríveis, que, portanto, a faculdade de psicologia e ciências da educação estavam a apostar nesse programa e já tinham trabalhado, feito uma investigação, com programa Pais. E claro, como não podia ser, eu peguei no programa para professores e

educadores, e então a minha tese foi já na... no trabalho... pronto a Rita já leu, mas, portanto, foi com um grupo de controlo, foi mesmo na tentativa de verificar como é que o programa, portanto, traduzir o programa e validá-lo para uma população portuguesa de educadores.

4. Tem outras formações/habilitações certificadas?

É assim, sim, tenho uma. Depois o bichinho do direito ainda ficou cá, assim a roer, mas não me arrependo nada. Mas quando estive a trabalhar no Instituto de Apoio à Criança, fiz uma especialização em, portanto, ligada ao direito, mas aos menores. Portanto, nessa área. Porque era necessário. Quando estive nesse trabalho, pronto. Foi basicamente foi, assim, a formação certificada. Depois há outras formações, mas foi em proteção de menores. Portanto, a especialização foi em direito de proteção de menores.

4.1. Ok. E provavelmente também em educação especial, não é? Como tinha dito...

Sim! Sim. Fiz nomeadamente em termos de intervenção precoce. Porque, aqui as equipas de Coimbra, da intervenção precoce, todos os anos tinham formação com pessoas que vinham da América e que nos davam formação. Portanto, que é essencial. Porque eu acho que as pessoas têm que... não podem ficar paradas. Têm que investir na sua carreira, e não só, que investir nos seus conhecimentos. Porque eu acho que não podemos estar a trabalhar, como eu costumo dizer, a trabalhar de cor, não é? Como os músicos, que trabalham de ouvido, não é? Portanto, na educação não podemos trabalhar de ouvido, não podemos trabalhar assim. Temos mesmo que ter bases sólidas e perceber aquilo que que estamos a fazer.

5. Possui experiências relevantes com crianças dos 0 aos 6 anos de idade?

Sim, sim.

5.1. Quanto tempo, mais ou menos, é que esteve a trabalhar com crianças destas idades?

É assim, estive a trabalhar 16 anos no pré-escolar. A depois na educação especial também, mais ou menos, nessa faixa etária. Mas apanhava, às vezes também, crianças já do primeiro ciclo. E na intervenção precoce era até aos 3 anos. Portanto, dos 0-3 anos. Portanto foram 16/17 anos.

6. O que são, para si, emoções?

Emoções, para mim, são ações. Ou melhor, para mim emoções são quase vulcões, falando numa linguagem não científica, mas numa linguagem mais emocional. As emoções, para mim, são pequenos vulcões que nos assolam, e que umas vezes vêm de dentro, outras vezes vêm de fora, mas que considero uma imagem metafórica das emoções, que são

pequenos vulcões. Umas com mais intensidade, outras com menos, mas que de facto abanam o nosso interior e o nosso organismo.

7. E que Emoções conhece?

É assim, penso que as conheço todas, não é? Que eu acho que na nossa vida vamos tendo, ao longo da vida, muitas, sentindo muitas emoções, não é? Além das emoções básicas que, à medida que vamos crescendo as emoções básicas vão-se ramificando, vão tendo quase um espectro como as cores, não é? E vamos sentindo as emoções todas. E é bom que isso aconteça! Como seres humanos, que tenhamos conhecimento dessas emoções. Apesar de algumas não serem muito agradáveis, não é? Mas acho que é importante conhecermos todas as emoções. Eu acho que...

7.1. Todas são quais? Pode nomear algumas delas?

Sei lá! A alegria, a tristeza, a raiva... E depois as variantes de todas, de todas essas, não é? A surpresa, quer positiva quer negativa, por aí afora. E depois os sentimentos, que estão apensos, não é?

8. Qual é a função das emoções, em especial na infância?

Eu diria que, tanto na infância como na idade adulta, a função é sempre dar cor à nossa vida. Na infância são importantes, no sentido em que o papel do adulto é preparar as crianças para os sentimentos e os comportamentos que estão apensos às emoções. Prepará-los, também, para compreender as suas emoções e as dos outros, porque só assim é que poderemos conviver em sociedade, poderemos ter amigos e ajudar, ajudar-nos uns aos outros... Em termos dos adultos, eu penso que as emoções são quase o sal e o açúcar da nossa vida. Portanto, sem emoções seríamos uns seres humanos muito amorfos.

9. O que é, para si, inteligência emocional?

Para mim inteligência emocional é assim, eu acho que isto é um bocadinho de convenções, não é? Começámos com o QI, não é? O Quociente de Inteligência. Que, ao fim ao cabo, foi um bocadinho programado para seleccionar os soldados na América, para irem para a guerra, não é? E depois houve necessidade, de facto, de se começar a pensar, então mas só a inteligência, o coeficiente de inteligência, inteligência cognitiva... De facto, eu acho que a inteligência emocional, é-nos mais útil, do que propriamente a inteligência cognitiva, nas nossas relações. E eu comecei a pensar... E, às vezes, nós fazemos uma retrospectiva da nossa vida, e começamos a pensar que de facto nós tivemos colegas, ou até professores, que de facto eram *expert* nas suas matérias, eram colegas que tiravam altas notas, mas que de facto eram pessoas que tinham muitas dificuldades em se relacionar, não é? E, de facto, um professor que saiba muito, mas que não saiba colocar-se à altura dos seus alunos,

perceber como é que eles aprendem, perceber quais são os problemas que têm, ser empático... dificilmente transmitem os seus conhecimentos. É assim, pode estar a debitar matéria, mas, de facto, ninguém está muito interessado em ouvir. Eu acho que este conceito de inteligência emocional, para mim, faz-me sentido neste aspeto. E quando eu vejo retrospectivamente, eu lembro-me de professores que tive que, de facto, eram empáticos, e brincavam com os alunos, e tinham uma relação mais próxima, e que, de facto, são esses professores que eu me lembro. Portanto, são essas pessoas que nos marcam. Aqueles colegas que nem sequer emprestavam os apontamentos, eram incapazes de tirar uma dúvida a alguém, só queriam o saber todo para eles, de facto, revelavam muito pouca inteligência emocional. Eu acho que foi, além de um conceito, estudado por vários autores, eu acho que foi uma... digamos que uma descoberta interessante. Esta questão da inteligência emocional. Não na inteligência emocional para medirmos quem é mais inteligente ou menos inteligente, mas para darmos conta dos componentes e daquilo que necessitamos, de facto, para trabalhar esses componentes, que nos tornam é mais afetivos, mais empáticos, mais leitores das emoções e dos outros, para percebermos melhor os comportamentos. Eu acho que é muito importante. Além daquele conceito, do Gardner, das múltiplas inteligências, que eu concordo também perfeitamente. Porque, de facto, não somos todos iguais, nem temos que ser. E, de facto, temos apetências numa área ou noutra, que nos torna... digamos que mais inteligentes. E isso também é, também é, fundamental percebermos isso.

9.1. E que nos complementam, enquanto sociedade, não é?

Exato! E que nos complementam. De facto, a verdadeira riqueza está na diferença e nos podermos complementar uns aos outros.

10. Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções e da inteligência emocional?

Olhe, o primeiro livro que eu li sobre estas questões, foi do Damásio, António Damásio. E pronto, o livro chamou-me a atenção e, a partir daí, comecei. O Goleman, portanto, que digamos que foi... digamos um expansor. Mas que não foi dos primeiros a trabalhar essas questões. Mas foi também um dos autores que eu acho que, tanto o António Damásio como o Goldman, são livros que se leem sem ser com esta perspetiva académica, de investigar. São livros que se leem e que nos vão abrindo, que nos vão abrindo ideias e que nos vão dando alguma linha de pensamento. Portanto, eu considero que foram 2 autores que, para mim, me abriram janelas e portas. Pronto, e depois há outros mais recentes que vão publicando. Nos últimos 20 anos, tem saído muita publicação, muito estudo sobre inteligência emocional. Depois, mais ligado... mais ligado já concretamente à educação pré-escolar, à educação do primeiro ciclo, o Salovey. Foi também dos primeiros, que estudou a inteligência emocional, as emoções, com as crianças. A Susanne Denham que foi também outra das

minhas referências, porque também tem vários estudos com crianças. E depois, mais recentemente a Carolyn Webster-Stratton, portanto, organizou aquele programa, mas que também já vinha a fazer alguma investigação, a também nessa linha do comportamento socioemocional.

11. Enquanto profissional, considera este tema relevante no trabalho com crianças?

Considero muito relevante. Muito.

11.1. Porquê?

Porquê, e como a Rita disse logo ao princípio, é uma área que tem estado muito esquecida, não é? E a Rita conhece as orientações curriculares, as novas orientações curriculares, tenuemente aborda esta esta questão. Eu acho que foi uma oportunidade perdida, para se ser mais incisivo nesta área. Portanto, em termos de pré-escolar. Porque em termos de pré-escolar já se fala muito de emoções, mas, o que eu considero, é que se fala muito de ouvido. E ultimamente temos também psicólogos, e outras áreas, a irem aos jardins de infância, uma vez por mês, fazer umas atividadezinhas, e as emoções não... e o desenvolvimento emocional não é uma vez por mês que se vai fazer uma ação. Tem que ser na continuidade, no dia-a-dia. É muito importante porque... é muito importante no pré-escolar, creche e pré-escolar, porque é aí que as crianças têm que começar a perceber o que é que estão a sentir, qual é a emoção, porque é que estão a sentir aquela emoção, quando sentem outras emoções, porquê? Quais são as ações que estão apenas a essas emoções, e, também, a autorregular-se, que se é fundamental. Depois vemos que, em termos do primeiro ciclo, há uma mudança a brutal, brusca diria eu, apesar de tudo aquilo que está escrito sobre as transições, como devem ser feitas... Há uma mudança muito brusca, quer em termos de ambiente, quer em termos emocionais para as crianças. De facto, são mudanças muito drásticas. Muitas vezes entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, e o primeiro ciclo infelizmente está muito vocacionado para a parte académica. Aliás, até já o pré-escolar está aqui muito contaminado com as aprendizagens académicas. Mas o primeiro ciclo, de facto, é um bocadinho “castrador” em termos de desenvolvimento emocional. Porque há muita preocupação dos professores cumprirem o programa, e as metodologias que usam são metodologias tradicionais, horas e horas sentados, horas e horas com atenção, e, de facto, privilegia-se muito pouco o desenvolvimento emocional. E isso sabe-se, por inúmeros estudos, que se as crianças não estiverem emocionalmente bem, se não estiver emocionalmente com um nível bom de maturação, não conseguem aprender. Não se, não se motivam, não conseguem aprender, e a partir dali é sempre uma escalada em termos de... de desinteresse escolar, e até de problemas de comportamento. Que depois é bola de neve, e que se vão agravar pela vida académica fora. Portanto, eu acho que é fundamental.

12. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança?

Determinante. Isso não há... eu acho que já não há dúvidas. Eu acho que é necessário é... Não sei se a Rita ia fazer essa pergunta, se já me estou a antecipar. **Eu acho que é necessário começarmos pelos educadores e professores, e não vir alguém trabalhar com as crianças.** Não, porque **o desenvolvimento emocional tem que ser todos os dias, na minha relação com as crianças, com os alunos,** até com os alunos mais crescidos do ensino superior, **tem que se apostar na formação dos professores nessa área. Porque, se eu não tenho, não posso dar.** Está bem? Portanto, isso é fundamental.

Eu este ano comecei com uma cadeira nova, que é problemas de comportamento, e, de facto, estou eu e outra colega, que é psicóloga, ficámos as duas com essas cadeiras, que abrangem vários cursos na ESEC. E, de facto, **começámos por aí, por trabalhar a parte social e emocional dos nossos alunos.** Porque, de facto, isso é essencial. É essencial porque se as pessoas não sabem, portanto também não conseguem... porque quer se queira quer não ainda se trabalha muito no professor, o educador, é que é peça fundamental, é que tem que... é voz que se ouve. Não pode ser. Não é? **Nós temos que dar a vez e a voz às crianças, aos alunos, para os poder compreender.**

12.1. E nesse sentido, quais é que são as competências que acha fundamental o educador, ou o adulto que trabalha com a criança, ter?

É assim, primeiro, em termos de formação, o educador e o professor do primeiro ciclo, não é? Porque, de facto, são as fundações, não é? São os alicerces depois para a vida adulta, é o pré-escolar e o primeiro ciclo. Em termos académicos, mas em termos emocionais também. Eu acho que o educador e o professor têm que se conhecer muito bem a si próprio. Portanto, perceber as suas emoções, como é que as gere, como é que passa o seu modelo emocional para quem tem consigo. E depois tem de perceber muito bem também o desenvolvimento das crianças que têm à sua frente, não é? Portanto, é fundamental também conhecer os processos de como é que, então, se desenvolve esta parte emocional. Quais são os componentes, que estratégias... Portanto, perceber também as estratégias que deve utilizar, quer na regulação e conhecimento das emoções das crianças, quer em termos de comportamento. Como é que vou ajudar as crianças a gerir bem o seu comportamento, a serem autónomas nesta questão de gerir o seu comportamento, de estabelecer relações com os outros, entre as crianças, de resolverem seus próprios conflitos... Porque é assim, o educador não pode estar à espera de que as crianças, sem mais nem menos, resolvam os conflitos, não é? Porque, de facto, ela resolve os conflitos, muitas vezes até, com alguma agressividade. Mas assim, cabe ao educador o papel de: ajudar as crianças, ensiná-las, treiná-las... Às vezes quando eu uso o termo treinar há pessoas que acham: "ai treinar! Treinar isso é muito, é muito... é uma palavra muito forte". Agora treinar, treinar não é amestrar. Treinar

é ser proficiente. É fazer várias vezes, até que eu consigo fazer. Como qualquer pianista, ou qualquer instrumentista, tem que tocar várias horas, treinar, treinar para ser *expert*, não é? Portanto, treinar a resolução de conflitos, treinar estratégias de regulação emocional, não é amestrar. É mesmo ser proficiente, para ser autorregulador dos seus próprios comportamentos, não é? Só nesse aspeto.

13. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais das crianças? Desenvolva.

É assim, as coisas estão ligadas, não é? Pronto, a literacia emocional começa a conhecerem-se a si próprios, não é? As crianças conhecerem-se a si próprias, a perceberem o que estão a sentir... até que depois, deriva na parte social. Ajudar também os outros a gerir e a perceber o que é que os outros estão a sentir. E também, que eu considero também muito importante, na literacia emocional, é como é que eu posso ajudar os outros, não é? Porque às vezes, por exemplo, um elogio faz toda a diferença numa criança que tem problemas, que tem dificuldades... um elogio geral, perante os outros, ajuda muito até mudar comportamentos e a modificar a autoestima de uma de uma criança. Portanto, eu acho que a literacia é mesmo... começa mesmo por saber ler as emoções, saber deixarmos um bocadinho os *emojis*, não é? Que são muito limitadores, para... em termos das crianças, não é? E fazermos até uma leitura facial das próprias emoções. Eu acho que a literacia emocional começa por aí: saber ler as emoções.

13.1. E o adulto... qual é o papel do adulto?

O adulto, o primeiro papel é ser modelo. Ser modelo e depois ensinar a criança a gerir, a conhecer, a gerir as emoções, os comportamentos. É muito por... é muito por aí. Mas não esquecer o modelo. Isso é essencial. As crianças focam-se muito naquilo que o adulto faz e naquilo que o adulto diz, não é? Eu não posso estar a dizer uma coisa e fazer outra, não é? Eu não posso estar a dizer: temos que ser... temos que nos compreender, temos que nos ajudar... e depois eu ter um comportamento diferente, por exemplo com outro adulto que tenho na sala, com um pai ou com a mãe, não é? Na frente das próprias crianças.

14. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?

Primeiro ponto é ouvir a criança. Nós ouvimos muito pouco as crianças. Há aquelas frases chave “temos que ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças”, mas é um bocadinho retórica, não é? Às vezes estamos um bocadinho na retórica. É politicamente, ou melhor é pedagogicamente correto dizer que temos que ouvir os interesses e partir dos interesses e das necessidades. Mas, às vezes, não é isso que se faz, não é? Porque não se dá a vez e voz às crianças. Eu acho que tem que se começar por aí. Ouvir as crianças. Deixar

as crianças expressarem-se. Saber o que é que elas sentem, quais são as suas, as suas opiniões, brincar com as crianças. Portanto, criar relações afetivas e relações despreocupadas com as crianças. Eu acho que isso é o fundamental. É criar essas, essas relações. Ser dar à criança estrutura, e dar à criança estrutura é, nomeadamente, desenvolver, portanto, colocar limites. Assim como eu tenho limites físicos, devo ter, também, ajudar a criança a ter limites emocionais. Muito ajudar a criança também a definir regras, a perceber qual é o sentido de haver regras, porque é que é importante haver regras. Eu acho que isso é o básico. É ajudar as crianças a sentirem-se bem, a estarem seguras, a fazer uma boa vinculação com o educador, e também com o professor do primeiro ciclo. Porque às vezes não há uma vinculação muito boa com o professor do primeiro ciclo. Temos crianças que têm medo de estar na escola. E eu acho que isso é o fundamental. É essa vinculação emocional, afetiva, que se estabelece com o... que se deve estabelecer com o... com as crianças. Brincar com elas, ouvi-las, perceber como é que elas gostam de aprender, quais são as opiniões delas... Isso é fundamental. Por isso é que a inteligência emocional não se pode... não se pode... O essencial acho que é isso. É conhecer bem a criança, saber como é que ela gosta de aprender, quais as ideias que ela tem. É um bocadinho o adulto parar dar o papel principal à criança. E depois, em função disso, então o educador, o adulto, vai estruturar, então, a sua intervenção. E quando falo em adulto, nomeadamente no pré-escolar, falo dos adultos, dos educadores, dos auxiliares... das pessoas que trabalham nas instituições, que às vezes também não tem a mesma coerência de atuação, e isso é fundamental.

15. Na sua prática, enquanto foi educadora, como é que integrava as emoções na sua prática profissional?

Embora na altura, não é? portanto, não tinha consciência, consciência disso, não é? Portanto, esse conhecimento já veio depois. Eu ainda sou da altura em que os cursos, de formação de educadores, eram muito baseados numa linha maturacionista. Portanto, era o fundamento era uma linha muito maturacionista. O que nos dava alguma margem de esperar que a criança nos desse pistas. E, a partir daí, agarrar as pistas e pô-las em prática. E eu sempre fui uma pessoa muito brincalhona, muito de estar ao nível das crianças. Se calhar daí é que depois, é que veio esta consciência de investigar mais sobre as emoções, se calhar na altura isto já estava aqui em... em desenvolvimento, mas, de facto, não... não tinha ainda consciência. Mas a minha atuação como educadora foi sempre nessa... nesse aspeto de... E depois também tive, também tive se calhar outro fator que foi muito interessante. É que eu sempre trabalhei no Ministério da Educação, mas... sempre trabalhei em aldeias e vilas. Se calhar as crianças aí tinham outras necessidades, também, e tinham outros conhecimentos, que até se calhar eu não tinha, não é? Do ambiente, onde viviam, e se calhar aí eu fui mais um adulto que estava ao nível da criança, até em termos de partilha de conhecimentos, de

mim para ele, para elas, e elas para mim. Se calhar, isso também foi muito, muito interessante e positivo. Isso, de facto, aprendi a regar hortas, fazendo pregos e mudando a água, que era uma coisa que eu não sabia. Ou ir buscar no Natal um pinheiro e uma criança dizer “sim, sim, vamos, vamos ao Pinhal da minha tia”, e chegar a certo ponto e dizer “mas agora onde é que estamos?” e a criança “aí mas eu sei o caminho”. E fomos e viemos com o guia da criança, portanto acho que isso foi muito, foi muito enriquecedor para mim, como como educadora e agora até como formadora de outros, de outros educadores.

15.1. E agora, na sua prática atual, como é que integra as emoções com os seus alunos?

Integro, integro as emoções, além daquela cadeira, não é? Do outro, ligada à prática pedagógica e uma das coisas e... É engraçado, porque eu tenho todos os anos, tenho o primeiro ano da licenciatura de educação básica, portanto aqueles caloirinhos que vêm. E, de facto, a primeira coisa que eu faço, na primeira aula é um jogo para tentar conhecer os hobbies, o que é que eles gostam de fazer, portanto... é quase um bingo humano, onde eles falam um bocadinho deles de uma forma despreocupada. E depois, a parte seguinte é definir regras, para a sala de aula. Quais são as regras que nós devemos ter, aqui na sala, de convivência. E de facto, isso é muito, isso é muito interessante. Porque eles têm consciência de quais é que devem ser regras, digamos, como é que devem ser as regras de comportamento para nos entendermos numa uma sala, para nos respeitarmos. E, de facto, eu nunca tive problemas com os alunos do primeiro ano. Se calhar, é por causa disso, não é? Porque são postos logo os limites, logo desde o início. E assim, sempre que os alunos queiram falar, claro, estou disponível. É mais interessante é depois na parte dos mestrados, não é? Quando estão a fazer estágio, e que às vezes surgem frustrações e... não é? Pronto. Acabou por passar por essa fase e... Pronto, e aí eu acho que o importante é ouvir os alunos e compreendê-los e não ter esta perspetiva de: vocês estão aí, são alunos, têm que ter uma nota, eu estou aqui para vos avaliar. Não. Portanto, claro que isso tem que ser, sem uma nota não podem concluir os cursos, mas, é assim, eu tento quanto possível ser sempre uma parte do humor, que eu vejo sempre a garrafa meia cheia e não meia vazia. E se calhar, isso ajuda e também esta formação emocional com as crianças, eu acho que também ajuda no relacionamento depois com os adultos.

16. Que atividades orientadas conhece, que promovam inteligência emocional?

É assim ó Rita, eu sou um bocadinho contra as atividades. Sou um bocadinho de... “agora sente-se aqui, vamos todos fazer uma carinha alegre, vamos todos...”. eu acho que isso tem de ser integrado no dia-a-dia do Jardim de infância. Acho que não pode ser: “agora vou abordar o tema das emoções”. Eu acho que... é importante haver algum material, nomeadamente livros, livros de literatura infantil, onde se contem as histórias, mas que

estejam disponíveis para as crianças sozinhas verem, explorarem... E acho que, em tudo, nós podemos ter uma parte de desenvolvimento emocional. Eu sou um bocadinho contra as atividades. Eu acho que deve ser tudo integrado, não é? Como nos fala também as OCEPE, que as coisas devem ter uma interdisciplinaridade e não estar à procura “a! isto é do conhecimento do mundo... Isto é do domínio da matemática...”. Eu acho que tem que ser... tem que ser tudo integrado! E a educação emocional tem que ser assim também. Se uma criança entra triste, aborrecida, na sala de jardim de infância, eu tenho que perceber o que é que tem, o que é que aconteceu, e se for interessante, se achar que não estou a expor a criança, até posso falar na frente do grupo, não é? Porque isso, pode ajudar também os outros. Quando eu tenho um conflito pela posse de um brinquedo, por entrar numa brincadeira, eu tenho que intervir e tenho que dizer à criança: “ok, então pediste para entrar na brincadeira? Pediste aos amigos? Como é que, como é... então vamos lá pedir se podes entrar na brincadeira. Queres esse material? Ok. Podes emprestar? Queres brincar? Não, não quero. Ok, então esperas quando ele acabar...”. Isto é no dia-a-dia. Portanto, o desenvolvimento emocional é no dia-a-dia. Não é uma atividadezinha, agora é o tema das emoções, como eu já vi várias vezes fazer: “segunda-feira vamos falar da alegria, na terça-feira vamos falar da tristeza”. Não pode ser assim, não é? Mesmo, mesmo esta mudança das emoções negativas para as positivas, eu tenho de ajudar as crianças a ter estratégias. Mas assim, tenho de apanhar uma oportunidade para poder trabalhar isso com as crianças, não é? Não vamos agora pensar, vamos fingir que estamos todos muito tristes, o que é que vamos fazer para ficar alegres? Não é? Eu tenho que ter um motivo e uma oportunidade para. Portanto, eu sou um bocadinho contra essas atividades pontuais. “Agora vamos... agora...”. É assim, é nas emoções e no resto, mas nas emoções mais principalmente. Eu acho que isso pode ser tudo integrado e daí é que os adultos, profissionais, educadores e professores, têm que ter uma formação sólida e perceber intencionalmente como é que podem trabalhar, como é que podem desenvolver com as crianças a inteligência emocional, o desenvolvimento social e emocional.

17. Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?

Basicamente é isso que eu já disse Rita. As estratégias passam muito por até conhecer alguns programas, que dão corpo, que têm estratégias já definidas. Mas não utilizando-as desta forma, utilizando-as diluídas na prática do dia-a-dia. Há muitos programas de desenvolvimento emocional. Não sei se até a Rita esteve, teve conhecimento das **Academias Gulbenkian do Conhecimento**. Que cuja temática, a ESEC também esteve... também esteve nesse... fez parte das academias. Era um projeto que a Gulbenkian teve, que era desenvolver competências socioemocionais nas crianças e jovens. E então, houve várias

candidaturas, de várias associações, e várias entidades, que desenvolveram projetos nessa, nessa área. A ESEC colaborou com os Limites Invisíveis. Que é um programa, que nós temos, que é feito no Choupal. Portanto, são as crianças em contato com a natureza. Portanto, desde 2016, iniciámos esse projeto e a nossa investigação, ligadas às academias do conhecimento, foi precisamente nessa área das emoções: o que é que o contato com a natureza potenciava em termos de desenvolvimento socioemocional. E de facto, na nossa investigação, na nossa investigação chegámos à conclusão de que, de facto, as crianças a autorregulavam-se mais. Portanto, conseguiam gerir os seus comportamentos, os seus conflitos, de uma forma mais fácil do que dentro de uma sala.

17.1. E que outros programas é que conhece?

Há muitos, há muitos. Eu agora sinto que assim de cor... mas há penso que o Passo de Gigante, os Anos Incríveis... Ó Rita, mas se for à academia, à página da Gulbenkian, vê lá alguns dos programas. Porque aquilo tinha duas partes. Tinha uma parte para projetos experimentais, portanto, de início, e havia outra parte para reprodução de, portanto, replicação de programas socioemocionais já empiricamente validados. Era os Anos Incríveis e há lá vários.... eu agora de momento não, não me estou a lembrar, mas há lá já alguns programas que já estão... uns foram concebidos aqui por pessoas em Portugal, outros foram aferidos de programas sobretudo americanos, ingleses e há esses...

17.2. Dentro desses programas, pode me dar alguns exemplos de estratégias que usam?

Basicamente são estratégias comportamentais, socio-comportamentais. Portanto, muito nessa linha do autoconhecimento e depois, de estratégias comportamentais, autorregulação... muito nessa linha. Porque é assim, digamos que a base desses programas tem sempre aquele componente de regulação, não é? Portanto, comportamentalista. Uns mais sociais, outros mais emocionais, mas a linha de base vem muito daí, das teorias socio-construtivistas e, portanto, daí essa linha.

Anexo H.2. Entrevistada B

Tempo de duração da entrevista: 01:04:00

1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional?

Sou psicóloga clínica e da saúde.

2. Quanto tempo de serviço/carreira tem?

Essa pergunta fico sempre meio dividida. Houve, há aqui partes que eu não sei se contam muito se não contam... Mas, sei lá... em termos de terminar a formação já são 11 anos. Depois do que eu acho que faça sentido contar, diria uns 7 ou 8.

3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

Sou mestre em psicoterapia cognitiva comportamental integrativa.

4. Tem outras formações/habilitações certificadas?

Certificadas não. Porque depois, nas áreas que me interessam, há muito pouca coisa certificada. Tenho também uma pós-graduação em empreendedorismo e inovação, acho que por aqui não interessa muito. Mas coisas assim que sejam mesmo certificadas, há pouca coisa e algumas que são eu não me identifico com muitas das linhas e modelos, não acredito muito neles. Então, é uma dificuldade que eu tenho, em encontrar um sítio que me faça sentido e que seja certificado. Vou fazendo muita coisa que me faz sentido, mas que não é certificada.

4.1. Tipo o quê?

Por exemplo, estou a fazer uma formação em psicoterapia somática. Que não é algo certificado, esta que eu estou a fazer, mas que me está a ser super útil. Sim. Esta ligação com parte do corpo. Funções e o corpo.

5. Possui experiências relevantes com crianças dos 0 aos 6 anos de idade?

Sim. O meu mestrado foi na área da infância e adolescência. Portanto, aqueles dois anos de mestrado foram dedicados sempre, quer em termos curriculares, quer depois o próprio estágio académico, quer também o profissional, foram na área da infância e da adolescência, com... pronto, a criança da mais nova que acompanhei devia ter uns 5 e um mais velho uns 16 ou 17 na altura.

5.1. E enquanto profissional também? Depois enquanto profissional também tem experiência com crianças?

Eu depois, quando comecei a prática clínica fora dos estágios, o que eu comecei a sentir muito é que... trabalhar diretamente com crianças era constantemente correr atrás do prejuízo, e era... e não era agir sobre as causas. Ainda tive algumas crianças, durante praí

um ano, crianças e adolescentes, mas depois eu sentia que estava, que não trabalhava os fatores de manutenção e não trabalhava muitas vezes sequer as causas do que se estava a passar. E, então, direcionei-me mais para o aconselhamento psicológico parental. Trabalhar muito mais com os pais e consigo ter resultados muito melhores desta forma, do que a trabalhar com as crianças e com os adolescentes. Muito melhores mesmo, nada sem comparação possível e em muito menos tempo. Há muitos... a maior parte dos meus aconselhamentos psicológicos parentais são... temos uma ou duas sessões, não é preciso muito mais do que isso

5.2. E porque é que acha que consegue trabalhar melhor com os pais, do que diretamente com as crianças?

Porque... não é no sentido de melhor, correr melhor com uns ou outros, de eu gostar mais ou... não é a esse nível, em termos de eficácia. Porque na infância a fonte de ignição por muitos comportamentos, e para a forma como a criança experiêcia as suas emoções, os pensamentos que ela está a construir, vêm muito a partir do vínculo, da relação com os pais. E, por isso, quando nós alteramos o que é o input, o output acompanha isso, que neste caso é a criança, a tendência é que aquilo altera-se. Enquanto trabalhava muito só com as crianças, e mesmo com os adolescentes, o que acontecia era que na sessão até mexíamos em pontos importantes, mas depois eles iam para casa e os fatores, que são a raiz disto tudo, continuavam a alimentar. Atenção, não estou a dizer que o acompanhamento com crianças não é útil, pelo contrário, eu própria agora vamos abrir a clínica e o foco é muito dar resposta a isso, mas uma coisa é uma situação, que a criança acabou de ter uma situação qualquer na escola mais traumática... coisas que aconteceram mais no aqui agora, mais inesperadas do que aquelas que são dificuldades que já vêm de questões de vinculação, que é a maior parte. E, por isso mesmo, na clínica o que nós vamos fazer é: só vamos mesmo aceitar acompanhamentos que os pais estejam disponíveis para fazer, a estar muito envolvidos nas sessões também. Supor que “olha aqui tem minha criança, resolve lá porque ela tem aqui um problemzinho, resolve lá aqui que ela é parte danificada da relação”, não vai ter lá espaço, não faz sentido, mesmo nenhum, continuarmos a alimentar isso. Acho que infelizmente, quando se acompanha crianças, essa mensagem... claro que não é intenção dos colegas, não é essa, mas essa mensagem continua a passar, porque é a criança que está a ir ao psicólogo, é ela que está a resolver as suas coisas. Portanto, se ela é que está a ir, ela é que é o problema, ela é que tem que se resolver. E eu não acredito de todo nisso. Não acredito, porque também tenho esta prática, não é só não acredito na teoria. Eu vejo, através dos aconselhamentos, a maneira como as coisas mudam completamente.

5.3. Fale-me um bocadinho de si, do seu percurso de... a nível de carreira... fale um bocadinho de si, no geral.

Ok. Bom, para mim isso é super difícil. Porque a minha carreira não é, não foi uma coisa assim... premeditada. Então não é do género: deixa-me ir buscar aqueles esboço que eu tinha e agora apresentar isto. A minha carreira é feita de reações ao que a vida me apresenta. E é muito aí que eu estou. Vou reagindo, vou reagindo. Portanto, eu fui para Angola e lá trabalhei como psicóloga, na altura não tinha um estágio profissional, porque não era necessário, então comecei logo na prática, e também era diretora num colégio. Depois, quando entretanto engravidei, voltei, por segurança, e cá completei então o estágio, que é obrigatório para entrarmos na ordem dos psicólogos, e quando eu termino o estágio, eu já tinha mais pedidos de acompanhamento em espera do que muitas colegas lá da clínica, que tinham muitos horários livres e já tinha lista de espera. Então aí eu percebo que não faz sentido trabalhar por conta de outrem, não é? Quando termino e começo a lançar-me. Paralelamente, eu já estava a lançar a página, zero objetivo de fazer algo a nível de trabalho com isso, era mesmo só de um ponto para desabafar um bocadinho, sobre a dificuldade que tinha sido mesmo a encontrar o próprio estágio, não é? De cada vez que dizia que tinha uma filha bebé era... pronto, era toda uma chatice, ninguém queria uma mãe com uma filha bebé a trabalhar... E pronto, foi nestes obstáculos... fui escrevendo, as pessoas foram aparecendo na página... Isto foi crescendo... foi crescendo... os pedidos continuavam sempre a chegar, as pessoas que eu acompanhava felizmente ficaram muito satisfeitas e chamavam outras... E há uns três anos, chegou ao ponto de eu não ter mesmo mãos a medir, já tinha uma lista de espera, ainda tenho, feliz barra infelizmente, agora já está em três anos, e então eu perceber que não tinha maneira de dar conta disto, e começar a formar a minha própria equipa. E pronto, foram entrando gradualmente e vão entrando, continuamos a ter lista de espera. Não ponho mais pessoas, porque quem entra tem formação no meu modelo. Porque, entretanto, percebi que tinha criado um modelo também, sem querer, lá está. Quando dei por mim, percebi ao tentar explicar às colegas como eu fazia as coisas, que elas diziam: "mas isso é muito diferente de tudo o que já fizemos e já vimos, isso não, isso que tu fazes tens que estruturar isso, porque isso já é um modelo". E eu percebi ah ok, pronto isto é um modelo, tá bem. Então vá, fiz, estruturei o modelo e pronto, sempre que entra alguém na equipa, há esta parte, das pessoas entrarem num modelo e então tem que ser um trabalho de formação e supervisão, para ter certeza que toda a gente, claro com o seu estilo pessoal, somos todas muito diferentes umas das outras, mas que há aquela base que é comum. E pronto, e tem continuado a crescer até chegar agora, ao ponto em que tínhamos tantos pedidos, lá está de crianças e adolescentes, que envolve a parte presencial, que vamos abrir a clínica.

Mas pronto não sei se era isto que querias em termos de percurso profissional ou se... Pronto, nesta lógica que te tinha dito que inicialmente, era muito de trabalhar com crianças e adolescentes. E, depois, sentir que era preciso algo um bocado diferente e começar a trabalhar muito com os adultos... há muitos adultos que vêm para aconselhamento parental

acabam em terapia individual, porque percebem que precisam, que a grande causa é essa. É os gatilhos que trazem, o tipo de bagagem que trazem consigo e que estão ali a trazer e a projetar muito na relação com a criança... e é esse o trabalho que nós agora temos feito um cada vez mais.

5.4. É um dos desafios que eu acho da parentalidade é que nós começamos a descobrir a nossa própria infância, olhar para ela e a perceber os nossos, os nossos traumas e as nossas... coisas boas, coisas menos boas. Começamos a espelhar neles, nos nossos filhos, não é? Um bocadinho a nossa infância. É giro porque eles trazem-nos isso tudo. Além daquilo que eles são, trazem-nos a nossa própria infância de volta à tona. É muito giro.

Sim, sim

das pessoas consegue fugir da sua infância até aí... “não, foi bom” e não há muito a falar sobre isto, até aí está tudo bem, e depois da interação com os filhos, quando cresci a dizer ao mesmo tipo de frases, é que ficam de... **Ainda ontem, estava numa formação e até estava brincar com as pessoas a dizer, um bocado como quando nós estamos a cantar a música do “Atirei o pau ao gato”, não é que nós começamos: “atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...” e sempre cantamos aquilo, e agora ficamos “é pá mas objetivo era morrer? Como assim? Isto sempre me soou bem e agora não me está a soar tão bem como soava antes...” E começamos a questionar estas coisas, que sempre estiveram lá e que eram cantados e nem reparávamos... Isto, fazendo a ponte com a relação também com os pais, tipo coisas que eram: “não a minha mãe dizia-me isto e fazia-me isto... e o meu pai também. Tipo, não tem mal nenhum”. Quando eu vou, trago aquilo para a relação com a criança... “Ui, isto agora não me está a soar tão bem como soava... que é que isto então significa?”.**

6. O que são, para si, emoções?

Para mim as emoções são... são os nossos sentidos internos, não é? Também daí o nome sentimentos. Mas são efetivamente, como nós cá fora temos o tato, a audição, a visão, todas as... a parte que nos ajuda, temos estes sentidos todos que nos ajudam a adaptar ao mundo. **Internamente quem faz esse trabalho todo, quase de tatear, e de cheirar, e de olhar, são as emoções. Portanto, são a base da nossa adaptação ao mundo, interno.**

7. E que Emoções conhece?

Bom, há aquela discussão, não é? De... o que é que são emoções... o que é que são sentimentos? Não é discussão, isso está mais ou menos alinhavado. Mas eu própria como trabalho isto, e estando com os pais... eu muitas vezes já junto as coisas, e mesmo até no livro para ficar mais claro, não é? **Nós temos a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a zanga barra a raiva... geralmente são os que falam mais, pronto. Depois há estes sentimentos, como**

é a saudade, que embora seja um sentimento, eu muitas vezes trabalho como emoção, por sentir que é mais fácil de compreender esta forma e de... porque muitos comportamentos das crianças são causados, por exemplo, por saudades do pai que ainda não chegou, da mãe que ainda está a fazer qualquer coisa, e é aí que elas ficam mais reativas, porque têm saudades e não sabem expressar a saudade. E, por isso, eu acho que, embora não esteja naquela lista das básicas, é importante também ser contemplada, explica muita coisa.

8. Qual é a função das emoções, em especial na infância?

A função das emoções é: primeiro, não é primeiro, isto é, estão tudo lado a lado, mas em primeiro lugar posso falar sobre... uma das funções é trazer a tal adaptação, ao mundo, porque é através das emoções que eu recebo uma série de informação importante e que eu vou ajustar o meu comportamento a partir daí; têm a função de me permitir também ligar ao exterior, que as emoções são uma forma de comunicação assim brutal e do mais, porque existe, contrariamente aos pensamentos, que podem ser depois mais trabalhados e com mais interferências externas, as emoções são... Ou seja, os pensamentos podem nos mentir, as emoções nunca mentem. Nunca. Não há forma de as emoções nos mentirem. Portanto, elas têm lá sempre a informação mais pura, no seu estado mais puro, menos contaminado pelo resto. Portanto, é uma forma de comunicação muito poderosa. Eu fico a saber muito sobre o outro, não tanto através do que ele pensa, aí claro que sei, mas através do que ele sente, ligado mais a quem ele realmente é, não a quem ele se tornou ou o que é que ele aprendeu na vida. Além de serem uma forma de comunicação, elas são essenciais para a criança se poder construir. É partir das emoções, que a criança vai descobrindo também aquela que é a sua essência. As emoções dão-nos estas pistas, de: “Um... curioso. Olha, isto deixa-te zangado, parece que isto é algo que tu não gostas. Olha, isto deixa-te triste. Que informação tão gira, porque é que isto então te deixa triste? Isto tu tens medo disto. Olha há aqui esta coisa que te assusta. Obrigada, descobriste uma nova coisa.” Porque os miúdos, quando vêm ao mundo, não é? Eles ainda não sabem nada sobre eles e nós também não. É a partir da maneira como eles nos vão trazendo as suas emoções, que nós conseguimos ajudá-los depois, dando este feedback a construir a sua essência. “Olha que giro”. Mesmo nós, não é? que temos dois filhos, não é? Uma não tinha medo nenhum de não sei quê, a outra tem medo de não sei quantos. Olha que interessante. Por exemplo, dando um exemplo prático, a minha filha mais velha, tudo o que era gente concentrada, confusões, não sei quê, agarrava-se muito a nós, ela não... não era o ponto de não funcionar, porque ela estava lá, não chorava, mas ficava assim, mais retraída, ficava mais atenta. A minha bebé, a Mel, adora tudo o que é quanto mais confusão. Se pudermos pôr tipo bombas a explodir, para ela é assim um cenário ideal, fogo de artifício, tipo juntem-se 1000 pessoas, ela adora. E então, nós a partir daqui vamos percebendo um bocadinho a essência da Mel, neste caso. Olha, a Mel é mais

expansiva, é uma miúda que gosta mais de estar... de ter uma interação maior. Portanto, isto é, através destas reações que ela tem. Ela fica feliz, quando está com muita confusão. A nossa outra bebé ficava assustada. Ok. Ela não gosta, então faz parte da essência dela ser um pouco mais retraída. Essência que ainda se está a construir, pode mudar um bocadinho. Hoje em dia é uma criança até muito dada, mas é dada na interação um para um, ou três para um, que seja. Não é assim: “agora metam-me aqui 50 pessoas falar comigo”. O meu bebé adora ter. Portanto, vamos percebendo e vamos descobrindo a criança, e a partir daí, do feedback que damos, ela descobre-se a si mesma também. Não sei se estou a falar muito, mas sabes eu adoro estes temas, então vou por ali fora.

9. O que é, para si, inteligência emocional?

A inteligência emocional é esta capacidade de eu usar de uma forma mais consciente as minhas emoções, para me conectar comigo, para me conectar com os outros e para me conectar com o mundo. É uma ferramenta que eu uso de forma com mais consciência, que eu identifico o que eu sinto e o que os outros sentem, e as pistas que tem no mundo, e eu uso isso para me ir adaptando e ajustando. Sendo que o adaptar e o ajustar não é fazer o que os outros querem. Não é nesse sentido. O adaptar é eu perceber: “olha, aqui é o meu limite. Aqui, não quero mais. Vou dizer não.” Inclui estas vertentes todas. Ajusto para me adaptar. Há coisas que eu ajusto, no sentido em que eu vou caber nelas. Há coisas que o ajuste é precisamente eu saber que não quero caber nelas.

10. Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções e da inteligência emocional?

Eu, sinceramente, nesta fase de vida que estou, ainda ontem falava disso, nomes é muito difícil para mim. Eu sei a história de vida toda das pessoas que eu acompanho, das pessoas que cada uma das pessoas da minha equipa tem. Eu sei todos os detalhes, até sei tipo: “A, sim! Isso foi naquele dia em que a pessoa tinha cinco anos e tinha um casaco laranja vestido”. Eu sei isto para todos os casos. Sei isto para centenas de pessoas. Nomes, neste momento, eu não consigo decorar. Mesmo para assinar os livros, e não há tempo, mas este de dedicatórias eu tinha de perguntar tipo três vezes: “como é que se chama? Susana.” Começava a escrever... “querida... desculpa, peço mesmo desculpa. É Susana. Ai desculpa, desculpa mesmo”. Portanto, eu vou lendo artigos e assim, mas... e tenho de os guardar logo, porque senão, se eu quiser voltar a procurar aquele autor, já era. Não tenho mesmo. Assim fica um vazio, desculpa. E com a privação de sono... a minha bebé mama bastante durante a noite. Vem mamando bastante. Então, apesar de eu dar de lado, volta e meia ajeitar, não sei quê... já estou virada para o outro lado e ela pede, então tenho de ir para o lado que não me

apetecia estar virada... e nesta gestão toda, acabo por dormir pouco. Isso e acabo por ir dormir tarde, para trabalhar...

11. Enquanto profissional, considera este tema relevante no trabalho com crianças?

Mais do que relevante, acho fundamental. Acho que não dá para trabalhar com crianças, se tu não trabalhares as emoções delas. Sobretudo, trabalhar as emoções com os pais. Para os pais poderem trabalhar as emoções com elas. Porque a maior parte das crianças não têm... Não é isto, crianças à partida com dificuldades emocionais, eu não acredito nisso. Nunca vi isso. O que vejo é: por de trás de crianças com dificuldades emocionais, nós temos sempre pais com grandes dificuldades emocionais. Alguns pais claro que nos dizem: "não, mas eu tento ao máximo que ele, ou que ela, fale sobre as suas emoções. Eu farto-me de perguntar, dou espaço". Certo. Mas quando nós perguntamos "e as suas? costuma trazê-las?", a resposta é sempre não. Ou dizem às vezes. Muitas vezes também dizem assim: "sim, sim. Eu digo imenso. Ai pá, hoje estou tão cansada. Hoje estou tão estressada. Olha, hoje estou mesmo triste, porque tu fizeste aquilo". Só que nenhum destes cenários conta. Quando eu digo cansado, estressado, ansioso, isto não são emoções. Depois, quando eu digo emoções, mas que estão ligadas a comportamentos da criança, a criança não está aberta para isso, não conta como processamento emocional. Porque, se eu agora estiver aqui a dizer: "ó pá Rita, estou tão desiludida contigo. Tu disseste isto". A parte da desiludida, para ti, tu já não vais acompanhar, não vai estar lá comigo. Vamos estar aqui a curtir a tua desilusão. Não, é? Tipo: "o que é que eu fiz? Estás triste, estás desiludida, estás zangada... O que é que eu fiz?". Então, começa um processo altamente cognitivo, a partir daí, em que eu quero entender "o que eu fiz", que é para me poder defender disso. E não a conexão emocional quando eu estou a dizer: "olha sabes filho, ou filha, hoje... hoje estou muito triste, sabes? No trabalho uma colega disse-me isto, não estava à espera de que ela me dissesse isso. Ando aqui a pensar, será que eu fiz mesmo isto assim, como ela diz? Fiquei triste, não estava à espera". Quando eu estou a dizer isto, a criança está a acompanhar-me, na parte emocional, estamos mesmo ligadas a nível emocional, e eu ao trazer este processamento estou a dar-lhe um modelo de como é que se fala de emoções. Ela própria está a ver-te, como é que, onde é que, eu sinto a minha tristeza. Tipo, eu fiquei mais dobrada a falar, estou com menos contato visual, ou estou com mais, mexo mais as mãos ou mexo menos... Ela está a aprender quais são os sinais que a tristeza dá, nesta que para mim é uma referência, "a minha mãe ou o meu pai". Portanto, quando isto existe, as crianças, a tendência é depois acompanharem e trazerem depois também. Tipo eu abro o canal e elas depois trazem as emoções delas também. Portanto, para eu trabalhar com crianças e saber efetivamente o que se passa, não há maneira de fazer sem eu aceder à parte emocional dela, mas com esta ressalva: se eu não trabalhar essa parte emocional com os pais, isto não vai ser suficiente. É o que acontece

mesmo na prática. Por isso é que eu te dizia, depois quando nós nos aconselhamentos trabalhamos, vamos então apoiar estes pais a trabalharem primeiras suas próprias emoções, não é trabalharem as emoções, o foco não é “vamos lá ver, como é que consegue que a sua filha fale das emoções dela?”. Não. “Como é que consegue falar sobre as suas? Vamos tornar isto confortável para si”. **Porque muitas pessoas, mesmo quando até tentam falar as primeiras vezes, elas falam a um nível cognitivo. Eles não estão a senti-las,** elas estão quase a... eu costumo dizer que, a usar esta analogia, elas estão a dizer: “pois está ali uma pessoa dentro da casa... ai e a casa está a arder, aquilo parece que está a doer muito”. E não. Não é lá ao fundo, a pessoa que está em casa, sou eu que estou lá. Está a doer. Está a arder, estou aqui no meio do fogo, quase não respiro. **Se eu descrevo só, a criança também sente que eu estou desconectada.** Portanto, este trabalho de investigar com os pais, “como é que foram, como é que foi este processamento emocional na sua infância? Podia expressar o que sentia? Ou não podia? O que é que acontecia quando expressava? Que tipo de emoções tinham, ou não tinham, espaço?” Tristeza raramente tinha. Zanga, sobretudo para os rapazes, aquilo ainda passava. Mas tristeza ninguém aceitava, ninguém quer cá crianças tristes. É “vá arrebitar”, ou “para com isso, não sejas maricas”, ou “vá, vamos então ver televisão... Olha, vamos pôr aqui qualquer coisinha... Vá, até te fiz as batatas que tu gostas, tu gostas tanto de batatas fritas...” “Para de estar triste, isso deixa-me desconfortável”. E a tendência hoje é fazer depois igual, com os miúdos, quando eles trazem as emoções. Tipo, “para com isso”, tipo, “não sei lidar com isso, ninguém me permitiu também estar assim” ...

11.1. Como é que se deve acolher, então, a tristeza da criança?

É permitido efetivamente que ela esteja lá. Sem pressas. Sem... não temos que a levar a lugar nenhum. Ela quando está triste, ela está a aprender algo sobre si, a descobrir algo mais. Quando os miúdos ganham este tipo de mindset, eles próprios não querem ser afastados da tristeza. Assim, das coisas que... **a minha mais velha é muito tranquila, mas das coisas que a leva a passar-se da cabeça e alguém tentar que ela pare de estar triste. Para ela é mesmo ofensivo, ela sente que tem ali, está a tentar descobrir alguma coisa sobre ela, e a perceção dela é que alguém lhe está a roubar essa oportunidade. Então, é “não! deixa-me! Eu estou triste. Eu tenho direito a estar triste”. Então se alguém tirar, ela vem para casa contar: “acreditas que hoje, a auxiliar não sei quê estava a dizer para limpar as lágrimas! As lágrimas que me ajudam a acalmar?! Como é que ela foi capaz, mãe? Tens que falar com ela!” Para ela é ofensivo, porque ela sabe que ela está triste, ela sabe que não está sozinha nesse processo, eu estou, eu, o pai, quem for, estamos lá disponíveis, e quando ela acaba, geralmente depois nós conseguimos descobrir algo mais sobre ela, de: “olha, já viste? É curioso que, por exemplo, quando tu sentes que não te estão a convidar para fazer parte do grupo, isso magoa-te muito. Ou seja, para ti é importante sentires-te integrada, sentires que tu fazes parte”. Então, vamos juntas, a partir daí, depois mais tarde, ver formas de garantir,**

... aumentar a probabilidade dela se sentir integrada, que comportamentos é que ela pode ter. Ou, também, fazer a leitura, isto já mais à frente, de situações onde “eu não estou integrada, mas eu também não quero estar”. De, “realmente aqueles meninos não te convidaram. Tu gostavas de brincar àquilo?” É do género: “Não. Não gosto nada. Aquilo são brincadeiras que eu não gosto nada”. “Ok, curioso então há coisas que se calhar tu não queres estrar integrada”. Mas pronto, isto já com miúdos mais velhos, e com, e numa segunda fase. Mas a primeira fase é: criança está triste e eu estou aqui disponível, a dizer “claro, é natural estares triste”. A maior fonte de trauma que nós trabalhamos, em sessão, é as pessoas lidarem com as suas emoções sozinhas. É o maior trauma, assim social, que se vive. É estarem com as emoções sozinhas. Não é terem estado muito tristes, a chorar ao colo da mãe. Ninguém tem trauma disto. Ninguém tem trauma de ter estado muito zangado e ter tido o pai, ao lado, disponível, de “ok, eu estou aqui, estás zangado, tudo bem. Vamos tentar perceber”. Isto não existe. Existe muito é “eu ia para o meu quarto chorar sozinha. Eu ficava muito zangado e tinha que fingir que não estava. Eu era criticado, humilhado. Eu ia, davam-me comida, para parar com isto” ... A sensação de solidão a lidar com a emoção, sim, é altamente traumática. Se estivermos lá disponíveis, e dermos esse espaço... “está tudo bem, podes estar triste”. Isto vai, vai ser... vai ser útil. Sendo que depois tem que haver congruência, não é? “Está à vontade para tua tristeza”, mas depois eu começo a chorar, então “não é nada, não é nada, estou ótima. A mãe está sempre bem, a mãe está sempre ótima. A mãe nunca chora”. Tem que haver esta congruência, de às vezes estar triste e também poder chorar à frente da criança, e poder trazer... e trago um discurso ajustado à idade. Ou, às vezes, tenho que inventar um bocadinho outros temas, não é? Porque estou triste porque o meu marido me disse não sei quê, que me ofendeu. “Estou a chorar porque o teu pai é uma besta. Imagina, ele disse...” Não trazer isso para a relação com a criança, mas posso trazer outras coisas, que eu sinta que se encaixam, e para ela para ajudar a perceber um bocadinho. “Ok, estou a chorar, houve aqui alguma coisa que mexeu comigo”.

12. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança?

Sim, sem dúvida. Ainda no sábado estive num seminário, em que uma das apresentações era sobre isso. Era um estudo, aqui lembro-me do nome, como era o ano em que eu estava no cartaz, eu consigo, Vítor Gamboa. E ele estava, ele fez um estudo em 2023 precisamente sobre isso, das competências socioemocional, a interferência que têm no sucesso escolar. E sim. Estão intimamente ligadas, porque... Eu também fiz uma apresentação, há uns tempos, sobre isso. Porque nós não conseguimos... para eu conseguir aprender, eu tenho que ter a minha parte cognitiva disponível, e a parte cognitiva só vai estar disponível se a emocional estiver regulada. Se a emocional não está regulada, o resto a seguir

não acontece. Ninguém consegue, não é? Um bocadinho como nós, quando estamos super zangados, não adianta, estou a dizer mesmo furiosos, não adianta ninguém vir com argumentos racionais. “Mas olha, mas só disse isso naquele sentido. Mas olha, pensa que...”. Só me fazem ficar ainda mais zangado. Eu estou emocionalmente muito ativada, e até do exemplo no livro, não é? do acelerador e da embraiagem, as emoções estão aqui (em cima) e a parte cognitiva vai pra por aí abaixo. Para eu conseguir voltar a ter parte cognitiva disponível, eu vou precisar que esta pessoa, que se regule emocionalmente. Aí, nós sabemos, quando uma criança, por exemplo, está numa, que eu não trato por birras, está numa expressão aqui mais intensa das suas necessidades, não adianta estar com argumentos, “mas olha, mas esta pedra é igual à que tu perdeste. Mas olha, mas isto...”. Ela não consegue, ela está noutra dimensão emocionalmente ativada. Só quando eu a consigo depois ajudar a regular-se, é que ela cognitivamente, e depende da idade, vai começar a estar mais disponível para argumentos, para perspetivas. Portanto, a aprendizagem é igual. Nós não conseguimos ter uma criança disponível para aprender, se ela não se sentir segura, protegida, conectada... e tudo isto vem através da ligação emocional, que ela cria com a figura de referências que está com ela. Ela sentindo isto e tendo as suas emoções reguladas, aí sim, a aprendizagem começa a acontecer. Muitos casos, quando acompanhava também crianças e adolescentes, que chegavam com possíveis défices cognitivos, possíveis dificuldades disto ou daquilo, a nível cognitivo, nunca era, nunca era. Eram constantemente questões emocionais. Depois, nós mexemos naquilo e a parte cognitiva começava finalmente a ter espaço para trabalhar. Sendo que o que mexíamos era chamar, também, constantemente os pais. Mas mexendo nessa parte emocional, sim depois conseguimos que aquilo se desbloqueasse. E é isso que me.. esta parte dói-me mesmo e chega quase a doer fisicamente, que é saber que temos tantas crianças neste momento a ser medicadas, para questões que são emocionais e que não são questões de comportamento. Porque assim, comportamento é só a tradução dos outros back-ups que temos, emoções e pensamentos, que estão ali num turbilhão. E nós estamos a agir sobre querermos mudar o comportamento, agindo “vamos melhorar a atenção”. Nenhuma criança consegue estar com atenção, se tiver ativamente... quando eu digo processos cognitivos, são estes. Não estou a falar só da inteligência em si, parte o foco, a atenção, a concentração, se nós não mexermos nesta parte emocional, até pode... claro que há casos, certamente, não estou a dizer que não existem patologias, não estou a dizer que não existem casos em que há aqui coisas a trabalhar mais a nível da cognição. Mas, nós precisamos sempre de descartar primeiro a parte emocional. Só descartando isto de “Ok, aqui a criança está fantástica, fabulosa, vamos até ver... e descartando, claro, qualquer coisas orgânicas, vamos ver então aqui o que é que se passa”. Começar. Atualmente, sinto que se criou este atalho, que é muito confortável para as várias partes envolvidas. Porque depois, de um dia para o outro, eu professora eu tenho em sala um miúdo

que está anestesiado e já não dá trabalho... é o médico, que não tem que estar aqui com encaminhamentos e não sei quê, não sei que mais... eu pai, ou mãe, não tenho que andar aqui a investigar muito mais que isto, sai uma receita e dirijo-me à farmácia... está feito... sem ver depois o que é melhor para aquela criança. **Como é que já estamos a condicionar o sistema, mesmo em termos de circuitos neuronais, estamos a começar a condicionar aquilo tão cedo, para questões que muitas vezes são mesmo puramente emocionais. Trabalhando a relação com os pais, com os professores, nós conseguimos ter resultados.** A criança não se sente segura e protegida ali. E se ela não consegue, ela vai estar por vezes... há crianças ficam mais inquietas só desta sensação de “eu não estou num sítio onde sei o que é que eu posso contar destas pessoas, onde eu me sinto verdadeiramente apoiada, acarinhada... onde eu me sinto aceite como eu sou... Estou-me sempre a sentir a ser comparado e menosprezado de alguma forma. Portanto, eu não consigo aprender aqui. Não consigo, onde **as minhas necessidades físicas** não são também tidas em conta, que **são uma fonte poderosa regulação emocional, é preciso levantar-me, ir lá para fora respirar... preciso destes apoios, para ainda me regular emocionalmente, pois não sou um adulto que faz a regulação toda aqui”** [gesto para a cabeça]. Portanto, sem haver estes trabalhos todos, temos assim muitos maus diagnósticos a acontecer neste momento.

13. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais das crianças? Desenvolva.

O papel do adulto é ser humilde e começar por si. Deixarmos de querer trabalhar emoções na criança sem as queremos trabalhar em nós. Isso não resulta, isso não existe. **Portanto, o primeiro papel é este, de eu estar a dizer “pá, esta miúda anda tão zangado ultimamente...”, eu virar primeiro a pergunta para mim “Ok, como é que eu ando?”. Muitas vezes, mesmo cá em casa, “pá a Letícia anda tão reativa agora.. como é que eu ando? Também ando reativa”. Óbvio. O que for, nós sabemos, muitas vezes começo por esta pergunta: “Está bem, tu achas que ela anda assim, como é que tu andas?” E ando igual ou pior.** **Portanto, eu não estou a fazer o meu trabalho emocional e isso vai desregular a criança também. Depois há este apoio, não é? Quando eu já faço esse trabalho comigo, em que vou ajudar a criança a conseguir identificar aquilo que são as emoções dela. Porque ela não tem essa capacidade também ainda.** O cérebro dela também ainda não está pronto para esse trabalho todo. Então ela precisa de aprender que **“à ok, o coração quando está a bater muito rápido, às vezes está associado a esta emoção. Como é que os meus ombros estão? Olha, curioso. Os teus ombros estão assim muito para cima e o coração está a bater rápido. E olha, a testa? Ficou assim, lembras-te?”** Mesmo que não seja no momento, que a criança está zangada... **“Não sei se te lembras que tinhas a testa assim”. “a curioso, quando as sobrancelhas estão assim isto é zangado”. “Wau, e o corpo? Lembras-te? Estavas a sentir**

assim o corpo mais frio, mais quente?” “Estava quente!” “Ok, boa. Agora já sabemos mais uma para estarmos atentos nas próximas vezes”. E ela começa a conhecer estes sinais, que ainda hoje no acompanhamento com adultos, muitos não conhecem. Muitos chegam à sessão a falar assim mesmo, “porque não sei quê... na na na” e eu pergunto “está zangado?” “Não, estou nada zangada, qual zangada. Eu ei-de estar zangada porquê?” Não conhecem sinais corporais, da zanga, da tristeza, do medo... “ai sinto aqui qualquer coisa, mas sei lá, não sei, não sei identificar, sei lá... se calhar é stress”. Vamos logo para aquele sítio que é confortável, não me estou a expor muito, não fico muito vulnerável, é stress. “Fica bem, até mostro que sim, até mostro que tenho uma vida ótima”. Portanto, é identificar e permitir à criança expressar. Porque a criança, o maior objetivo dela é ser amada, não quer assim mais nada além disso. É sentir que existe aqui alguém, que é uma pessoa que a goste, que uma pessoa que aceite e que ama. Portanto, ela vai pagar o preço que for necessário para ter vínculo conosco. Se o preço a pagar, por assim dizer, for eu deixar de mostrar as minhas emoções, eu criança vou pagá-lo. Se eu percebo que as minhas emoções te incomodam, e que isso pode fazer com que tu me rejeites, ou que me abandones, não é preciso adulto dizer “vou-te rejeitar ou abandonar se tu choras”, não é isso. Mas, “se eu noto que tu afastas-te, tu ficas saturado e viras costas... Tu comesças a criticar-me por isso, eu não vou querer perder o teu amor. Portanto, eu vou aprender a guardar isto para mim”. São os adultos que nós acompanhamos, que vêm altamente traumatizados. Lá está, nós temos adultos altamente traumatizados, em acompanhamento, e não é violações, perdeu tudo num incêndio, não é esse tipo de situações. São estas situações, de “eu nunca tive a certeza se eu era importante para o meu pai e para minha mãe. Eu nunca senti que fosse suficientemente bom, ou boa, sempre senti que faltava aqui qualquer coisa. Eu nunca soube o que era dar prioridade a mim, que eu posso ser também importante, o que eu quero é importante. Eu sempre tentei responder às necessidades dos outros”. Isto são os traumas.

13.1. E o papel do adulto educador, dos educadores em sala?

Os educadores têm um papel fundamental. Muitas pessoas que eu acompanho... pronto, estamos a falar de educadores... os adultos em sessão não trazem tanto essa memória, porque eram muito pequeninos, mas eu acredito quando falamos de professores, seria a mesma coisa naquela faixa, que é: para muitas crianças que não têm um ambiente familiar mais estável, quando nós acompanhamos estes adultos, às vezes parece que há ali uma voz de fundo, no meio daquelas que criticam, que culpam, que destroem a pessoa por dentro... há uma que às vezes, que fala muito baixinho, quase não existe, mas que ainda dá ali um input positivo. E quando nós vamos trabalhando isso, e escavando, nós geralmente descobrimos que essa foi a voz de um professor. Houve ali alguém, que a dada altura, que acreditou naquela criança, que a fez sentir especial, que fazia sentir vista, que ela chegava

em casa tipo ninguém reparava nela, estava ali, andava por ali... Depois chegava à escola e alguém parava, olhava para ela e dizia “ó Maria, tu hoje trazes aí esses lacinhos, está tão gira, estás muito bonita... Ó Maria, que bom que hoje vieste à escola, não tinhas vindo ontem, estavas doente, já estamos a sentir a tua falta”. “Quando eu não estou, alguém sente a minha falta. Não fazia ideia, que era importante a esse nível”. São vozes que estão lá e quando nós vamos buscar, elas existem. Portanto, os educadores através da relação, tem que ser a partir da parte emocional, em que eu dou espaço à criança para ter as suas emoções... Que é, para mim, dar espaço à criança para ter as suas emoções, é igual a dar espaço à criança para existir. É a mesma coisa. A criança só existe, se tiver espaço para as suas emoções. Se não tiver, ela não está a existir verdadeiramente na relação. Está por lá, mas não existe. Portanto, as emoções, eu permito que ela exista e é coisa quase uma corda, em que eu nos amarro uma à outra, com uma corda que estica bastante, ok? Não é amarrar aqui, prender. É amarrar no sentido de “estás segura, nós não nos vamos desconectar, não nos vamos perder uma da outra”. “Mesmo quando tu vais, há forma de voltares até mim e podes puxar a corda, eu vou até ti. Portanto, estamos ligadas uma à outra”. Portanto, isto vem tudo através desse trabalho das emoções.

14. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?

Trabalhando com os pais. Trabalhando muito essa parte com os pais. Claro que, claro que há trabalho também a fazer... trabalhando com os pais, trabalhando com os próprios educadores. Também ainda há muito trabalhinho... educadores, auxiliares, pessoal do meio escolar. Eu agora estou na direção de uma de uma Creche e Jardim de Infância e vejo também, não é? muita coisa a ser feita. E posso, também, ao dar espaço mesmo no dia-a-dia à criança para trazer-me o que ela sente, isso também faz muita diferença para ela, sentir que há ali espaço seguro onde ela, mais uma vez, pode existir, onde eu vou ajudando a nomear, onde ela está lá “não, não quero!”. “Estás a ficar muito zangado, pois é?”. Ela: “À ok... isto é zangado”. Claro que ela não tem esta reação externamente, está tipo “não é nada disso! Não, não sei quê que fez não sei quem...”. Está bem, mas a sementinha está lá, vai ficar. Eu ir ajudando a nomear e validando isto. “Pois é natural, tu querias muito. Tiraram-te aquele carro da mão, não foi? Pois. Olha, eu também ficava muito zangada e fico, quando me tiram coisas importantes para mim sem pedir, fico muito zangada também. Ai, tens medo disto... eu entendo esse medo, eu tenho medo de não sei quê também. Também quando vejo, ui até me arrepio”.

15. Como integra as emoções na sua prática profissional?

É que eu sinto que não integro. Eu sinto que não é integrar, elas são a base da prática profissional. Não é assim algo que nós vamos, “olha vamos lá tentar aqui por esta pecinha para isto fazer mais sentido”. Não, não é? Isto só existe já com esta base, que é parte emocional. Nós com os pais, e com os adultos em geral, nós só conseguimos trabalhar a partir do, de ir, deles irem identificando o que é que isso os faz sentir. Qualquer questão que tragam, “porque não sei quê, porque ela na na nã, porque ela na na nã e disse-me isto...”, “não, como é que isso o faz sentir?”. E é a partir do... “faz-me sentir, faz-me sentir sei lá, faz-me sentir cansado”. Ok, e a partir desta zanga, que nós conseguimos que a pessoa vá fazendo a ligação do que é que houve na história dela, que a leva a ficar zangada nestas situações, e que às vezes depois, quando acabamos o processo, percebemos que não é nada zangado, é profundamente triste. Mas é mais fácil demonstrar a zanga quando falámos, mas vamos, é a base para a pessoa se conhecer, saber porque é que as coisas mexem com elas e de onde é que vem, de que parte da sua história aquilo vem. É sempre através das emoções. Se não houvesse trabalho das emoções, imagina agora diziam: “olha vamos fazer uma sessão em que tu não podes tocar no tema, não podes ir para as emoções, só podes trabalhar pensamentos e comportamentos”, eu não conseguia trabalhar. Impossível.

16. Que atividades orientadas conhece, que promovam inteligência emocional?

Eu acredito muito em... Não tanto ter atividades já pensadas à partida, mas pegar muito naquilo que são as preferências da criança e partir daí. As crianças são muito diferentes e coisas assim muito estandardizadas... claro que resultam, mas para todas tenho séria dificuldade em acreditar que sim. Tudo o que sejam... claro que temos, por exemplo, o Monstro das Cores é aquele tipo de atividades associadas, que para a maioria, a maioria dos miúdos recebe aquilo bem. Mas podemos ir tentando várias maneiras, percebendo, esta criança é mais... aprende mais através da via auditiva, aprende mais através da via visual, aprende mais através da via mais cinética, sinestésica, de toca, etc. Portanto, é a partir desta leitura que eu acredito que podemos criar atividades mesmo de raiz, para ir trabalhando as emoções. Podemos, como também falo no livro, por exemplo, pego numa bola, e tu, e os miúdos estão a bater bola, “então o coração a bater quando estamos zangados, como é que faz?”, e tipo estamos a bater aquilo super rápido. “E tristes como é que é?”, mais devagar. “E com medo?”, rápido. Estes tipos de atividades vão resultar para crianças do toque, ótimo. Depois, podemos ter mais uma canção, para as crianças que são mais da via auditiva. Estamos a trabalhar as emoções através da canção, “quando estou triste fico na na nã... e até faço na na nã...”. Ou como o livro tem, que tem aqueles pequenos... o laboratório tem assim umas quadras vá, para crianças com essa necessidade. Crianças mais visuais, então vamos mostrar-lhes de alguma maneira algo que represente as emoções, e que as faça associar mais a cada uma, para as

identificarem, para as diferenciarem. A partir daqui eu acho que é um mundo, que podemos explorar.

17. Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?

Trabalhar com os pais. É assim, as minhas respostas quando tiveres assim, nem precisas de estar a ouvir a gravação, foi assim “trabalhar com os pais, ponto, na na na. Segunda, trabalhar com os pais, ponto, na na na na...”. Vai estar em todas esta, esta resposta. Que estratégias... eu... pronto. **[Por exemplo respiração, estratégias de autorregulação...]** Sim, eu ia-te dizer isso. Que, se calhar, esta entrevista pode ser, se calhar, até um bocado diferente do que já fizeste, porque **eu tenho uma visão um bocadinho própria das coisas... Eu acho algumas estratégias dessas úteis, e podem ser usadas para apoiar a criança, mas eu sinto que tenho que tem que se ter muita capacidade de análise do que se está a fazer. Porque, por exemplo, estratégias de respiração. Eu acompanho muitos adultos que chegam, que já fizeram esse tipo de acompanhamentos. O que é que aquilo serve? Aquilo serve para abafar emoções. Não serve para a pessoa aprender a lidar com elas. É tipo ok, se pusermos na balança, mas era melhor o quê? Estar a tomar um ansiolítico, ou antidepressivo, para parar de sentir, ou estar a respirar? Certo, é melhor estar a fazer respiração. Mas se isto ficar, não for bem trabalhado, estas estratégias de respiração só servem para: “ok. estou a sentir qualquer coisa, não faço ideia do que é”, e em vez de eu tentar mergulhar para aceder à emoção e aprender sobre mim a partir daí, ou sobre os outros, eu faço a respiração e a emoção fica repousada. “E qual era, que eu tinha? Porque é que aquilo me afetou? Não faço ideia. Não faço ideia, mas parou”. E isto mantém um bocadinho a tônica de a emoção é chatinha, “ainda bem que eu respirei e ela desapareceu”. Portanto, eu acredito na respiração, mas se for com um primeiro estágio. Vamos fazer isto, para depois termos a criança, regulou-se um bocadinho emocionalmente, a parte cognitiva ficou mais disponível, vamos trabalhar a partir daqui. Só as estratégias do “sim, vamos, são os cinco dedos da mão, eu vou suprar cada dedo... o cheira a flor e apagar a vela”... esse tipo de estratégias, só isoladas, que infelizmente o que eu vejo é que na maior parte dos casos em que são usadas assim, eu sinto que servem para fazer a contenção emocional à mesma. De uma forma bem mais bonita e simpática? Certo. Mas, é contenção emocional de qualquer forma. Por isso eu não acredito tanto em estratégias que podem ser usadas, mas acredito muito mais no trabalho a partir da relação que eu construo com a criança. Dar espaço para ela sentir, para ela ser acolhida, e para ela saber que aquela emoção tem todo... pode existir à vontade, onde ela também tem acesso às minhas e a partir daqui nós vamos... vamos trabalhando a partir daí. Até porque, quando há esta conexão a tendência da criança não se desregular tanto. O próprio antes de desregulação extrema, não estou a falar... volta e meia claro que sim todos, até eu, isso**

acontece. Agora a desregulação de crianças que estão constantemente desreguladas, é porque há qualquer coisa na relação que está a faltar, para elas se sentirem profundamente seguras.

17.1. Mas quando temos a criança cá em cima na emoção e no pico, como é que conseguimos ajudar a baixar um bocadinho para depois, então, agarrar na racionalidade e começar a trabalhar com ela? Como é que conseguimos ajudar?

É mais ela saber que eu estou aqui ao lado. Só esse efeito, de ela ter algum adulto ali disponível, quando a relação está, quando o vínculo está bem estabelecido, já é um fator de regulação muito grande. Na maior parte dos casos essa... esta base eu sentir que o outro estar aqui ao lado, é super importante. Isso... eu já não me sinto, porque esta já foi a mesma pessoa, é a pessoa com quem eu não... Eu não tenho... eu, eu gosto dela, não é isso que está em causa, mas eu não tenho acesso às emoções dela. Então quando eu estou desregulada, eu nem sequer consigo fazer a leitura... do que é que ela se passa, temos... ela está aqui ao lado e até pode estar a tentar, mas nós não estamos assim. Estamos aqui várias coisas a acontecerem, e ela está a tentar ser querida comigo... mas não é aquela fonte que eu sei, ok eu choro e eu corro para esta pessoa, na direção desta pessoa e quer estar ali com ela. Mas pronto, para quem se faça mais sentido, essas estratégias, não é? De respirar... quando são mais velhos, de poderem tentar aprender a reparar em certos estímulos, vamos procurar onde é que está o cor-de-rosa, etc. Mas eu sou muito cética em relação a isso mesmo. Até onde é que isso vai levar? Porque muitos adultos têm ansiedade, precisamente por usar esse tipo de estratégias. Não é por não usarem nada. É por usarem essas.

[Eu estava a pensar também, por exemplo, num caso de estágio que já tive, de uma criança super... é aquela que leva aquele rótulo de ser a mal comportada da turma, que está... qualquer coisinha fica logo... e a mandar com as coisas todas pelo ar e a zangar e fica completamente desregulada, e que muitas vezes é posta num canto. “Vá, agora vais aí para o canto, enquanto eu estou aqui com o resto do grupo a trabalhar e tu ficas aí de lado”. Isto custa muito e custa muito assistir estas coisas, porque... então enquanto estagiária, muitas vezes fui privada de poder acolher a criança, porque também estou ali temporariamente. Eu percebo o lado da educadora, porque estou ali temporariamente e depois eu crio algum vínculo que ela não vai ser capaz de criar com a criança, e fica descalça quando eu me vou embora, digamos assim.]

Então, mas isso é um incentivo a ela criar esse vínculo também. “É pá que chatice, é que depois tu querias e ela fica habituada. Imagina a ter vínculo com as pessoas? Depois é uma chatice porque eu não tenho. Então, não é. Deixa-me aprender contigo, como é que se cria vínculo, que é para depois eu poder criá-lo também, quando tu fores, não ser tão difícil”. É nestas coisas que eu sinto que andamos a fazer os processos ao contrário.

[Mas depois ao observar a educadora, claramente ela também não sabia lidar com aquela criança e eu também acabei por não ter um modelo, de como é que eu posso ajudar aquela criança a auto regular-se. Então fico também na dúvida, como é que consigo fazer isso? Que ferramentas é que eu posso... para onde é que eu me posso virar para pedir ajuda?]

Sim. O objetivo não é, à partida, que a criança seja capaz de se autorregular, é que ela se possa regular a partir da relação. As crianças não precisam de saber autorregular-se, pois não? Elas não têm ainda esse... não precisam dessa autonomia toda. Elas precisam inicialmente de autonomia a nível físico, de experimentar, ponho sapato, etc. A nível de regulação, elas não precisam de aprender a regular-se sozinhas. É super saudável elas saberem regular-se através da relação com o adulto. Depois, quando crescem naturalmente esse processo vai acontecendo, até porque ao acreditarem que o mundo é um lugar bom, onde as pessoas estão disponíveis, onde se preocupam comigo, onde querem saber, onde há alguém que se eu precisar está... isto dá-me a segurança para eu começar a montar a minha própria estrutura de regulação. E nós continuamos a ter muito esta pressão, e esta pressão de que os miúdos consigam fazer as coisas sozinhos, quando a verdade é que mesmo nós adultos, em geral, nós não nos regulamos constantemente sozinhos. Nós ligamos para a amiga, para a irmã, para a mãe, para o pai, o que for. Nós recorremos a várias coisas e pessoas, não é um processo assim solitário. Portanto, eu continuo a sentir que o foco não é mesmo esse na infância. É, pelo contrário, permitir que as crianças se possam regular através das relações. Havendo isso, elas crescem e começam a ter menos necessidade. Eu tenho esse exemplo prático em casa, com a mais velha. Ela corre muito na nossa direção, há certas situações que ela vai tendo cada vez menos necessidade, de até eu vou tipo “como é que estás?” e ela “olha fiquei triste, não sei quê, mas depois lembrei de isto, não sei quê, percebi isto... pronto pareceu justo aquilo que me disseram, por isso para mim nem faz sentido”. Ela já faz o seu processo. Mas porque, quando antes de o fazer, esse processo, ela pode apoiar-se e pode quando precisa, ainda, em nós.

17.2. E a parti de que idade mais ou menos é que achas que eles começam a ganhar essa capacidade? Se é que há uma idade.

Eu acredito que não, que não há muito uma idade. Depende depois do desenvolvimento emocional de cada um deles. Agora, claro que a partir dos sete, que nós sabemos que eles começam a ficar menos egocêntricos, menos focados só neles e no mundo deles, há esta abertura para o exterior. E esta abertura para o exterior promove mais a margem para eu começar a experimentar coisas por mim, sozinho. Eu sei que parece quase um contrassenso de não, mas agora estão, se estão menos egocêntricos é quando... como é que, como é que é a fase que depois querem fazer mais coisas sozinhas? Se estão menos... mas estão, são classes, são estruturas distintas, não é? Eu estou menos egocêntrico, eu

consigo ver mais pontos de vista, etc.” Isto dá mesmo cognitivamente a margem para ser mais flexível nas hipóteses que já consigo colocar sobre as coisas, nas perspetivas que consigo ter. Isso para me ajudar também a regular a própria experiência, “eu já sei para mim quando estou assim resulta mais fazer isto, ou ir para ali, ou falar com esta pessoa, estar mais no meu canto”. A própria experiência deles de construção começa a dar os seus efeitos, lá está. Se eles conhecerem bem as suas emoções, eles já descobriram muito sobre si e começam a aplicar, de “já sei, não quero estar... agora quero estar aqui um bocadinho assim. Ou não, é muito triste vou para a sala. Eu já sei que quando estou muito triste, ficar sozinha depois aí fica pesado, já não está a ser só um bom processo. Então estou aqui, se calhar não estou a interagir imenso, mas sabe-me bem ter as pessoas à volta”.

[Isso faz-me lembrar também outra estratégia, que também já ouvi falar, que é a do cantinho da calma. De agarrar na criança, quando eles completamente desregulados, e agora vais para aqui e acalmas-te aqui.]

É a situação que a criança mais sente que está em perigo. Quando está mais desregulado, o cérebro efetivamente, não é? o cérebro reptiliano está-lhe a dizer tipo “esquece, tu estás prestes a cair num precipício, vais morrer, isto é horrível”. Ela está efetivamente a acreditar que está em perigo extremo, nós vamos dar-lhe o que é o maior ativador do nosso sistema em termos de perigo, que é a solidão. Portanto, pegamos numa criança em perigo e vamos lhe dar a sensação maior de que está em perigo. Ou vai desregulá-la mais, ou ela como depois precisa do vínculo, porque acredita que está a ser condenada, tipo quase a ser levada para outro país e nunca mais vai ver ninguém... ela vai então parar. Vai fazer um esforço enorme, para desligar o sistema, porque não é um desligar do interruptor “à ok, até já percebi”. Não. Vai ser tipo: manda o sistema abaixo, pára porque está com medo de perder o amor. E depois ela vai fazer isto ao longo da vida. Depois em adulta vai fazer exatamente a mesma coisa. Quando ficar ativada, se perceber que há reprovação externa, não interessa nada o que eu estava a sentir, porque eu quero é que tu não me abandones, portanto desvia. “a mas parecia que estavas a ficar zangada”. “Não, não. É o quê? O que é que é para eu fazer? Claro que sim, posso fazer 30 bolos para festa, sim. É verdade, vou estar sozinha com os seis miúdos que tenho, mas não faz mal nenhum, faço 30 bolos à mesma. O que importa é vocês estarem satisfeitos e não me abandonarem e gostarem de mim”. Portanto, corre sempre mal também.

18. Obrigada! Há mais alguma coisa que queira acrescentar? Alguma reflexão final, que queira fazer?

Não, obrigada também pela oportunidade de falar deste tema, que eu, que eu adoro, eu adoro tanto e também pelo teu tempo. E espero que corra bem, também.

Anexo H.3. Entrevistada C

Tempo de duração da entrevista: 01:07

1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional?

Bem, eu neste momento dei aqui um *volte face* na minha atividade profissional. Eu trabalhei durante 25 anos como educadora. Passei por todas as valências, desde a creche, ao jardim de infância, até ao ATL... fiz de tudo um pouco. Entretanto tive aqui uma solicitação, para fazer algo diferente. Dar uma linha pedagógica ao apoio social que uma empresa tinha de fazer. Ou seja, a empresa tem uma forte componente social que tem de agilizar. Não era cá em Portugal, era em Luanda. Portanto, em Luanda as empresas têm todas uma componente social muito forte, mas que, depois, só era visível com os saquinhos que só aparecem no Natal, “vamos agora melhorar ali aquela salinha”, “vamos fazer...”. Mas sem uma continuidade pedagógica, sem ter... pronto. E fui contactada para iniciar esse projeto, em Luanda. Fazendo com que, dar formação também à equipa de voluntários. Porque essas empresas têm voluntários sempre, uma equipa forte, uma bolsa de voluntários forte, para atuar nessas ações educativas, e dar formação a essa equipa e dar uma linha pedagógica à nossa atividade social no terreno. Pronto. Fui fazendo de forma mais ativa, quando lá estive. Acontece que estava a viver com a família que era a dona da empresa, ela tem um bebé e as coisas começaram-se a complicar em Luanda. E ela pede-me para eu vir para Portugal com os filhos. E eu venho e começo a fazer esta gestão, já um bocadinho mais à distância, entretanto também o comboio estava a andar, portanto acaba por ser assim. E eu, neste momento, estou em Portugal, mas no fundo a gerir a vida de duas crianças, basicamente. Portanto, estou um bocadinho mais longe do dia-a-dia de escola. Do meu diário, continuo a fazer, continuo a praticar, no fundo, a minha atividade, porque faço parte da direção de uma associação, que é a APAR, *Aprender em Parceria*. Que nos dedicamos muito à capacitação familiar e ao trabalho com as famílias e com as crianças. E eu, neste momento, não tanto com famílias, mas estou a fazer o apoio com sessões às crianças da *Ajuda de Berço*. Portanto, uma vez por semana, vou à *Ajuda de Berço*, faço uma sessão, no fundo, como são as sessões da APAR, com canções, rimas, histórias... também a trabalhar tudo isso, trabalhar as emoções, a trabalhar com eles todas esses pontos, mas é só uma vez por semana. E também, neste ano, estamos também a fazer com as famílias, em que o projeto de vida dessas crianças será idealmente o retorno à família biológica. E, portanto, também faço com os pais esse trabalho. Portanto, neste momento estou assim.

2. Quanto tempo de serviço/carreira tem?

De serviço tenho 25 anos. No ativo, tenho 25 anos. Porque, parecendo que não, eu já vou completar 50 anos.

3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

Tenho a licenciatura em educação de infância. Portanto, no primeiro, na primeira... Quando eu tirei o curso, era só mestre, era só bacharelato, não é? Os 3 anos. E depois, quando houve aquelas alterações, fiz a licenciatura e de grau académico é o que tenho, licenciatura em educação infantil.

4. Tem outras formações/habilitações certificadas?

Assim, fui sempre fazendo. Durante o tempo que estive no ativo, eu fazia várias formações. As da APEI, as da DGEstE... tudo o que havia, que me aparecia, e que se coordenava com o que eu queria aprender mais, obviamente, não era propriamente o “papa formações”. Mas, todas aquelas que rodavam à volta da minha área de interesse, fazia. Tinha uma vida bastante livre a esse nível. Portanto, não tinha obrigações familiares, que me prendessem, ou que me causassem aqui algum entrave a esse nível. Portanto, todas as que me interessavam, fazia, sim, sem dúvida. Muito ao nível da importância das histórias. Foi sempre uma área que me interessou muito. Porque acho muito que as histórias são fundamentais, em toda a nossa forma de agir em sala de aula. Eu neste momento, estava já no final, já estava muito apertada do trabalho, das fichinhas e das... pronto, de me seguir por esses trâmites. Porque me afastei rapidamente disso, porque não conseguia conceber. Mas, por exemplo as últimas que eu tive que adotar, por imposição bocadinho institucional, eram uma, que ainda fiquei com elas, por achar piada à forma como eles fizeram aquilo, cada unidade de trabalho partia sempre na história e isso fazia-me todo o sentido. Portanto, havia uma história e a partir dessa história era trabalhada todas as áreas a seguir. E, portanto, pronto, para mim isso até não me não me chocava tanto e foi o último que eu consegui trabalhar, até depois pôr um basta nisso e trabalhar de outra forma. Porque há tantas outras formas de se trabalhar, sem ser agarrado a um compêndio, um livrinho... já bem basta depois, quando eles vão para o primeiro ciclo, que andam ali, a partir daí, agarrados a livros. Mas isto, porque eu sempre achei que as histórias eram um, teriam um poder para trabalho manancial extraordinário. Portanto sempre me agarrei a tudo o que eram formações a esse nível, das artes, depois da reciclagem, porque sou uma nata na reciclagem, e no aproveitamento das coisas, e dar segunda vida às coisas... Portanto, tudo o que eram essas áreas, as formações acabavam por existir. E ainda fiz, ainda dei eu formação, na altura, sobre precisamente isso, sobre as reciclagens e sobre o reaproveitamento de materiais.

4.1. Esteve no ativo 25 anos. Sempre no setor público, solidário, privado?

Não, não, não, não, não. Estive sempre, sempre no setor privado. Sempre no setor privado. Não, nunca estive em uma IPSS.

5. Há quanto tempo trabalha no presente estabelecimento? [Não se aplicou]

6. Quantas horas, por dia, trabalhava diretamente com as crianças?

Ui, eu sou do tempo de não haver as horas de programação. Portanto, eu trabalhava basicamente no início as oito horas, depois passámos a sete. Mas trabalhava no ativo sempre, em sítios às vezes, por mais particulares que fossem, às vezes não eram aquelas condições fantásticas, não eram condições de termos uma auxiliar sempre em sala. Tínhamos às vezes uma auxiliar que dava apoio a 2/3 salas. Portanto, não. O facto de estar no particular, nem sempre tem... acho que temos feito um caminho muito grande. E continuo a lidar com as minhas colegas e muitas, neste momento, nos particulares onde estão já têm, realmente, boas condições a esse nível. Mas o caminho há 25 anos não era, não era o mesmo.

7. Na sua prática pedagógica, em que modelos e/ou metodologias se inspirava, ou com quais se identifica?

Isto é assim. Eu nunca fui fã de me verticalizar a um só modelo. Porque acho que um grupo de crianças não é todo igual. E, portanto, se para uns o MEM (Movimento da Escola Moderna), com o qual eu me identificava na verdade, era muito útil e era fácil para eles agilizarem-se nesse método, para outros não era tão fácil assim. E, portanto, o que eu fazia era ir beber a vários e, daí, construir um bocadinho o modelo que eu achava que se adequava mais ao grupo de crianças que eu tinha pela frente. Isso é que eu acho que é sempre importante e nós... ok, nós temos algo, temos algo que nos orienta, mas temos que saber ouvir o grupo, e temos que saber perceber o grupo, e sentir o grupo, e perceber que grupo temos ali, de crianças e de famílias. E depois adequarmo-nos a esse, nunca nos afastarmos da nossa essência, como é óbvio, mas tentar adequar. Porque se para uma criança... eu tive crianças que enturmavam-se muito bem na postura do MEM, em que sabiam liderar, e que sabiam falar, e que sabiam... mas eu tinha outras que se eu não estivesse lá com elas, se eu não trabalhasse com elas mais, se calhar, de volta da natureza, em que eles me davam mais resposta quando trabalhávamos lá fora no exterior, e quando íamos buscar outras coisas... eu não conseguia integrá-los, eles não conseguiam estar ali motorizados naquela forma de estar. Não eram crianças que se verbalizassem e que conseguissem dar a sua opinião, de uma forma aberta. E temos que os saber escutar e saber, também, perceber o que é que eles são capazes, ou não, de fazer, incentivá-los, sem dúvida, e tudo mais. Mas, não sermos... quanto a mim. Eu tenho colegas que trabalham o MEM, só o MEM, e funciona. Pronto, está tudo certo. Eu nunca me senti pressionada a esse nível, de ter que encontrar um método e segui-lo sempre. Tivemos essa liberdade, de poder fazer o que entendêssemos. Tive grupos mistos, tive grupos homogéneos e, portanto, eu tive uma variedade tão grande, que me deu para eu perceber que, rapidamente, eu tinha era que ouvi-los.

7.1. Misto em termos de quê?

De idade, idade. Porque o que aconteceu, por exemplo, num dos colégios que eu estive, é que havia a sala dos 3, salas dos 4, salas dos 5... e sobrava uma sala física. O que aconteceu, foi que eu fui para essa sala física com, no fundo, crianças que, entretanto, não tinham vaga nas salas das suas idades e construímos um grupo misto. Um grupo heterogéneo, como lhe chamam, e estive aí ainda durante vários anos. Acabou por depois percebermos que era uma mais-valia, esses grupos assim, e já havia pais a dizerem que não queriam ir para os grupos homogéneos, queriam ir para aquele, que na verdade aquele tinha uma forma de funcionar atípica dos outros, não é? Tinham crianças dos três, como tinham crianças dos cinco. Portanto, era muito interessante. Mas, pronto, senti sempre tinha que ouvir primeiro, e sentir, e perceber que grupo tinha ali, como queria... Por exemplo, lembro-me sempre de estar no início, de estar nessa escola, que na primeira reunião de setembro a direção exigia que tivéssemos o projeto pronto, para o ano todo. E foi uma batalha, uma batalha que eu tive ali, porque não conseguia conceber como é que eu fazia um projeto em casa, em agosto, não é? Porque para apresentar em setembro, eu tinha que o fazer em agosto. Quando não sabia que crianças eu ia ter. Quando não conseguia entender quais eram as necessidades deles, quando não os conseguia ouvir e perceber o que é que fazia sentido trabalhar com eles. Portanto, foi uma batalha. Foi uma batalha até que, depois, lá conseguimos. Eu entregava umas coisas proforma e depois, a seguir, passado um mês, fazia uma adenda ao projeto e voltava a reformular. Porque não fazia sentido. Havia coisas que não faziam sentido, pronto. Depois, passado um ano ou dois, conseguimos que as coisas tipo levassem ali outro rumo, porque faz-me sentido sempre ouvir as crianças.

7.2. Portanto, além do MEM, disse que se inspirava, às vezes, noutras metodologias.

Olhe, muito no Régio Emília. Muito, muito. O Régio Emília para mim fazia-me muito sentido, toda aquela forma de trabalhar. Ir bebendo um bocadinho aqui, um bocadinho ali e, não me tornando extremista, conseguia colocá-los em funcionamento na sala.

8. Como planeava a sua prática pedagógica?

Bom, a planificação vai um bocadinho de acordo como fazemos no MEM, não é? Vai por projetos... a pedagogia de projeto também estava sempre muito ativa na sala, porque eles... era... lá está, ter em conta aquilo que eles nos traziam e as dúvidas, que eles nos traziam, ouvirmos partindo, às vezes, de histórias que eu levava, também para espicaçar, não é? Se havia uma temática que eu gostava de abordar, ou que achava que o grupo necessitava, levava uma história ou duas, contava, começávamos a explorar a história, começava a suscitar-lhes as dúvidas, a fazer-lhes perguntas, que eles devolviam, não é? E quando eles devolviam, agarrava nisso e planeava a minha semana com eles, normalmente. Sobre o que é que íamos tratar, o que é que íamos fazer, quem é que ia se interessar por determinado

projeto, quem é que ia pesquisar outras áreas... Pronto, tendo sempre em conta as necessidades que cada um tinha para desenvolver. Mas na verdade, quer dizer, eles não chegariam aos 18 anos sem saber ler, não chegariam aos 18 anos sem saber fazer contas, e era muito mais importante para mim, fortalecer-lhes do lado emocional, fortalecer-lhes as competências, dar-lhes ferramentas, questioná-los, torná-los crianças criativas e inquisitivas, que tivessem vontade de querer saber, de querer perguntar, do que propriamente que eles soubessem escrever o nome deles na ficha que faziam, ou num desenho, ou que soubessem que dois mais dois iam dar quatro. Eles tinham a vida toda para aprender tudo isso, mas não teriam nunca mais tempo para mexer na terra, procurar como é que as formigas faziam os formigueiros, procurar como é que... essas pequenas dúvidas, que nunca mais eles iriam ter tempos para procurar nem descobrir. Porque na escola, depois, já não lhes dão tempo para pesquisar essas coisas, nem irem procurar os formigueiros, como nós fizemos. Que montámos formigueiros em sala. Mas tudo o que eles trouxessem de dúvida, nós íamos tentar encontrar forma de ou irmos observar na rua, ou trazermos para a sala, ou irmos aos sítios onde existia para procurar e, assim, nós montávamos as nossas... a aprendizagem que queríamos que eles fossem tendo durante o ano. Mas muito baseado nas dúvidas e nas ansiedades que eles traziam para sala.

8.1. Portanto, ia planeando semanalmente?

Sim. Semanalmente, quinzenalmente, consoante o... imagina que se eles me trouxessem algo que eu via que aquilo daria para explorar durante duas semanas, andaríamos ali duas semanas de volta disso. Porque isso nos poderia trazer formas de fazer contagens, formas de fazer, sei lá, tantas coisas, não é? E se aquele tema me desse muito para explorar, ele andaria ali duas semanas seguramente. Se era algo mais rápido de eles chegarem a uma conclusão, não valia a pena, porque isso fazia-lhes ali aquela... "sabemos", não é? e desinteressavam-se. Portanto, acaba por ser gerir essa expectativa.

9. O que são, para si, emoções?

As emoções para mim são tudo, basicamente, não é? Porque, eu acho muito que a nossa relação que estabelecemos em sala, com eles, se não for baseada nesse explorar das emoções, não é nada. Nós temos que ser aquele porto de abrigo, em que eles esquecem tudo. Como nós, quando entramos na sala, também esquecemos tudo. Eu, pelo menos, dizia sempre que quando tirava os meus sapatos e calçava as *crocs*, acabou. O mundo lá fora, ficava guardado no armário e eu ia viver a vida com eles. E queria muito, que a sala para eles também fosse isso. Porque cada criança também chega à escola com uma mochila, não é? Cada um traz a sua. Ou porque os pais discutiram de manhã, ou porque a mãe estava aborrecida e o pequeno-almoço saiu torto, ou porque no dia anterior ele fez birra e ficaram tristes em casa, ou porque no final do dia correu muito bem, chegou e teve um mano e tem

muitas novidades para contar, porque o mano foi para casa... Eu sei lá. É um conjunto de coisas que eles também trazem às costas, mas que ali acaba por... eles contam, partilham, mas depois têm uma vida de comunidade ali, porque todos estão em comunidade na sala e todos brincam, e todos, e todos... e o meu intuito, enquanto educadora ali, é tornar que aquela sala sejam um porto seguro para eles. Onde eles se sintam realmente à vontade para partilhar as suas coisas, as suas ansiedades, os seus problemas, as suas alegrias. E fazer disso um problema de comunidade, em que todos podemos nos ajudar, quando alguém tem algum problema, mas também podemos partilhar, quando alguém traz uma alegria. E isto, para mim, era o que fazia sentido e é nisto que eu baseio as emoções em sala. É saber ouvir, escutar e não atropelar com resposta, e não atropelar com soluções. É saber ouvir, escutar e devolver a pergunta, para que os faça pensar e cheguem lá por eles. Ajudando, obviamente, porque são pequenos e não sabem tudo, não é? Mas, se não forem ajudados a pensar, e a chegar lá por eles, como é que vai ser? Se não formos nós a ajudá-los, não formos nós a ampará-los, o mundo não os ampara. O mundo é muito mais cão. Portanto, eu sempre decidi que, ali, eu ia ampará-los. Mas ampará-los não é fazer-lhes a papinha, não é dar-lhes a resposta, é dar-lhes a cana e dizer como é que se faz para pescar o peixe. Quanto muito, posso lhes dizer que com um bocadinho de sal a coisa fica melhor. Mas acho muito isso e vivi muito isso. Nesse grupo então, os anos que tive nesse grupo heterogéneo, vivi muito isso. Porque nitidamente os de cinco anos ajudaram muito os de três. Mas nitidamente os de três tiveram lá para os de cinco. E foi muito giro, perceber que não era preciso, às vezes, eu ajudar. Havia um mais velhinho, que podia fazer esse papel. E que fazia todo o sentido, para a outra criança, não ser o adulto, ser um par, não é? E o facto de terem uma idade diferente e, às vezes, já terem passado por essas coisas, não é? Fazia-lhes toda a diferença. Não era a Ana que ia dizer, era um amigo. Um amigo já passou por isto, “eu tenho alguém que também já passou por isso”, não é? E é muito giro, as vitórias que se alcançavam quando alguém conseguia descobrir alguma coisa e os outros ficavam felizes por ele. São momentos, realmente, que eu acho que ficam para a vida toda. E ficam. Vou-lhe dizer porque é que ficam. Quando eu chego a esta altura e tenho os meus meninos a formarem-se todos, e a telefonarem-me, e a contactarem-me por *Facebook*, e o mais queriam muito era que eu fizesse parte das fitas deles. E isto, para mim, é nítido que alguma coisa lá ficou e aqueles anos foram realmente importantes para eles. E se foram, para mim o meu trabalho está cumprido. Porque eles formaram-se e, portanto, eles aprenderam a ler, eles aprenderam a escrever, onde aprenderam a fazer tudo, porque eles formaram-se. Estão aí, formados. Mas aquele tempo ficou lá e isso, para mim, é tão importante. Porque, na verdade, o trabalho foi bem feito, ficou lá a sementinha, eles cresceram mais fortes, eles cresceram mais firmes do que é que podiam, ou não, fazer. Sem dúvida, é mesmo muito gratificante. E têm sido vários. Ainda agora ando aqui numa luta, para ir buscar uma fita de um que era do grupo dos mais pequenitos na altura,

que agora terminou o curso e querem, “não, não. Eu quero muito que a Ana assine a minha fita”, eu acho um máximo. Acho mesmo que é olharem para trás, e olharem para si.

10. Que emoções conhece?

Tantas emoções. Eu acho que desde as mais felizes, às mais tristes, às mais assustadoras, eu acho que passei por tudo, mesmo. Eu, quando olho para trás, penso que eu passei tudo com estes grupos que me foram passando. Das emoções de felicidade com eles, do orgulho de os ver atingir as coisas, de pânico em determinadas situações... emoções mais assustadoras, que alguma vez tive, com eles, sei lá... de irmos para sítios às vezes mais complicados, porque eu não me negava a nada, não é? Se eles sonhassem, eu sonhava junto e, às vezes, uma pessoa arrisca e fica ali um bocadinho... Até porque no fundo, estas emoções que passámos, passamos com o grupo das crianças, mas também passamos com os pais. Porque eu também fui muito ligada às famílias. E um bocado, também por... este trabalho faço com a APAR, que começou já desde o início da APAR, eu integrei o grupo da APAR em 2012/2013 foi quando comecei a fazer trabalhos com elas... por isso fiz a formação e integrei, na altura, o grupo de líderes para fazer este trabalho de capacitação com as famílias. Por isso, acho muito que o meu trabalho não se limita só da porta para dentro com aquelas crianças. Portanto, eu abraçava as famílias e éramos como um todo, não é? Se precisávamos de alguma coisa, em sala, de alguma dúvida que surgia, algum... e queríamos ir pesquisar isto, ou queríamos ir fazer aquela visita... eu via logo no grupo de pais, quem é que seria o pai que nos podia aqui ajudar e que nos podia trazer, aqui, uma mais-valia. E eu envolvia as famílias, sempre neste percurso. Elas foram sempre muito envolvidas e muito chamadas à sala. Muito chamadas à sala. Muito presentes em atividades. Eu chamava os avós, para irem à sala. Eu chamava os pais, sem ser a típica reunião de pais, ou dia de Natal, o dia a festinha... Não, não era, não era por aí. Eles vinham falar sobre as suas profissões, eles vinham passar uma manhã connosco. Arranjávamos ali sempre um grupo de pais. “Venham passar uma manhã connosco. Temos projetos para apresentar, do que é que as crianças concluíram sobre as suas pesquisas. Venham ver”. E eles vinham. Quem tinha mais um bocadinho de tempo, ou não também. Depende muito da disponibilidade de cada um. Mas estas emoções foram sempre muito alargadas também à família. Passei também situações complicadas, com divórcios complicados, que nos afetaram, também, na escol... Portanto, as emoções é mesmo um bolo, é um bom rei. Leva todo o tipo de frutas cristalizadas, secas e até brinde.

11. Qual é a função das emoções, em especial na infância?

Aí, na parte do pré-escolar, eu acho que é uma função fulcral. Por isso mesmo. Porque acho que eles não vão deixar de aprender nunca a ler e a escrever, nem fazer contas. Mas, se não se não levarem o pacote das emoções bem desenvolvido, pode comprometer todas

essas aprendizagens mais tarde. Isso, eu acho. Uma criança que tenha a sua autoestima comprometida, que não acredita em si própria, que as suas emoções estejam fragilizadas, dificilmente vai conseguir ser bem-sucedido. Ao passo que pode não sair do pré-escolar a saber quanto é que é dois mais dois, mas se ele souber que consegue, ele vai aprender quanto é que é dois mais dois mais tarde. Se ele tiver a firme convicção, de que o que ele quiser fazer ele consegue. Se ele já tiver experimentado outras coisas e que tenha conseguido, e que esse lado esteja fortalecido... ele vai conseguir. Mais tarde ou mais cedo, ele vai conseguir. Agora se esse lado de fortalecer as emoções e lhes dar as ferramentas, para eles poderem expressar o que sentem, falar sobre o que sentem, ouvir os outros e perceber que os outros também sentem coisas semelhantes... fortalecer esse lado, ouvindo histórias, que os fazem questionar, que os fazem pensar: “estas coisas existem... Ele também sente o mesmo. Olha, o lobo afinal também teve este pensamento!”. Isto faz todo o sentido para eles. Que as tantas vezes ele não ouvem, na história, e não a pensão: “é lá, isto já passou por mim. Eu já senti isto”. Portanto, para mim, trabalhar as histórias com as emoções, fortalecer esse lado deles, fazê-los acreditar e mostrar-lhes que eles conseguem, fortalecer-lhes autoestima, torná-los capazes... Eles conseguem fazer tudo. Eles conseguem fazer tudo.

12. O que é, para si, inteligência emocional?

A inteligência emocional é precisamente isso, não é? No fundo, é eles sentirem que conseguem, é eles terem a inteligência de, com as suas emoções conseguirem depois desbravar mundo. É conseguirem... é desenvolverem o lado emocional de tal forma, que eles consigam depois, perante qualquer adversidade, conseguirem fazer, pensar e conseguirem questionar e conseguir resolver.

13. Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções e da inteligência emocional?

Nós, na altura, fizemos uma pesquisa exaustiva. Porque, no fundo, o livro, não é? O livro foi o apoio técnico, o apoio teórico do nosso projeto. Quando nós iniciamos... “As emoções em sociedade”, sim. E porquê? Porque nós, em conjunto com a Carla, a Carla era a psicóloga da escola e quando ela chega, eu já estava nisto, trabalhar as histórias, mas não com esse lado de apoio de uma psicóloga, não é? Eu trabalhava as histórias, para início de trabalhar com eles outras áreas, não é? Também abordava o lado emocional, mas não tanto quanto vim a fazê-lo depois com a Carla. E quando montamos este projeto, montamos até ao quarto ano, nessa altura. Portanto, eu fazia exaustivamente com o pré-escolar. Porque fazia em sala e depois fazia com ela, o trabalho. Mas o esquema foi montado para abranger até ao quarto ano. Porquê? Porque assim víamos cada vez mais, que os miúdos, mesmo no primeiro ciclo, adoram ouvir histórias e continuam a sentir imensa falta. E se eu disser que até os

adultos, adoram ouvir histórias e sentem falta... Eu, durante todo este tempo, contava histórias na Fnac também. Ao domingo de manhã, eu contava histórias na FNAC de Alfragide, de Almada e de... Alfragide, Almada e às vezes Cascais. Fazia esta rota. E se eu lhe disser, em Almada então era crucial, era muito engraçado. Se eu lhe disser que os miúdos se sentavam no palco, aquilo tem assim aquele palcozinho, normalmente ali na zona do café, e os miúdos sentavam-se no palco, à minha volta, e eu tinha os pais que iam buscar as cadeiras do café, e ponham-nas todas assim à volta do palco, e ficavam ali a ouvir, nem pestanejavam. E eu dizia sempre que eles eram mais fãs, das minhas histórias, quase que os miúdos. Quando chega ao domingo, os pais estavam todos contentes por ir ouvir as histórias. E eu achava muito engraçado. Mas, ao menos muito tempo, pensava: "os adultos têm mesmo esta falta de ouvir histórias. De ouvir quem lhes contasse histórias". E é interessantíssimo, não é? Para pensarmos assim: um adulto está aqui para contar histórias ao filho à noite, conta a história, ele conta a história, mas eles gostam de ouvir. E foi nisto, conversando com a Carla, nós temos, "olha, eu estou a sentir realmente que os miúdos, até ao quarto ano, estão a precisar daqui de um apoio emocional". E eu fazia, já na altura na escola, momentos de contar histórias para eles. Às vezes ali, na altura do inverno, que nós não tínhamos muito espaço exterior, espaço interior, para recreios e tínhamos que, ali, ocupar um bocadinho a hora do recreio, e eu fazia para eles a hora da história. Eu tinha sempre aquilo cheio, portanto eles adoravam ir ouvir a história. Sou muito... também muito expressiva na forma como conto, e não sei quê, e eles gostavam muito de vir ouvir a história. E ao poder isso, comento com a Carla. "Carla, olha acho muito que estes miúdos estão a precisar de ouvir histórias. Isto está a ter... a escola muito compartimentada, da história e agora é a matemática, e agora é o português, e agora é estudo do meio, e agora é não sei o quê... e os miúdos estão a precisar de ouvir histórias". E nós começámos este projeto por isso mesmo. Eu tinha um conhecimento muito grande, muito vasto das histórias infantis, das temáticas delas, do que é que podíamos pegar nas histórias para falar. Ela tinha o *know-how* da psicologia. E, portanto, começamos a montar este projeto e quando terminamos de montar isto, na prática, é que pensámos, quando fizemos o livro, temos que o fundamentar agora na teoria. Basicamente foi um bocadinho ao contrário. Porquê? Aquilo resultou tão bem na prática. Nós tínhamos o *know-how* da teoria, como é óbvio, que liamos, mas não nos tínhamos focado nisso, tínhamos focado da necessidade deles, mais uma vez, mais uma vez ouvi-los e perceber quais eram as necessidades, e montar uns um esquema. Nós não o podemos pôr no livro, por uma questão de direitos de autor dos livros, depois usados, não é? Mas nós tínhamos um esquema montado, com as temáticas a abordar, com os livros. Eu começava por contar essa história e com a atividade, que depois explorávamos as duas, no sentido de os fazer falar, no sentido de os fazer deitar cá para fora, o que é que sentiam em relação àquelas temáticas, temáticas pesadas para alguns. Porque sentimos ali... lá está, porque auscultámos os grupos, não é?

Passamos por fases de perdas de familiares, complicadas, tivemos que abordar e mesmo ao nível da fala, porque estava a afetar todo o grupo. De problemas de rixa dentre eles... É um sem número de temáticas, que nós identificámos, e fomos buscar os livros, das histórias... Tínhamos, nós tínhamos vários livros para a mesma temática, para não haver sequer a probabilidade do terceiro ano ouvir a mesma história do quarto ano. Chegamos a esse nível. Tínhamos histórias para todos os anos, que abordavam aquela temática, e atividades diferentes, que iam bater mais ou menos no mesmo género, mas diferentes, para cada ano. Para os fazer falar sobre os seus medos, sobre as suas ansiedades, tudo coisas que sentimos que em muito se notava que tinham sido pouco trabalhadas na base. E a base era o pré-escolar. Porque quando chegamos ao primeiro ciclo e notamos crianças demasiado temerosas, com determinadas coisas, e vamos lá, puxar, a base fica comprometida. A base esteve comprometida. Ou aconteceu alguma coisa e os bloqueou. Ou foram crianças que passaram indeléveis no pré-escolar. Nós sabemos, temos às vezes grupos, e eu se olhar para trás em 25 anos reconheço, eu não me lembro de todas as crianças que passaram por mim, eu lembro-me de muitas, devo dizer que um bocado, também, pela relação que estabeleci com eles, com as famílias, com tudo, pronto. Tenho na verdade. Se eu disser “este miúdo? Este miúdo era daquela turma. Aquela turma tinha este, aquele, ou aquela família. Aquele, aquele, aquele, aquele que era primo do outro...”. E consigo lá chegar quase. Mas há sempre um ou outro, que passou por nós indelével. Porque há sempre crianças que conseguem estar, num grupo de 25, e são indeléveis. Porque nem são muito bons, nem são muito ativos, nem são muito birrentos, nem são muito queridos... estavam ali. São crianças que fazem o seu, a sua ida à escola indelével. Não dão trabalho, como a gente costuma dizer, não é? Que nem são muito notados, estão ali. E essas crianças que estão ali, que não se expressam demasiado, se a gente não os puxar, não as abanar, se não as espicaçar com histórias, com perguntas, com situações em que as expomos amparadas, como eu costumo dizer... porque no fundo, o nosso trabalho é esse, é expô-los, mas ampará-los, e perceber o que é que eles vão precisar, que a gente os ajude, para eles ultrapassarem essas exposições, não é? E esses, normalmente, depois vêm dar problema. Porque não estruturaram, lá atrás. Não tornaram firmes as suas emoções, não as solidificaram, e, portanto, depois vêm a dar realmente problemas. São crianças que depois não conseguem, não conseguem, é muita coisa e depois não conseguem. Acabam por... ou se fecham, ou se tornam depois muito agressivas e conflituosas... pronto. E nós tínhamos realmente alguns problemas desses. Quando íramos ao cerne, quando chegávamos ao ponto,... a Carla era muito logo, era muito pragmática e perguntava-me “de que de que grupo era este menino?”. E lá fomos, às vezes ver. Porque, ou se trabalha mesmo as emoções ou, mais cedo ou mais tarde, as coisas vêm ao de cima e, ou eles aprendem a lidar com elas, ou é complicado.

13.1. E os autores? que autores de referência, na altura depois, se se lembra de algum.

Ai... liamos aquele... ai como é que ele chamava? Eu li alguns livros dele, mas eu para nomes, sou péssima... goldwell... Goldman! Goldman. Li alguns na altura, mas em busca muito... li ainda dois livros dele, mas depois houve um sobre inteligência emocional que li mais afincadamente, assim tipo sublinha. Porque lia muito, dele, porque me identifiquei com a com aquilo que ele dizia. E depois, quando formámos o projeto, e assim, e depois quando tivemos que fazer o livro... lá tive que sublinhar para me fundamentar teoricamente. Porque era preciso haver essa fundamentação teórica, do que estávamos a fazer. Embora a nossa certeza, perante o que víamos de resultados, era evidente. Isto é para ser continuado, é para ser feito, porque é mesmo uma mais-valia para as crianças. Mas sim, foi um dos autores que mais li, mais precisei. Depois tivemos que buscar outros, como Bruner, e assim, para fundamentar determinadas áreas. Mas lembro-me que esse, por exemplo, li bastante.

14. Enquanto educadora, considera este tema relevante no trabalho com crianças?

Muitíssimo. Essencial. Primordial. Acho mesmo que... para mim, é impossível eles existissem sem isso. É mesmo essencial. Porque eu continuo a dizer o mesmo. Eles não vão deixar de aprender a ler, mas eles vão deixar... eles podem ter problemas sérios, mais tarde, se não se fortalecerem. E isto é importante, isto é evidente. É tão simples quanto, às vezes, quando uma mãe tenta tirar a fralda do seu filho, tirando os problemas que existem, que sejam mesmo problemas físicos, não é? Tirando esses, é muito raro eu ouvir crianças que tenham tido demasiado problema para largar uma fralda, que isso não advenha ter sido de alguma coisa emocional atrás. É muito raro. Tirando esses problemas físicos. Por norma, se nós, com calma, conversarmos com a família, vamos perceber que existem ansiedades da parte dos pais, existem outros problemas ali na relação, que os faz ficar ansiosos, temerosos, com medo e que seja difícil tirar-lhes a fralda. Por exemplo, a fralda, quando me chegava uma criança com três anos e meio, às vezes, à sala que ainda usava fralda durante o dia, aqui alguma coisa se passa. Eu não relevava, continuava a tentar na sala, quando eles chegavam, e fazia essas tentativas, fazia essas tentativas e depois corria tudo lindamente na sala, porque fim de um tempo, ele sentia-se capaz, não é? "Vamos lá isso". Era ali muitos *inputs* para que ele se sentisse com capacidades para... "bem tu és capaz, tu és capaz, tu és capaz e vais conseguir. Eu vou tirar agora, vais fazer agora xixi, eu vou te ensinar. Eu tiro-te agora a fralda e fazes xixi, não sei o quê, nã, nã, nã...". Tirava fraldas na sesta, e não sei quê... e depois as noites, não se conseguiram tirar, nem por mais uma. E depois diziam que chegavam a casa e punham logo a fralda, porque ele fazia xixi. Porquê? O lado emocional ali não estava equilibrado. Portanto, isso para mim é que é realmente complicado. Isso, para mim, é que é mesmo

complicado. **Eles vão saber ler, eles vão saber contar, mas se esse lado ficar assim, há muita coisa aí que vai ficar... difícil.**

15. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança?

Sem dúvida. Sem dúvida. Sem dúvida, faz todo o sentido.

16. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais das crianças? Desenvolva.

Da literacia é proporcionar, não é? Dar-lhe... eu tinha à vista de todos, tudo. Coisas escritas, em diversos tipos de letra, proporcionava-lhes esses momentos, questionava-os e aqueles que tinham curiosidade por isso, eram expostos a tudo isso e, como todos os outros, e incentivados a continuar. Das competências emocionais é que eu já acho que nós temos um papel muito mais ativo. Enquanto que, eu acho que, ao nível de educadora, nas literacias e em todas essas coisas, é muito mais expô-los e guiá-los nisso, se eles tiverem realmente interesse. **Quanto às competências emocionais, eu acho que têm de ser trabalhadas mesmo. E trabalhadas através de atividades, das histórias, de momentos de grupo, de conversas, de inputs positivos, mas tem que ser trabalhado.** Isso, eu acho que nós, para as competências sociais, temos mais que agir e as outras temos mais que os expor.

16.1. Portanto, o papel do adulto é expô-los?

Sim.

17. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?

Bem, **não há receita, não é? Não há aqui um guia, ora de manhã faço isto, ao almoço dou-lhe aquilo... Não há uma receita. Há um estado de alerta constante. Eu acho que nós, quando estamos com estas crianças, temos de estar num estado de alerta constante e aproveitar todos os momentos, todas as dicas que eles nos dão, todas as situações que às vezes acontecem, para depois elas tirem sentido, para uma aprendizagem emocional. É tão simples quanto desde um pequeno passeio à rua, ao jardim, até a ida às compras, até a ida à escola, até o que seja... tudo nos pode servir para os ajudar a crescer nesse nível. O respeito pela natureza, o respeito pelos outros, o respeito pelos animais, tudo. Tudo à volta nos vai servir para os fortalecer.** Porque tudo isso é devolvido, não é? Se eles forem assim, também recebem assim. E, portanto, é aí que nós temos sempre que estar alerta, para usar e enriquecê-lo.

18. Como integra as emoções na sua prática profissional?

Não era pensado. Não era pensado. Quer dizer, não era pensada a este nível. Claro que quando eu olhava para as temáticas, obviamente a gente pensa: “olha podemos aqui explorar esta situação”. Mas, no dia-a-dia eu primava por isto, por estar muito atenta a pequenas coisas que eles dissessem, a pequenas coisas que eles traziam de casa, até para poder envolvê-los e ajudá-los, não é? Eles às vezes trazem tantas coisas de casa, nós podemos pegar e valorizá-los por isso e torná-los mais confiantes, não é? Quando alguma criança traz uma coisa de casa, “vá arruma, porque não se pode trazer coisas de casa para a sala. Vá arruma na mochila e fica aí”. Ele tinha tanto para contar sobre, era algo que ele tinha trazido para falar, se calhar, aos amigos, ou não. Mas, não é? Porque não pegar nisso? E às vezes para crianças que às vezes até nem falam muito, trazem uma coisa dessas de casa, que é deles e podem tão bem falar sobre elas... “à porque isso não tem... não era dedicado à temática”. Pois não, mas fortalecemos-lhe o seu ego, não é? Tornarmo-lo mais confiante para poder falar, porque era uma coisa que ele realmente conhecia. Agora vou pô-lo a falar sobre formigas, se ele não percebe nada de formigas, não é? Mas ele trouxe o ursinho, e percebe daquele ursinho, e pode falar sobre ele. Mas isso não era para a matéria? Pois, não era para a matéria, mas eu fortaleci o lado dele, eu tornei-o mais capaz de falar em público, eu tornei-o mais capaz de enfrentar os amigos, de falar publicamente perante eles sobre aquilo que trazia de casa. Pronto, está feita a minha tarefa. Olha, até podemos falar sobre a morfologia do uso. É fofinho, é duro, é grande, é pequeno. Qual é a cor? Pronto, então aí, o lado da literacia, não é? Mas, para mim, foi muito mais importante que ele conseguisse falar com os colegas, que ele conseguisse expor o que queria sobre o que trouxe, do que propriamente temáticas e que foram ali passadas. Por isso, eu tornava-me era muito atenta a esse tipo de situações. Porque são essas situações que nos vão poder estabelecê-los a esse nível, não é?

18.1. E na organização do espaço da sala, tinha alguma coisa dedicada às emoções?

Nós tínhamos lá uma caixa, que era a caixa das emoções. Que era uma mala, que trabalhávamos. Mas era mais tida como um jogo, que eles gostavam de fazer, às vezes, do que propriamente eu fazer daquilo... Porque, lá está, como trabalhávamos as emoções tão assim, não necessitávamos de ter um espaço, necessitávamos de ter uma área, nem um *timing* no dia. Aquilo era sempre envolvido, naturalmente, no nosso dia-a-dia. Mas tínhamos... a escola investiu nessas caixas e tínhamos lá, na sala, essa caixa das emoções e, de vez em quando, brincávamos com ela. Até porque, para alguns mais fechados, a caixa funcionava. Porque era um jogo, e estávamos a jogar, e ele conseguia. Esses que a gente tem que puxar mais, conseguia, com essas caixas, que eles falassem bocadinho. E tínhamos, sem dúvida, tínhamos lá essa sítio com a caixa das emoções, onde tínhamos também outras coisas. Claro

que eles colocavam lá jogos, ou livros... ou, às vezes, nós tínhamos uma área de biblioteca, mas havia dois ou três livros, que eu tinha sempre lá, que eram mais dedicados a essas coisas. O “Hoje estou triste”... livros que falavam sobre as emoções. E eles achavam muito que esses livros tinham que estar ali. Por exemplo, lembro-me de uma altura que colocámos esses livros, perto da caixa das emoções, porque eles: “estes livros têm que estar aqui, ao pé do jogo da caixa”. E tinham. E às vezes, depois, quando jogavam e não sei quê, e no fim... “olha, agora podíamos ver este livro. Conta-nos este livro”. Pronto, e eu contava-lhes a história que eles escolhiam, que eles achavam que estava dedicada àquele jogo. Mas, mais que isso não tínhamos. Não havia assim... até porque as salas não eram muito grandes, com grupos heterogéneos é mais complicado, não é? Porque temos de ter ali mais espaços, que às vezes... por exemplo, chegamos aos cinco anos e há espaços que não fazem sentido, porque já deixaram de fazer sentido, mas eu como tinha crianças com três, quatro e cinco, todos os espaços faziam sentido. Portanto, eu acabava por gerir aquilo o melhor que conseguia, para poder ter depois espaço onde eu pudesse trabalhar, às vezes, com um grupo, que estava ali mais interessado em trabalhar alguma coisa, e os outros tinham de ter áreas para poderem ir e explorar... ou até mesmo para estar. Porque, às vezes, só me apetece estar e está tudo bem.

19. Que atividades orientadas conhece, que promovam inteligência emocional?

Nós fazíamos alguns jogos de confiança, em que eles jogavam entre eles, tinham tarefas em que estimulava ali... que eles tinham de ter realmente confiança nos outros. Brincadeiras em que, às vezes, estavam de olhos vendados e os colegas é que lhes davam coisas. Jogos de parceria, em que tinham de fazer parceria com um colega. Pronto, havia várias, havia várias atividades que eu fazia com eles. Estimulava essa confiança entre eles, essa forma de agir e pensar no outro, fazíamos muito em sala.

20. Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?

Pronto, além das histórias, e do trabalho que fazíamos com as histórias, fazíamos esses jogos, fazíamos muito... o trabalho... Por exemplo, quando eles tinham de fazer trabalhos mais específicos, havia sempre alguns mais crescidos que ajudavam os mais pequenos, por exemplo. Chegávamos a... eu não me conseguia esquivar, não é? do trabalho do dia da mãe, do trabalho... aquelas... esquivava-me de muita coisa, mas havia outras, na verdade, que eu não conseguia esquivar e havia sempre... e eu fui sempre aquela que eu não faço todos esses trabalhos. Pai nenhum vai querer coisas feitas por mim casa, coisas escritas por mim casa... Não dá. Eu não tenho... E, então, o que é que fazíamos? Os mais crescidos, às vezes, escreviam eles o que os outros pequeninos queriam. Eles pequeninos diziam, eles

escreviam e depois os pequeninos tentavam copiar. Saía o que saía, mas era um trabalho ali conjunto. Mas era tão engraçado, ver a forma como os pequeninos... com paciência os outros tentavam “então, o que é que tu queres dizer à mãe? o que é que tu queres dizer ao pai?” e escreviam eles. Depois, às vezes, eles próprios, coitadinhos, não sabiam as letras e vinham-me perguntar, mas tudo bem. Está tudo certo. Eles escreviam como viam, não é? Pronto, às vezes eu tinha de emendar, não sei quê, lá ia e mandávamos em conjunto. Os pequeninos lá tentavam copiar como conseguiam, os que não conseguiam mesmo, pronto, faziam como entendiam. Os outros, às vezes, vinham ajudá-lo. E isto era, o que eu achava um dos trabalhos mais importantes de consolidação, desta inteligência emocional. É o pequeno, no sentido que o mais velho ajuda, aceitar essa ajuda, e ficar contente com ela, e o mais velho “idem idem, aspas aspas”, o poder ajudar, o ter aquele ar profissional. Nós íamos a um passeio e eles tinham sempre o cuidado de... eu nem precisava já de dizer como é que funciona, porque já estava institucionalizado, cada mais crescido levava um pequeno pela mão e cuidava dele durante todo o passeio. Não havia... e o mais pequeno tinha a responsabilidade de não se afastar daquele. Porque, depois, para onde fosse-mos... porque eu não sou aquela apologista do ir um atrás do outro, e depois quando chegam à escola fazem o desenho, é a cabeça do da frente, como aquela ilustração do... que quando chegam à escola: “então o que é que viste no passeio? A cabeça do da frente”. Não. Portanto, depois eles andavam livremente, mas há sempre a altura do, que nós necessitamos de alguma ordem, não é? E nesses momentos, era muito engraçado, que eles sabiam “eu levo este mais pequeno”. E, então, quando era para entrar na carrinha, eles: “eu tinha o Joãozinho, eu tinha a Margarida, eu tinha...”. Pronto, iam buscar os amigos. Até para os que eram os mais crescidos, os despistados, porque sempre temos os despistados, isso era uma uma coisa que os fazia descer a cabeça à terra. Porque “eu estou comprometido em tomar conta deste colega, portanto eu tenho mesmo que tomar atenção, porque eu levo um amigo com a mão”. E lembro-me que, até nisso, nós às vezes fazíamos, era aqueles mais pequeninos, mas que eram mais calminhos, colocávamos precisamente com esses mais agitados, e que eram assim mais despistados. Porquê? Porque esse não iria nunca fugir, não é? E, portanto, acabava por... tomava é... o mais pequeno tomava conta do maior. Mas o maior sentia-se responsável pelo mais pequeno e, portanto, todas estas atividades que fazíamos, em tinha sempre essa máxima por cima, que é desenvolvê-los a esse nível, torná-los fortes e capazes. Foram anos muitos giros mesmo.

- 21. Só mais uma questão. Falou sempre da turma com as várias faixas etárias, ou da turma que são agrupados pelo ano de nascimento. Porque é que acha que a faixa etária dos que são heterogéneos, a nível etário, é mais vantajoso?**

Para mim é. Para mim é. É a minha opinião. Mas, para mim, é a minha opinião de alguém que já teve em salas só de uma idade e nesta. E como viu, todos os meus exemplos, que lhe dei, foram daí. Não me ouviu falar, por exemplo, uma das outras. Porque as outras, acabamos nós por ter que ser o *row model*, não é? Porque não há mais velhos, nem mais novos. Há sempre, não é? Num grupo que é feito de janeiro a dezembro, nós temos sempre pelo menos seis meses, às vezes, de diferença de alguns e seis meses, nestas idades pequenas, é notório, pronto. Mas, de qualquer forma, são todos muito pares, têm todos a mesma idade basicamente. É muito bom, não vou dizer que não é. Também fiz trabalho com eles. Mas, já é um trabalho muito mais direcionado para eu fazer, não é? Eu propor. Eu, ouvindo-os na mesma... Portanto, sempre atenta do que é que eles trazem, pegando no que é que... isso é tudo igual. Mas, depois, a forma como é feito o fim das atividades, acaba por ser eu a ter que ser o que vai compilar tudo aquilo. E, quando se está num grupo heterogéneo, eu não tive esse papel. Eu tive mais o papel de me pôr do lado do público, do lado deles, e os mais velhos é que faziam esse rematar da atividade, porque os grupos às vezes... Por exemplo, eu lembro-me desse, por exemplo do formigueiro. O grupo do formigueiro era composto por crianças desde os três até aos cinco. Porque, um ou outro dos três anos também estava super interessado, em querer saber sobre as formigas. Portanto, depois foi esse grupo, na sua totalidade, mostrou aos outros, explicou e envolveu os outros, e eu não precisei de fazer. Acho muito que o grupo heterogéneo ganha e acho muito que ainda há muito estigma, em relação aos grupos heterogéneos. Os pais não querem, porque depois o teu menino é o mais pequenino, e os outros são muito grandes, e depois ele fica ali no meio dos grandes... Se for bem feito, como é óbvio, não é? Se a pessoa tiver, realmente... a pessoa que está à frente deve ter capacidade para gerir. Porque, também, passei por colegas que afirmaram categoricamente “não quero ir pro grupo heterogéneo”. Pronto e ficaram sempre nos grupos homogéneos da escola. Se houver quem pegue, num grupo heterogéneo como deve ser, é extremamente vantajoso. Porque a criança é como nós, não é? É pensarmos quando nós, em novas, não ouvíamos muito mais a nossa amiga, do que ouvíamos a mãe? Era categórico e lembro-me da minha mãe dizer isto: “Eu posso te dizer isto quinhentas vezes, mas vem a Catarina diz-te isto e tu pronto”. E eles, em sala, funcionam exatamente da mesma maneira. Eu poderia dizer as coisas quinhentas vezes, mas se fosse o amigo que eles veem como o mais velho da sala, mas que é o seu par, se lhes fosse dizer aquilo, para eles fazia todo o sentido. Portanto, ver isto era magnífico. Era magnífico, porque essa situação era a prova evidente que a inteligência emocional estava a funcionar. O mais velho sentia-se protetor dos pares mais pequenos, fortalecia o seu teu ego porque lhes mostrava como é que se fazia e protegia-os. O mais pequeno idolatrava o amiguinho mais velho, mas seguia-o e aprendia como era, chegava à altura dele e ele ia ser assim, também como os outros. Portanto, isto era uma simbiose na sala muito positiva. Muito positiva mesmo. Eu, para mim,

faz-me todo o sentido os grupos heterogéneos, todo. Até porque depois, quando chegam ali aos cinco anos, eles realmente começam ali a despertar para esta literacia, e para as coisas da matemática, e para não sei quê... E que os pequeninos ainda não. Pensar que nós temos um grupo muito mais pequeno, para nos dedicarmos a esse nível, e acabamos por ter um tempo de qualidade muito melhor, com essas crianças que começam a despertar para essas coisas. Podermos estar com eles é um grupo muito menor, porque os outros, depois, acabam por dispersar e não quer, não estão mesmo virados para aí. Se tivermos uma sala toda de cinco anos, dois ou três dispersam-se, mas o grosso quer saber, o grosso vai ali e nós acabamos de estar com muitos, não é? Por mais que nos digam, eles querem vir ver. “Aí, eu também quero, eu também quero”. Mas quando há este desfasamento das idades, eles próprios vão para outros centros de interesse e nós acabamos por ter, às vezes, ali momentos de qualidade muito bons com um grupo pequeno. Que é muito produtivo para eles e para nós.

21.1. Enquanto os outros estão em brincadeira livre?

Exatamente. Que é o que eles precisam. Que é o que eles precisam na realidade. Porque eles precisam desses momentos de brincadeira livre. Porque, se formos depois ver o que é o dia-a-dia de uma sala de um grupo só de três anos, existe um maior tempo de brincadeira livre, mas também estão todos. Se imaginarmos isto em sala, imagine, quando estão todos a brincarem brincadeira livre, com três anos, estão todos ao molhe na casinha, estão todos ao molhe nos carrinhos, estão todos... Entrar numa sala, eu lembro-me de um pai, lembro-me nitidamente de um pai, as nossas salas tinham uma janela de vidro e, portanto, haviam visitas e eu nem dava conta, e as pessoas passavam e olhavam pela janela. Depois mostravam a escola e tudo mais. E eu lembro-me de um pai, que depois eu tive um aluno, tive um filho dele, que ele tinha dois filhos, e ele foi ver a escola para o primeiro. Eu apanhei o segundo, porque o primeiro quando entrou logo para o primeiro ciclo. E ele disse: “eu fiquei fascinado, quando olhei pela janela para aquela sala. Eu fiquei fascinado, porque eu olho e vi três ou quatro na casinha a brincar, três ou quatro nos legos, os outros a trabalhar, os outros a fazer não sei quê, e uns lá fora de volta da horta”. Porque aquilo tinha saída, porque eu arranjei logo uma forma de ter uma horta. Porque, lá está, o apelo da natureza, brincar com as coisas naturais... arranjei logo lá uma forma, com paus e umas coisas, e construímos aquelas coisas de abrigos de insetos. Pronto, e eles já estavam a falar em partir ou a apanhar pauzinhos para fazer os abrigos das abelhinhas, ou fazer... havia sempre este tipo. Portanto o que é que acontecia? Eles estavam nas suas verdadeiras áreas de interesse e eu tinha tempo de qualidade, para trabalhar com cada uma das áreas. Ao passo que tendo todos juntos, um quer brincar na casinha, os outros 20 vão atrás, querem brincar na casinha. Está bom e aquilo é uma confusão, por mais que a gente lhe pede: “não, vem agora tu brincar aqui para os legos. Vai, não, olha ali, vamos lá para fora à horta”. Não, os miúdos querem brincar é ir brincar para a casinha. Se tivermos estas idades compartilhadas, eles harmoniosamente

dividem-se pelas áreas, realmente de interesse na sua idade, e nós acabamos por conseguir... eu conseguia ir brincar às vezes para a casinha, porque deixava uns a fazer isto outros a fazer aquilo. Não digo que não tivesse lá um de cinco anos para brincar na casinha. Que às vezes estava, às vezes as meninas gostavam de ir para lá pôr ordem na cabana, como eu dizia. Mas era mais fácil esta mobilização das áreas. Devido mesmo à expectativa deles. Cada um gostava de daquelas áreas que estavam mais dedicadas à sua idade. No fundo. Era as suas necessidades. Eu acho muito que o grupo heterogéneo ganha.

22. Obrigada! Há mais alguma coisa que queira acrescentar? Alguma reflexão final, que queira deixar?

Olha, queria deixar é que acho que, eu acho mesmo que as pessoas se deviam preocupar em ouvir a crianças. Às vezes estamos demasiado preocupados em despachar matéria e nós não temos que despachar matéria, nós somos privilegiadas. Nós não temos que despachar, eles têm todos uns 12 anos de escola para despachar matéria. Nós temos que nos preocupar em fortalecer as emoções, em torná-los adultos capazes, torná-las crianças com estrutura para se tornarem uns adultos capazes. E isto é onde continuarei sempre a batalhar. Para mim, o que é importante é transmitir as competências, é a seriedade e o compromisso que temos em viver com eles e transmitir-lhes o que melhor conseguirmos para os fortalecer.

Anexo H.4. Entrevistada D

Tempo de duração da entrevista: 00:56:03

1. Atualmente, qual é a sua atividade profissional?

Sou psicóloga clínica e essa é a minha base. Faço prevenção clínica do direto, prática privada, e trabalho em paralelo fazendo programas de competências sociais e emocionais, com miúdos. Ou faço no direto, ou faço através da preparação dos adultos. Portanto, dou formação a professores, educadores... tando a nível de programas de competências emocionais, como estratégias para lidar com as birras, questões mais de promoção de competências diversas na gestão do grupo, gestão de conflitos... tenho dado muita formação para equipas das comissões de proteção de menores... tudo o que é lidar com famílias. Tem estas diferentes vertentes. Estás a ouvir-me bem assim? Precisas que meta os meus fones? [Não, estou a ouvir bem]. Pronto. Portanto tenho aqui várias vertentes. A base primeira é a clínica, porque sempre foi o meu foco. Sempre, em paralelo, trabalhei em vários sítios. Sempre trabalhei em cinco ou seis sítios ao mesmo tempo. Trabalhei com uma instituição com crianças retiradas às famílias. Durante muito tempo trabalhei no Júlio de Matos. Fiz ali um percurso muito diverso na saúde mental. Mas realmente hoje em dia é mesmo prática clínica, ou formação ou programas de competências, pronto.

2. Quanto tempo de serviço/carreira tem?

Deixa-me fazer contas. Portanto, eu saí em 2007. Portanto já estamos... estou a caminho dos meus 20 anos, tenho 17. É pá! Que medo. Fazemos contas e assusta [risos]. Sim 17 anos, 17 anos. Sempre trabalhei.

Porque eu acabei o curso... Eu sou da licenciatura pré Bolonha, curso de 5 anos. Portanto, assim que acabei o curso, fui trabalhar e fazer o estágio profissional. Na altura, fiz no Júlio de Matos, no stress pós-traumático e na parte de neuropsicologia e em simultâneo comecei a fazer formação em psicoterapia. Sou psicoterapeuta e depois, também, fiz formação e sou neuropsicólogo. Tenho as duas vertentes. Então, sempre trabalhei desde essa altura, começando no Júlio de Matos. Depois, entretanto, fui trabalhando em clínicas privadas e desenvolvi um projeto com um colega, na área da educação. Fazia um programa de competências de estudo e estimulação cognitiva. E comecei a trabalhar na área da educação, passei por essa vertente, que eu depois tirei a formação e especialização em psicologia educacional, a par da neuropsicologia. Pronto. Comecei a trabalhar em escolas, sempre em programas de competências, trabalho nas dificuldades aprendizagem, gestão de situações mais vulneráveis, lidar com pais, etc. Ok? Sempre a partir da clínica. Depois fiz o mestrado em motivação humana. Um bocadinho... como o tema até foi interessante, foi o tema a ver com vergonha e com a culpa. Como é que isso impacta na sociedade. Depois, fiz o doutoramento em terapia familiar e sistémica, numa vertente europeia. Portanto estive em

Barcelona a trabalhar, no hospital São Paulo, com saúde mental mais pesada e como é que a terapia sistémica pode intervir. Portanto, eu comecei no indivíduo e fui para as famílias. E pronto. Isto em paralelo fui sempre fazendo formação educacional e na clínica. Tenho formação em terapia de grupos, também. E pronto. E foi a partir daí que as coisas foram-se desencadeando.

3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

4. Tem outras formações/habilitações certificadas?

A... formação de formadores, psicoterapeuta, neuropsicóloga... psicóloga clínica... não tenho mais nada, acho que não tenho mais nada.

5. Possui experiências relevantes com crianças dos 0 aos 6 anos de idade?

Tudo em termos de... tenho duas vertentes. Tenho a vertente escola, onde fazia os programas de competência emocionais, desde os miúdos mesmo mesmo mesmo pequeninos. Portanto, desde os três anos. Pronto. Trabalho com berçário, nunca trabalhei direto, ok? A minha faixa etária foi dos três aos seis, sempre. Pronto, pré-escolar, competência emocionais, competências fonológicas, a parte mais das bases para a aquisição da leitura e da escrita, por exemplo. Muito trabalho com famílias e depois as avaliações de maturidade. Ou seja, preparação para o primeiro ano, se estão ou não preparados. O que é que é preciso trabalhar, estratégias, trabalho com educadoras... muito nesta linha também, das dificuldades de aprendizagem, ou da facilidade para aprender, não tem de ser sempre pelas dificuldades. Pronto. Depois, em paralelo na parte clínica, tenho vários momentos de intervenção com as famílias, com pais, com crianças nessa faixa etária, e aí sim, desde os zero anos, vá digamos assim, seis meses ou com um ano. Muito no suporte como lidar com os filhos. Na verdade, fases diferentes: sono, birras, fraldas... desafios, questões de crianças com dificuldade em estar sossegadas, em cumprir regras... mesmo antes sequer de chegar à parte da escola, estavam nesta procura dos pais, um bocadinho perdidos, principalmente em crianças que se tornam mais difíceis, em fases em que houve ou perdas, ou lutos, ou irmãos... e há muito um trabalho clínico. Embora tenha colegas minhas que façam muito trabalho mais ludo-terapêutico com os miúdos, eu, pela minha formação, aposto somente em trabalhar com os pais. Portanto, faço... até posso trabalhar com as crianças uma ou duas vezes, mas o meu foco é sempre os pais. Porque eu acredito que eles comigo vão estar fantásticos. Eu não tenho dúvidas, que eu vou criar uma relação com eles maravilhosa, e eles vão adorar estar a brincar comigo, mas esse não é o ponto. Não é? Portanto, eu quero é que os pais tenham as estratégias e as ferramentas, para conseguir, no seu quotidiano, estabelecer uma relação de vínculo seguro, com a criança, de forma que ele tenha o que precisa para crescer de forma

saudável. Trabalho os pais. Muito mais em contexto. E tem muito mais resultados, a meu ver. Pelo menos a médio-longo prazo, traduz-se em mais resultados. Eu já cheguei a ter crianças, com miúdos que eu nunca os vi. Os pais vieram procurar para os miúdos, começámos nós, tenho resultados e dou altas... nunca estive com as crianças. E há resultados assim, tipo do dia para a noite. Porque os pais é que são as figuras de referência, não somos nós. Ok, mais. Não sei se respondi.

6. O que são, para si, emoções?

Então, as emoções para mim são a base da humanidade, na realidade. Pelo meu conhecimento do cérebro e pela minha experiência, eu sei que na realidade nós somos impulso, nós somos estímulos, nós somos uma zona animal onde reagimos fisiologicamente a um contexto, mas são as emoções que nos toldam a nossa capacidade de sermos humanos, de nos relacionarmos com o outro. Nada se faz sem relação. Não há terapia bem-sucedida sem relação. Não há ensino se não houver uma boa relação. Não há possibilidade de formar seres humanos saudáveis, se não houver umas boas relações de vínculo de base. Aliás, a saúde mental está como está, e há tantas questões da depressão, da ansiedade, das perturbações da personalidade, que hoje em dia se falam tanto, porque os vínculos, as relações de vínculo de base, não estão lá. A criança nasce, e as emoções que sente, ela não consegue identificar. Nem em termos cognitivos, nem em termos de identificação de o que é que são. Ela sente coisas, fisiológicas, de que estão muito a ver com sobrevivência. E a forma como o adulto lhe transmite o afeto, na segurança, no colo, no saber esperar, no identificar a urgência, ou não, daquelas reações fisiológicas, vai determinar a capacidade de a criança reconhecer, em si, o que precisa para crescer, e confiar no mundo. Para mim as emoções é a base. Ok? Porquê? Porque, na verdade, todas são importantes. Tristeza, alegria, o medo, a raiva, o nojo, todas são fundamentais e todas têm uma função. Eu costumo dizer que: a alegria, ensina-nos aquilo que está bem na nossa vida, e que já alcançámos, e que nos faz sentir prazer; O medo, ensina-nos aquilo que nos assusta, que nós não conhecemos, que é o desconhecido e por isso é que somos tão ansiosos com tanta coisa. Porque há sempre medo de falhar, medo de não ser capaz, de não ser suficiente, medo de desiludir... medo, medo, medo. Porquê? Nós não conhecemos, é um desconhecido que nós não alcançamos e nos causa angústia; A zanga é, literalmente, a reação àquilo que nos bloqueia e nos limita. Que é o não conseguir, é a frustração, é levar um não... quando algo nos impede de continuar, gera em nós uma raiva, que é o impedimento de seguir; depois temos a tristeza. Para mim, é a emoção mais importante de todas e é a mais difícil para o ser humano. Que é aquela que nos diz o que faz falta. A tristeza ensina-nos o que é que já tivemos e deixamos de ter e nos faz falta, ou aquilo que nós não temos e deveríamos ter. E, portanto, é tão difícil para nós vivemos, na saudade, é tão difícil para nós vivemos naquilo que perdemos, é tão difícil para

nós aceitarmos fazer lutos.... Chorar, que é uma coisa tão básica e já não sabem lidar com o choro do outro... e, de facto, a tristeza permite-nos perceber que algo aconteceu, que foi importante, que nos fez ter base para nós podermos seguir. OK? Portanto, para mim as emoções são a base da vida, na verdade. Pronto. Acho que já respondi.

7. E que Emoções conhece?

Nós temos as básicas, são estas, não é? Portanto, são estas as cinco emoções básicas e depois temos todo um conjunto de emoções secundárias associadas, não é? Portanto, a nível da ansiedade, do desespero, emoções mais drásticas de intensidade, muitas vezes mesmo que haja aqui um léxico verbal maior. Mas, de facto, a base são sempre estas cinco, não? Nós vamos sempre aqui. A criança pode estar desesperada, mas está desesperada porquê? Porque perdeu algo e sente medo, porque está com raiva, porque não alcançou algo, não é? Tudo isto. Tudo vai bater às cinco de origem. Pronto, é a base que a gente depois trabalha o resto e vai ao cognitivo, não é? Porque a cognição é acompanhar com frases e com palavras aquilo que nós sentimos. É interpretar, não é? as emoções. Portanto a reação fisiológica, ativa-nos, não é? Nós conhecemos uma palavra, que é o nome da emoção que damos, ou que estamos a sentir, reconhecendo no corpo o que temos e há um pensamento associado, que nos permite depois entender essa própria emoção e ultrapassá-la, acima de tudo.

8. Qual é a função das emoções, em especial na infância?

Regular, regular a criança e adaptar-se ao mundo. OK? A criança experiencia coisas constantemente, experiencia vivências tanto na relação com o outro, como na relação consigo próprio, e de facto as emoções permitem ser as balizas para avançar, para parar, para recuar, ou simplesmente para existir, não é? Porque se não houver emoções, se for tudo apático, há quase uma, é quase como se víssemos o mundo apenas a preto e branco. OK? Porquê? Porque só há duas tonalidades, é como o certo ou o errado, e nós no mundo, nós não somos só o certo ou o errado, não é? Há uma panóplia de cores que nos faz sentir diferentes coisas, que nos permite agir de forma diferente, consoante essas coisas que nos rodeiam. Portanto, nas crianças, acima de tudo, a capacidade de: a) identificar as emoções. Como é que se identifica as emoções em criança? É reconhecer que partes do corpo são ativadas, perante cada situação e como é que eu chamo a isso, não é? A identificação emocional. Depois o reconhecimento, que é dar-lhe um nome. Expressão emocional, saber comunicar, saber dizer o que está a sentir e só depois, já com outra maturidade, saber regular-se, saber o que fazer para gerir. Nós o que vemos nas crianças são comportamentos. OK? Muitas vezes, nós até nem sequer sabemos quais são as emoções da base do comportamento. Porque não exploramos, porque não atendemos à necessidade, porque o comportamento causa impacto

em nós, mas o que nós vemos é um comportamento. Ok? Mas os comportamentos que eles traduzem sempre alguma coisa por trás e é fundamental desta pesquisa, para conseguir-se depois dar-se uma resposta diferente àquela criança. As emoções são a base da relação com o mundo e consigo próprias, para crescerem.

9. O que é, para si, inteligência emocional?

A inteligência emocional é tudo aquilo que as pessoas dizem hoje em dia ter e que não têm. Ok. É verdade, porque na realidade hoje em dia fala-se muito das *soft skills*, não é? E o que são as *soft skills*? É supostamente características da inteligência emocional. Fala-se muito hoje em dia em... o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Não sei se conheces. Não é? Portanto, que basicamente fala da capacidade de estar, de partilhar, de ser assertivo, de apresentar um trabalho, de “blá, blá, blá, whiskas saquetas”. Mas na realidade isso não está trabalhado, não é? A inteligência emocional passa. Porquê? Por, como eu te estava a dizer há pouco, uma consciência de si, do eu, reconhecimento emocional, identificação emocional, capacidade de regular emocionalmente a si próprio. Como é que se regula emocionalmente? Controlando os pensamentos, ou adequando os pensamentos, e regulando o comportamento, adequando o comportamento num contexto social. Portanto, o eu. Depois existe o eu e os outros, que é ter a capacidade de empatia, de compreensão do outro, de perceber como ele termina quando começa o do outro, e vice-versa, e, portanto, eu não posso agir de forma contra o outro e tenho de me respeitar a mim e ao outro. Portanto, na interação com o outro e na relação. Depois temos a parte da motivação e proatividade, que é a capacidade de nós nos motivarmos a agir, e ter um caminho, e sabermos que objetivos alcançar, e como alcançá-los, sem estar sempre a precisar da cenoura à frente, ou sem ser sempre a necessidade de estímulos externos. Se ser... nós temos um lóculo interno para agir perante o mundo, ok? E depois temos a capacidade, também, de comunicação. Que é comunicar de forma assertiva, focada no eu e nas necessidades, e não nem agressiva, nem passiva. Portanto, de facto a inteligência emocional é tudo isto. É nós sabermos existir num mundo, onde existem pessoas para além de nós. E conseguimos interagir com o mundo respeitando o próximo e a nós próprios. E, acima de tudo, a meu ver, sabendo comunicar e sabendo aceitar, por vezes os caminhos não têm de estar juntos, simplesmente porque nós não vamos coincidir, nós não temos que tolerar tudo, ou não podemos, também, sobrepormo-nos aos outros. E, de facto, este é o problema da sociedade, não é? É a falta de comunicação, excesso de expectativas, excesso de exigências, excesso de direitos e poucos deveres... e, portanto, estamos muito autocentrados no umbigo, num narcisismo quase social e global, e, portanto, claramente isto depois causa aqui também outro tipo de transtornos. A inteligência emocional é tudo aquilo que nós devíamos aprender desde que existimos, enquanto seres humanos a lidar com os outros. Mas que nós não ensinamos aos nossos filhos, muitas vezes

porque estamos centrados no tempo que corre, nas notas que não saem, o que tem de ser as notas finais, na imagem que passamos aos outros e não na capacidade de escutar-se a si própria. É não por aí.

10. Que autores de referência conhece, dentro desta área das emoções e da inteligência emocional?

Eu gosto muito do Daniel Goleman. Gosto muito dos modelos dele. Para mim são muito de base. Claro depois há outros modelos associados... lá no livro eu falo de vários autores quando faço as várias pesquisas. Mas cada vez mais, eu mais do que autores, que eu acho que estamos a chegar a extremos, em termos da inteligência emocional eu sigo muito as bases até da neurociência. Ok? A compreensão do mundo através da neurociência, de quem somos, e depois em relação à parte, também, do que é que é o respeito pelo próprio, pelo próximo, ok? Temos modelo, também, de empatia, modelos de vinculação, do próprio Bowlby que explica. Eu vou bocadinho buscar também as teorias de desenvolvimento do Piaget, a parte mais de Bandura social. Porquê? Porque eu acho que falar de inteligência emocional não temos, só de falar em emoções, que é um erro. Não é? Nós temos que falar tudo que é o crescimento e desenvolvimento de competências fundamentais para conhecer o mundo. Ok? Por exemplo, eu não posso dizer que alguém tem uma boa inteligência emocional, se essa pessoa não conseguiu ter uma vinculação segura, ou pelo menos se não conseguiu psicoterapeuticamente trabalhar a relação segura. Porquê? Porque vai sempre estabelecer relações de quê? Ou de dependência, ou de separação e de afastamento, ou de... não é? de evitamento... São sempre coisas que vão surgir e que vão bloquear a capacidade da pessoa ser e existir em termos emocionais. Faz sentido, o que eu quero dizer? Portanto, eu quando penso nos modelos de inteligência emocional, não penso tanto, se calhar, num Daniel Goleman, ou num modelo mais específico, que falaram sobre isto e têm toda a razão e eles é que estudaram. Certo. Mas muito pensar enquanto necessidades, não é? Quase como aquela pirâmide de Maslow. Gosto muito, não é? Das necessidades básicas do ser humano para crescer. Porque eu acho que essas permitem também perceber, quando falamos de inteligência emocional, o que é que nós estamos aqui a falar. Pronto, por aqui. Porque se não tiveres isso, não tens nada. Porque... o que é que tu tendes a responder, se tenho que pensar quais são as necessidades das crianças nos dias de hoje, e acharem que nós damos resposta, nós a sociedade. Não estou a falar de pais, que felizmente há pais que fazem, não é? Mas, quais são as necessidades hoje em dia das crianças? É serem perfeitos, fazerem tudo bem, saberem ler e escrever o quanto antes, terem as notas, não envergonharem ninguém, ok? E pronto, isto é o importante. Porque nem a educação hoje em dia é assim tão valorizada, não é? E a criança não tem necessidade de ser nutrida de afeto,

de limites. A criança precisa de estatura, de regras e limites, e de afeto. Ponto. E nesta linha com consistência. Não é? Com consistência e persistência.

[E foi o meu mote para este estudo. Foi um bocadinho isso. Eu achar que o problema, na minha perspetiva pessoal, pronto o que eu penso, que os adultos... o problema de muitos adultos é não terem tido colo e não terem tido autorregulação ou estrutura emocional em criança. Acho eu, acho que colo não faz mal nenhum a ninguém, antes pelo contrário.]

Nem há colo em excesso. Eu, quando os pais me perguntam, nunca há colo em excesso. Mas não pode haver colo sem limites. Ou melhor, pode haver colo sem limites, mas não dá bom resultado. Nós temos muitos pequenos ditadores hoje em dia. Não sei se conheces o livro O Pequeno Ditador. Há o livro que se chama mesmo O Pequeno Ditador... por acaso não sei se tenho agora aí à mão, existe um livro que é O Pequeno Ditador, e realmente é um livro que mostra aqui muito aquele... é um bocadinho, são um bocadinho as crianças hoje em dia. São o mundo dos direitos, eu quero, eu posso e eu mando. Porque, na verdade, e se tu pensares em termos das estruturas mais sistémicas e familiares, o que é que acontece hoje no cotidiano? Eu continuo a dizer que há exceções. Eu acho que a minha família é uma exceção, quero acreditar que a tua também, e sei que há várias que são uma exceção, pronto. Mas se a gente pensar no global, o que é que acontece? Os pais trabalham, as crianças passam muitas horas na escola. Na escola passam muito tempo com os ATL e com outras pessoas que nem sequer têm tempo que lhes dar para eles. É uma correria e depois dão-lhes tudo. O que é que é o tudo? Televisão, tablet, telemóvel, vídeos, roupa de marcas, experiências, tudo. Ok? 1000 atividades, campos de férias, todos até ao último dia, marcado. Portanto, a criança tem que estar sempre ocupada, ok? Então, as crianças não aprendem a quê? Estar sozinhos, não aprendem a entreter-se sozinhos, não aprendem a brincar sozinhos... e têm tudo, e os pais vêm muita vez à consulta e dizem-me: "o meu filho é um ingrato, eu dou-lhe tudo e ele não valoriza nada". E eu digo-lhe "Ok. Mas vamos lá pensar os dois em conjunto. O tudo para si, é o zero para os seus filhos". Porque as crianças nascem no mundo em que ter internet, 500 canais, telemóvel, e tudo na hora, é o que eles têm todos. Aquilo é a base, zero. Mais, aquilo... o que é que lhes vamos dar mais? Eles não sabem o que é o mais e os pais trabalham para lhes dar tudo, tudo, tudo. Mas eles não sabem o que é o tudo. E claro, depois eles gostam é de atenção. Mas depois fazem disparates para ter essa atenção e depois a coisa não funciona por causa disso. Não é? E depois o que está aprovado também? Tempo em ecrãs. Tempo em ecrãs aumenta os quadros de PHDA [Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção]. Porquê? Crianças que estão focadas com híper foco em contexto, onde o estímulo é multifacetado, rápido. Não é? Depois há muito a questão do swipe, do passar à frente, não terminam nada, mudam constantemente de tarefa, ou há um jogo com um desafio constante, eles estão sempre em constante debate de si próprios. E

depois chegam ao mundo real, onde as coisas têm o seu tempo, têm o seu ritmo, demoram o seu tempo, tem que se ter persistência, implica repetição, implica estrutura, implica alguém mais monocórdico a falar e eles não conseguem-se interessar e envolver. Ok? Portanto, na base falta-lhes isto tudo. Certo? Temos crianças que têm muita coisa, mas falta-lhes aquilo que a gente... falta-lhes o tempo dos pais, falta-lhes o colo dos pais, falta o estar com os pais, falta o saber ouvir dos pais. Os pais não os ouvem. Não é? Nós vamos a um café, ou restaurante, as crianças, com os pais, tudo ao telemóvel. Não há um estar, sem redes sociais. Não há um estar. Nós vemos para aí a imagem da sociedade. Certo? E portanto, sim os pais já não tiveram colo, é verdade, mas podíamos dizer “não tive, fez-me falta, vou dar aos meus filhos o que eu não tive”. Mas não. Há quase um replicar constante, daquilo que não se teve. Porque são poucos os pais que têm a capacidade de dizer “eu preferia que me tivessem feito isto, vou fazer isto porque era o que eu gostava que me tivessem feito”. Autocrítica, capacidade de pensar, capacidade de insite, quase, do próprio mundo. E isto é o que falta nas crianças. E falta frustrar. O problema da sociedade é que às vezes não frustram, não podem levar um não, não há um limite, não há uma noção de respeito. Eu fui criada em que se aparecesse, seja quem for mais vezes, se falasse comigo eu respeitava, até podia não conhecer, podia ficar revoltada, mas eu era incapaz de ser mal-educada, eu era incapaz de responder a um professor porque é o adulto. E hoje em dia não, não é? As escolas, ainda há pouco tempo estive a dar uma formação, em Mértola, e dizia-me o diretor do agrupamento: “Mas a Carla não imagina, porque os pais mandam-me e-mails, ou vêm à escola, de 12.º ano, reclamar comigo pela nota que o filho teve, ou porque o professor mandou muitos trabalhos, ou porque o professor não avisou do teste”. Bom, quando os pais aos 18 anos, 16-17 anos, têm que ir à escola... ou vão para as faculdades, que é o que acontece, algo não está bem. Onde é que está a autonomia? É mais rápido às vezes e às vezes é mais fácil. Mas a verdade é que o mais rápido agora pagamos caro. Na minha perspetiva, em termos desenvolvimentais, se calhar isto não te interessa tanto, mas posso deixar aqui a achega, que é, para mim em idade crítica hoje em dia, e hoje em dia estamos a falar nos últimos três-quatro anos, é dos nove aos doze, já não é na adolescência, 14 anos. Ok? Porquê? A chamada pré-adolescência. É tudo mais precoce. Mais precoce porquê? Há um estudo na América que diz, eu não sei dizer qual o estudo, mas há um estudo na América que diz que o facto de nós estarmos perante estímulos mais precoces, os miúdos muito cedo virem as meninas a dançarem aquelas músicas sexies, ouvirem aquelas coisas, verem séries... está a fazer com que o corpo amadureça mais rápido e a média da menstruação, da puberdade das mulheres, em vez de ser aos 15, está a ser às 11. Ok? Ou seja, muito diferente e muito mais precoce. O problema é que a nossa parte cognitiva não cresceu. Os miúdos têm acesso a informação sem intérprete, sem adequação e, portanto, eles não conseguem interpretar o mundo à luz daquilo que é suposto. Porque eles ainda estão no concreto, não estão no abstrato. Então, vivem tudo

muito mais precoce e depois não têm a capacidade de se regular, nem gerir a informação e as emoções que têm, para ultrapassar as coisas. E a isto acresce uma coisa, até ao quarto ano são os meninos dos papás. Os papás fazem a mochila, os papás fazem tudo por eles, estudam por eles estão ao lado deles. Chegam ao quinto ano, quando há uma mudança total, passa a haver sete professores, às vezes diferentes, trabalhos de casa, método de estudar, têm que ter rotinas... “a não, estás no quinto ano agora tens que fazer sozinho”. Os miúdos ficam completamente desamparados. O que é que muda do quarto para o quinto ano? Três meses. As crianças dão saltos no verão e no Natal, é verdade, é mais ou menos aí... mas os 3 meses? Não muda nada. E os pais exigem. E depois chega o quinto ano e começam as questões grupo, a falta de pertença, a desorganização, sentem-se perdidos, começam a não entender as emoções, começam as depressões, as ansiedades agravam, e começa aí o caos. Já não é aos 14 anos a adolescência. Sim, o sétimo ano é péssimo, o oitavo ano é péssimo, são os piores anos. Mas os miúdos já vêm sem estrutura desde o quinto ano. Então quando chegam ali, é catastrófico. Faz sentido? É claro que a base é sempre até aos 6 anos, não é? A verdade é essa. Mas eles até aos 6 anos, no seu primeiro ano estão preocupados com o quê? Nem sabem eles, nem sabem limpar o rabo, não sabem atar os ténis, é tudo velcro, que é para ser mais rápido. E o que é que nós temos a seguir? Depois não temos estruturas, nem rotinas. Não temos obrigações, não é? Eles acabam por não conseguir acompanhar. Não é? Não sabem dar recados. Eu sou a favor que na pré-escola não se deve ensinar a escrever. Eu sou contra. Uma coisa é a criança ser curiosa, e querer aprender, e vai-te pedir, tu ensinas. Mas de base não. A criança vai para a escola tem que aprender a estar sentada, tem que aprender a pegar num lápis, em aprender a fazer um recorte, uma pintura, tem que aprender a ouvir uma história e fazer um reconto, tem que aprender a saber quantas sílabas, tem que aprender noção de quantidade, não é? Tem que aprender a mover o corpo, a mexer-se, a perceber o ontem e o amanhã, a perceber que existem meses, e dias, e horas e tempos, que existem relações familiares, e que existe uma história. Mas não têm de saber escrever. Isso é para o primeiro ano. E depois é uma seca para eles, se eles sabem fazer tudo, o que vão fazer no primeiro ano? Alguns aprenderam tudo em imprensa e depois têm que aprender a fazer em manuscrito. “Para quê? Eu já sei escrever”. Faz sentido o que eu quero dizer? Esta urgência, não é? acompanhada de uma imaturidade emocional. Porque qual é que é a queixa de todas as educadoras? “Cognitivamente nada a dizer, mas faz muitas birras, está sempre à luta com os amigos, emocionalmente não aceita ou não, é uma turma muito imatura...”. Porquê? Como é que, como é que se justifica? Ok, a casa é muito importante, mas eles estão oito horas na escola. E a minha pergunta é: o que é que as educadoras estão a fazer dentro de um currículo, que até nem tem assim tão linear, para conseguir trabalhar a capacidade de foco, ou saber gerir os conflitos, o saber estar, ou ditar as regras? Porque isso é trabalhar a emoção.

11. Enquanto profissional, considera este tema relevante no trabalho com crianças?

Completamente, completamente. É sempre a minha base, é trabalhar estratégias para inteligência emocional pura em todas as faixas etárias. Pronto, e trabalhar com educadores e trabalhar auxiliares. Sou muito a favor de um trabalho colaborativo entre educadores e auxiliares. Porque os recreios são o espaço de ninguém, não é? É aquela terra neutra, que ninguém se responsabiliza e onde o caos acontece e que desorganiza os miúdos. E depois vão para a sala, e depois têm de esquecer o que aconteceu. Que isso é outra coisa que me faz imensa confusão. Nem nós! Nós estamos numa formação, ninguém está duas horas atento, não venham cá com histórias, nós distraímo-nos, toda a gente aceita. Vamos para o *coffee break*, conversámos um bocadinho. Quem é que é capaz de entrar e calar-se no momento? Ninguém! Mas nós exigimos isso aos miúdos. Meditação, música calma, vamos acalmar, vamos respirar... [não há uma transição, exato.] Não há. É tudo urgente. Para ontem. Mas eles ainda estão a gerir aquela emoção do recreio. Estão naquele mundo, ou no conflito, ou andaram à briga, ou perdeu o jogo de futebol, “não gosto de perder”. Rituais e rotinas, estrutura, repetição. É fundamental.

12. Na sua opinião, um bom desenvolvimento emocional é determinante para o sucesso escolar e de vida de uma criança?

Totalmente, totalmente. Sem estabilidade emocional, não há sucesso académico. Mas pode haver sucesso académico, sem estabilidade emocional. Ok? Porquê? Há miúdos que são brilhantes, cognitivamente são muito bons, e as ansiedades e os pânicos, que muitas vezes só se veem mais tarde, até serem disfuncionais, permitem a criança crescer. Ok? Mas não é saudável. Porque nem a escola tem impacto que deveria ter, nem o resto das outras áreas da vida da criança são desenvolvidas de forma correta. Ok? Porque sim, é possível haver sucesso académico sem uma inteligência emocional adequada. Agora não é possível ter crianças bem informadas, e academicamente boas, sem inteligência emocional. Não, não é. Ok? E há um preço a pagar mais tarde ou mais cedo. Unhas roídas, pestanas arrancadas, quedas de cabelo, ataques de choro, noites sem dormir... isso são sintomas que as crianças pequenas têm. Que não conseguem errar, não conseguem falhar. O pânico é geral. Está lá. E os pais dizem: “mas eu não exijo”. Os pais têm que esquecer que, alguns realmente não exigem, outros perguntam onde é que estão os 2% dos 100, quando ele trás 98%. Isto acontece nos dias de hoje. Ok? Os pais uns não exigem, mas eles podem-se esquecer que os pais são modelo de criança. Adultos muito bem-sucedidos na vida, faz com que as crianças também queiram ser bem-sucedidas na vida, para ir ao encontro da imagem que eles têm dos pais e da família. Querem fazer parte daquele enquadramento. Também sentem as expectativas inerentes. Portanto, se criança sentir que está aquém, vai sentir-se mal e vai

exigir mais de si, e vai aprender a exigir de si própria. E depois é assim, há muita tendência a validar o sucesso, o resultado, e não o processo. E pronto, se nós mudamos só o resultado final, esquecemos de tudo o resto. Uma coisa que vimos, que algumas educadoras fazem, que me arreia, para não falar dos pais, mas pronto, é rasgar desenhos ou mandar desenhos fora, ou trabalhos fora. Isso acontece. Em pleno século 21, em 2024. É, não está bom, rasga-se e volta-se e faz outra vez. Não, não é? Porque, na verdade, há um processo, há uma evolução, há um caminho a chegar. Não existe perfeição. A perfeição está nos olhos de quem vê. Aquilo que é perfeito para ti, pode não ser para mim. E por isso é que o conceito da perfeição não existe, mas os miúdos acham sempre que existe, porque há uma nota. E depois nunca está suficientemente bom. Aliás, nas escolas acontece a questão da exposição dos trabalhos. Há pais a pedir para não exporem o trabalho dos filhos, porque têm vergonha. E há educadoras a escolher os trabalhos que metem, por causa de mostrar só certos trabalhos. As educadoras continuam a fazer os trabalhos dos miúdos, para irem bonitos para casa. O conceito está lá.

13. Qual é o papel do adulto na promoção da literacia e competências emocionais das crianças? Desenvolva.

É o todo, porque é o modelo. A criança não veio com uma tábua rasa, porque nós temos uma genética. Mas, eu costumo dizer que, a criança, é como se fosse um terreno cheio de sementes, que já está um bocadinho nutrido, porque na barriga da mãe foi um bocadinho nutrido, de algo. Puseram um bocadinho de adubo, um bocadinho de estrume e puseram as sementes. A forma como cada flor vai nascer dali, vai depender de como os adultos à volta continuarem a nutrir aquele canteiro. Se não houver adultos para nutrir, a criança não vai ser autossuficiente para fazer crescer as flores. O que vai acontecer é que vão nascer catos, ou ervas daninhas. Porquê? Porque essas não precisam de água, nem precisam de amor. Faz sentido? Nós precisamos de modelos de adulto, para fazer crescer um canteiro bonito. Não é que uma erva daninha não seja bonita. Claro que sim. Mas uma erva daninha não tem limites e existe, até que alguém vem e vai tirar tudo. Não há respeito pela erva daninha. A erva daninha não respeita o espaço do outro canteiro, que está bonito. A erva daninha não sabe existir em sociedade. Passa tudo, galga tudo. Nós estamos a construir o quê? Seres humanos que vão ser o nosso futuro, da nossa cidade, mas não têm noção do respeito pelo próximo ser humano? Não funciona. É a base. Se não houver adultos, uma pessoa, uma criança, um adulto referência, que seja. Por isso, é que depois há tantas crianças com quadros de espectro, que também tem a parte genética, mas existe.... depois as crianças com baixa inteligência emocional, depois as crianças agressoras. É fruto daquilo que não tiveram, ou daquilo que tiveram negativo.

14. Na sua opinião, como se deve educar uma criança, em idade pré-escolar, para que seja emocionalmente inteligente?

A chave de tudo, a meu ver, para além daquilo que já falámos, estrutura, regras, limite afeto, colo e consistência, é devolução emocional. Ok? É, desde que eles nascem e desde o berçário, quando nós falamos com ele estamos a ensinar-lhes linguagem, vocabulário. Ok? Quando eles fazem... quando eles têm comportamentos, ou a gente vê sensações e emoções neles, nós temos de lhes dar um nome. Nós temos de lhes explicar o que eles estão a sentir e depois temos que balizar. Não é dizer que chorar não se pode, nem que não tem razões para chorar, ou “vou-te dar razões para chorar agora”. Não. Mas explicar, “eu já percebi que estás triste. Eu sei que estás zangado. Eu sei que estás frustrado. Eu sei que tu gostavas que fosse diferente. Eu sei que estás tão contente que não consegues respirar agora, mas...” e depois ajudá-los a ter as etapas para se regularem. A forma como o adulto tem de estimular a inteligência emocional, e a gerir é: para já, é ser modelo no seu comportamento. Mão pode gritar e pedir à criança para respirar, não funciona. Verbal e não verbal que não esteja em sintonia, as crianças seguem um modelo não verbal e não o verbal. Está provado. Bandura já falava sobre isso. “Faz o que eu digo, não faças o que eu faço”, não funciona, ok? Agora, temos que regulá-los e balizá-los, devolvendo a emoção que eles estão a sentir e estando presentes, corrigindo o comportamento. Aquela coisa do fechar no quarto, “vai para o quarto”, deixar sozinho, pode correr bem, mas é um risco muito grande. Porque estamos a dizer à criança tem que aprender a gerir as emoções sozinhas. Isso é base. “Estás triste, queres chorar, ficas ao meu lado. Não queres falar? Ok. Agora respeito o teu tempo. Mas estás ao meu lado, não te vais isolar.” As emoções são para ser vividas em pares, parceria, não é sozinho. O isolamento leva a outro tipo, depois, de maus-tratos psicológicos, emocionais e físicos a si próprios. Portanto, o adulto tem este papel e no pré-escolar é fundamental intervir nas relações entre os amigos, entre os conflitos, devolvendo as emoções, respeitando o lado de cada um e dando voz, ao que cada um sentiu, como é que cada um se sentiu injustiçado, como é que cada um viveu o momento. De forma empática, devolver o que é que o outro sentiu. Para que a gente se consiga por no papel do outro e aprender, ok o outro pode ter uma visão diferente. E, depois, adequar e modelar o comportamento, de forma que seja uma coisa saudável para ambos.

14.1. Eu já estava a pensar... porque muitas vezes em sala de aula vemos aquele aluno que é rotulado mau comportamento, ser “chutado”, entre aspas, para canto, do género: “agora vais para ali, enquanto eu continuo aqui com o grupo”. E como é que se deveria fazer?

É precisamente ao contrário. É ao pé de nós é junto nós, é não tirar o recreio, é ganhar tempo indo lá, é dar ferramentas ao grupo para ajudar a gerir também a criança, que não consegue estar no grupo... Até porque, muitas vezes, isto também acontece no pré-escolar e

mais para a frente também, os miúdos são rotulados e depois nós temos os miúdos certinhos, e temos os miúdos certinhos pica miolos. É pronto. Nós temos muitas vezes os miúdos que extravasam, mas depois de terem alguém a picar-lhes os miolos a tarde inteira. Só que o adulto nunca vê a criança que pica os miolos, porque é o certinho, é o calminho, é o que... o bom aluno, é o tudo bom e só vemos a reação explosiva daquele. Depois nunca lhe damos voz, nós só castigamos. O adulto tem muita dificuldade em ouvir. Não interessa o porquê, “não podes explodir, não podes reagir”. Mas... ele é maluco? Reagiu porque lhe apeteceu? “Á não sei. Ele reage sempre assim, já sabemos como é que ele é”. Não. Alguma coisa está a acontecer. E nunca há esta capacidade de... ainda agora tive um miúdo, que eu acompanhei aos quatro anos e agora voltou à minha consulta, agora aos sete, porque realmente está super tranquilo, ele é um miúdo muito muito calmo e no último mês transformou-se, as auxiliares dizem “eu não reconheço o meu miúdo, não percebo o que é que lhe aconteceu”. E eu já perguntei “ok, então se ele mudou, em vez de me estar a dizer que ele está mal e que tem de ir ao médico, a verdade é o que aconteceu para ele estar mal?” Então, porque tem um coleguinha, que era um grande amigo dele, que passa o tempo inteiro a falar mal do avô dele que morreu e falar da mãe dele. Constantemente. E ele ouve, ouve e depois salta-lhe a tampa. Mas nunca ninguém vê, nunca ninguém dá tempo para ouvir o que é que se passa. Neste momento, ele tem muito mais dificuldades em regular-se, porque o outro olha para eles olha, ele já lhe apetece arrancar-lhe os olhos. Porque isto cresceu. Quanto mais tarde a intervenção, não é? Pior é depois o resultado e mais tempo demora a equilibrar a situação. Por isso sim, nós temos que ir buscar os miúdos e trabalhar neles, não pô-los para canto, nunca sozinhos. É porque só lhes dá tempo para eles se sentirem culpados, inferiores, humilhados, mal tratados, sentirem-se injustiçados, esquecidos... e criamos ali angustias e imagens negativas, que não existem, e às vezes um verdadeiro agressor começa a achar que é sempre a vítima. E o que é que isto faz? Temos futuras crianças, futuros adultos que culpam o mundo inteiro dos seus problemas, nunca se responsabilizam pela mudança. Faz sentido? O controlo é simplesmente uma coisa. E esta é a base, é.

15. Como integra as emoções na sua prática profissional?

Ai, diariamente. Na prática clínica ou prática de vida? É diário. Eu acho que já faz parte de mim, na verdade. Eu acho que neste momento tenho muita dificuldade em dissociar o não falar de emoções. Eu sou aquela pessoa, que esteja onde estiver, enquanto mãe e enquanto profissional, se eu vir uma situação que está a acontecer, automaticamente eu intervenho e faço devolução emocional. Eu lembro-me de estar num contexto “e pronto, já chega, pára de chorar”, e eu digo assim “não, não. Deixou-o chorar, não tem mal nenhum. Qual é o problema? Deixa a criança chorar. Estás triste? Não faz mal, querido, podes chorar”. Eu sou a primeira a intervir assim. Eu faço muita modulação emocional e muita devolução emocional. Ligo muito

a questão da empatia e do respeito. Se eu vejo alguma situação que está a decorrer, não está a correr bem, eu automaticamente intervenho e faço ver os lados todos. Na minha prática clínica, é constantemente esta devolução. Portanto, muito a questão da empatia, muito uma questão de verbalizar o que estamos a sentir, muito uma questão... porque nós terapeutas, enquanto terapeutas, enquanto psicólogos, nós temos de ter a capacidade de perceber que nós somos o espelho do mundo daquela pessoa. Ou seja, aquela pessoa reage comigo e me faz sentir irritada, chateada, o que seja, eu imagino que o mundo com quem ela lida sentir-se-á igual ou pior. Porque comigo supostamente há uma barreira, porque eu sou só terapeuta dela. Certo? Portanto, eu tenho de ser o espelho emocional dos meus pacientes. Se eu não lhes devolvo as emoções e não lhes devolvo aquilo que me apetece fazer, o comportamento, ou se eu não adequo, eu não estou ali a fazer nada. Porque tenho a dar estratégias racionais, é verdade, mas ela vai sempre ter muita dificuldade em lidar com o mundo, porque vai criar anticorpos nos outros só por existir na relação. Faz sentido? Portanto, na verdade eu sinto que eu trabalho sempre como espelho emocional. Aliás, a minha, eu tenho uma supervisora, não é? Em termos terapêutica, temos sempre, tenho supervisão e a minha supervisora diz que eu sou das pessoas mais transparentes que ela conhece no mundo. O meu não verbal traduz automaticamente o que eu penso. É muito difícil. E isto para o bom e para o mau. Portanto, reajo automático, é muito instintivo. Mas também sou muito positiva. Eu tenho muita... e se calhar muito pela minha prática clínica, eu tenho muita dificuldade de ficar num copo vazio, muita. Alguém me diz, seja o que for, vou já procurar a estratégia positiva, ver o que eu vou tirar de bom daquilo. Tenho muito esta imagem, muito mais positiva, muito mais construtiva, do que negativista. Eu tenho muito, cada vez mais, na minha prática clínica não, mas na minha vida pessoal tenho cada vez menos paciência para lidar com o negativismo. E com problemas que não existem.

[Eu identifico-me muito com isso. Tanto a nível de pessoal, como a nível profissional. Também, eu também sou muito, pelo menos nos estágios, custava-me imenso quando a educadora da sala não me deixava amparar a criança, que estava a precisar, porque nós só estamos ali temporariamente e depois elas ficam a lidar com elas, não conseguem da mesma maneira, porque elas agarram-se a nós... e não nos deixavam criar vínculos. Porque estamos ali pouco tempo e isso custava-me imenso].

E nunca percebem. Porque a tontice é isso. Vocês só estão lá três meses, mas vocês conseguem moldar a criança, nos próximos três meses, que eles consigam generalizar com o estímulo para os outros, já fizeram o vosso trabalho. [Eu estou a falar, também, em estágios mais pequeninos. Nós os estágios de observação de 15 dias]. Que sejam 15 dias! A questão é: eles têm muita dificuldade em aceitar que alguém possa ser melhor que eles. Eu acho que esse é que é o problema. Ou que gostem mais deles, do que de mim. Estamos a falar do quê? De egos. Não estamos a falar da criança. Eu trabalho muito com

tribunais e com sistemas de família, tenho muitos processos de regulação, e pessoas muito complexas, e a verdade é que eu acho, eu digo muito isso e tenho estado a fazer um projeto em paralelo também, eu até me esqueço dos projetos que vou fazendo, associado à questão das terapias da culpa dos processos tribunais e a questão dos juizes, da formação para advogados e juizes. São leigos emocionais. São leigos a ler relatórios. Todos falam do superior interesse da criança, mas ninguém se sente, ou poucos são os que se sentem, no superior interesse da criança. São parceiros de um dos lados. Porque se identificam, porque melhor, porque sim e fazem o interesse do pai, ou da mãe, não o interesse da criança. E a escola é igual. Então se entras no privado é assustador. Aliás, todos os trabalhos que saí foi porque não me identificava com as regras da escola. As escolas bajulam os pais e eu não consigo. O que eu tenho para dizer, digo. Se o aluno é mal-educado, é mal-educado. Acabou. Há um limite que se tem que pôr, seja filho de quem for. Isto é muito mal-aceite.

16. Que atividades orientadas conhece, que promovam inteligência emocional?

Em termos de programas de competência emocionais, gerais? É assim, em termos de todo o trabalho que possas partir de histórias, através das histórias, acho que é uma forma muito importante, e muito interessante, de se trabalhar, através da metáfora. Ok? Não sei se é isto que me estás a querer perguntar. é Ok. Através do... eu, quando faço os meus programas, tenho muita a base dos livros, das histórias, da metáfora, das personagens. Depois faço muito trabalho de autoconsciência, onde me centro em atividades em que eles têm que reconhecer no seu próprio corpo, e sentir no próprio corpo as diferentes emoções. Identificando, fisicamente, onde é que elas se irem traduzindo. Trabalho muito em termos de contexto social, percebendo e fazendo-as pensar, qual é aquele papel de cada um no grupo, e como é que esse papel alimenta as relações e os tornam, ou não, vulneráveis. Faço muito exercícios também de *brainstorming*, sobre como é que o outro se sente, perante certas situações. Muitos *roleplayings*, mais as situações em que eles têm que representar. Trabalho muito com situações de caso ao vivo, não é? O que está a acontecer. Quando trabalho com um grupo, estou sempre muito atento às interações do grupo, as interações para trabalhar aquilo. Sobre situações de gozação, situações de procura de agradar, de humilhação... e trabalho muito a inteligência emocional com base naquilo que eu tenho no grupo. Eu tenho dificuldade, mesmo em termos de formação, em dar duas formações iguais. Ou a fazer, até porque eu não tenho *books*, como eu costumo dizer, eu não tenho, eu não faço, não escrevo textos. Eu trabalho com aquilo que eu tenho, que eu vejo. Se este grupo é mais carente de reconhecimento emocional, eu vou trabalhar reconhecimento emocional. Se este grupo é muito mais agressivo e carente de empatia, e capacidade de pensar no outro, é aqui que eu me vou centrar. Ok? Portanto, eu não consigo seguir um programa. Há vários programas, mesmo ali na... ai como é que se chamam? Aquela... há uma é uma editora, muito boa, agora

não me lembro o meu nome dela, que tem aqueles jogos, da parte da psicologia. Não sei se tu conheces... deves conhecer de certeza. Que faz aqueles jogos grandes até, que tem aqueles coisões que se metem grandes no chão. Foi-se-me. Eu já te digo o nome. Tem diferentes emoções, muito giros para se trabalhar competências emocionais. Com jogos de tabuleiro, com jogos programados, com cartas... eu própria fiz o jogo do EmoPoli, do Ginja, do programa do Ginja. Que é um monopólio só sobre emoções. Onde as casas fazem parte de uma família emocional, tristeza, alegria, medo, raiva. Onde as cartas têm a ver com situações sociais, de ganho ou de perda, e de como adequar o nosso comportamento. Portanto há jogos adequados para isso, há muitas atividades. Aquilo que é importante perceber, com é que se estimula isto? Parte muito da nossa capacidade de falar de emoções. Eu acho que a grande dificuldade, de trabalhar emoções, é que os adultos que estão à frente das crianças têm medo das próprias emoções, e têm medo das tristezas dos alunos, têm medo das raivas alunos, projetam, permitem que aquilo que eles sentem, perante as crianças, toldar o raciocínio delas, eles vivem e sentem-se atacados pelo que as crianças fazem... Portanto, trabalhar a inteligência emocional passa por nós sermos capazes de falar daquilo que está a acontecer na sala de aula, mesmo connosco. E os adultos têm mania da autoridade, que eles é que sabem, eles é que mandam, há uma regra, é porque eu sei, é porque eu quero, porque eu digo... e esquecemos que não estamos a falar de emoções, estamos a falar de regras, ordens, e isso não é nada.

[Claro! O adulto em sala também precisa dizer “olha eu senti-me assim”, ou “eu estou assim hoje, mais assim. Portanto, preciso de tempo para me regular”. Dar o braço... ser mais humilde. Ser humano].

Completamente. Ser humano. Eu acho que é ser humilde e ser humano. São as palavras certas.

17. Que outras estratégias conhece, para promover a inteligência emocional das crianças?

Sem ser os programas, as competências, as dinâmicas, as atividades que eu te disse, não conheço assim muito mais, sabes? Porque há muita coisa, mas parto sempre do mesmo. Que é jogos de tabuleiro, reflexões, dinâmicas sociais e devolução emocional... pequenos exercícios específicos, para fazer coisas... Mais do que isso, não. Porque, na verdade, nós trabalhamos a inteligência emocional quando nós nos relacionamos com o mundo, não é? Quer dizer, eu trabalho inteligência emocional quando eu me estou a relacionar com aquela pessoa e estou a interagir. Eu estou a trabalhar, não é? Nós somos a referência positiva. Supostamente, as crianças connosco deveriam ter uma experiência tão positiva, não é? Há uma reparação emocional, pela relação positiva que têm connosco. Teoricamente. E já é trabalhar a inteligência emocional. Reagir e regular e agir com o mundo, é trabalhar a

inteligência emocional. Não tem que haver uma estratégia específica. Nós temos apenas é que compreender qual é que é o nosso lugar e como é que estamos a lidar com o mundo que nos rodeia. Mais do que outra coisa. Faz sentido? Mais do que uma estratégia. Estava aqui à procura, ao mesmo tempo, do nome para te dizer.

17.1. E eu, entretanto, eu ia perguntar também por mais recursos. Se tem mais recursos que me possa aconselhar? De coisas que eu possa usar, enquanto educadora...

Ideias Com História. Não me lembrava do nome. Conheces a *Ideias Com História*? *Ideias com História* é uma editora que tem questões, tanto de mais a parte da psicologia, como outras coisas. Por exemplo, eles têm um que é “A Viagem de Nori”, que é considerado um *kit* educativo que ajuda a promoção de competências socioemocionais, fomentar o ajustamento psicológico, e prevenindo problemas emocionais e de comportamento. Mas como este, tu tens dezenas. De jogos de tabuleiro, com cartas, que permitem este tipo de trabalho. Ok? Também tens outros que são, uns cartões também, eu aqui não tenho, está no gabinete, que são cartões também de... que também estava aí, que está aí um... também surgiu, de repetências de regulação, de devolução, com estratégias... como é que se chama? Eu sou péssima para nomes, péssima, péssima. Faça. Agora como é que se chamam? Esquece. Há um programa que é dos super poderes, deixa ver por outro lado se eu consigo. Pelos super poderes, se já consigo lá chegar, ou não, ao nome da editora. Eu queria ir ter ao nome das editoras. Super poderes... Exato, é este. Não sei se já viste isto, da Oficina Didática, “Os Super Poderes”. Isto é uma editora. Eles têm este projeto, deixa ver como é que se chama agora... que também é feito por uma psicóloga, que é a “Psicóloga dos Miúdos”. Ela também tem vários livros escritos e fez um programa, depois a seguir, que desenvolveu isto... Happy Gang! “The Happy Gang”. Conheces? *Happy*, mesmo como se diz, o *gang* pronto. Tem várias coisas também, para trabalhar competências. Pelas *Ideias Com História* tens imensos jogos de tabuleiro, e de coisas, para trabalhar inteligência emocional. Pronto, e depois é muitos os livros. Eu acho que aqui, nós quando pensamos em trabalhar inteligência emocional, temos que pensar o quê? Que eu quero trabalhar. Qual é a mensagem que eu quero passar? Então, as histórias trabalham-se de múltiplas maneiras. Agora eu comprei este livro, ainda não o li, chegou-me ontem às mãos... aliás, tenho dois. Um que eu conheço e o outro ainda não conhecia. Não sei se conheces. Os livros da Alma dos Livros, da editora Alma dos Livros. “Problemas de Girafa”, este aqui é deste autor, que eles estão a traduzir tudo o que é do Jory John, tem imensos. E este aqui, este é um livro para aprender a lidar melhor com as emoções e valorizar o que nós temos. São super giras as histórias, são super divertidas. Na verdade, isto é uma girafa que se sente sempre mal, porque... ou porque o pescoço é demasiado grande, ou porque é aprender a aceitar quem nós somos, por exemplo. Este, é “O Grande Livro das Emoções”. Este aqui foi o que chegou ontem, que eles lançaram agora, são 30

histórias sobre as emoções. Eu ainda não o li, mas fala sobre a compaixão, sobre tédios, gritos... tem várias histórias para trabalhar. Tudo isto são livros fantásticos. A questão é depois como é que os trabalhas. Se tu leres a história e depois consegues promover, desculpa, falar com as crianças e dar-lhes exemplos concretos de como é que eles fazem isto. Ou quando estão a lidar no dia-a-dia, ir buscar isto, faz a diferença. Mesmo na "Fables", a aplicação que te estava a falar no início, há lá uma história que é do Francisco Nevão, e fala da coragem que o Francisco Nevão teve para sair da zona de conforto ir à luta, para fazer diferente. Eu tenho um miúdo, em terapia, que literalmente, o miúdo tem cinco anos e uma situação familiar muito difícil, muito difícil, e ele um dia disse-me assim, fez assim uma luz, "eu hoje vou ser como Francisco Nevão", "então, porquê?", "Porque eu vou ter a coragem de enfrentar este meu medo". Ou seja, os miúdos depois vão agarrar as personagens e conseguem perceber, porque eles têm de fazer para. E é isto. Isto é a inteligência emocional. É nós conseguirmos trabalhar com eles, através dos recursos que eles precisam, e daquilo que eles também já têm. É muito por aqui.

18. Obrigada! Há mais alguma coisa que queira acrescentar? Alguma reflexão final, que queira fazer?

Para mim está tudo. Mensagens... reflexões finais... Eu já fiz tantas reflexões, acho eu. Não sei. Eu acho que, eu acho que se pensasse numa mensagem assim mais específica, que acho que eu tenho tentado é... Nós somos todos seres humanos, não há manuais, não há livros certos, não há jogos perfeitos e, muito menos, crianças perfeitas. Enquanto nós não percebermos que ser mãe e ser pai não é, não é uma bênção narcísica de projetarmos nas crianças o que nós não fomos. Enquanto nós não percebemos que ser pai e ser mãe, não é uma imagem para a sociedade, para demonstrar que somos capazes. Enquanto nós não percebermos que ser pai e ser mãe, é criar uma criança para ela ser quem ela quer ser, encontrar o seu potencial, e fazer a diferença no mundo, e sentir-se orgulhoso pelo caminho que faz... Nós não estamos a perceber o que é que andamos aqui a fazer. E, de facto, eu acho que é isso que falta. É o porque é que queremos ser pais e ser mães. Porque, de facto, ser pai e ser mãe não é ter número de filhos, não é adotar crianças. Não é? Eu quero deixar aqui uma reflexão, se calhar é: ok, é muito importante ter filhos? É. Temos uma sociedade a precisar de crianças. Mas a que preço? O que é que nós realmente queremos? O que é que é ser pai e o que é ser mãe?

Anexo I. Quadro de Análise

Indicadores de Categorização	Entrevistadas
Caracterização das entrevistadas Formação Carreira Exemplos pessoais Definição e Identificação de Emoções Função das Emoções Definição de Inteligência Emocional Suportes teóricos Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento Como educar para a inteligência emocional Recursos Educativos Exemplos de comunicação Papel do adulto na promoção e regulação emocional	Entrevistada A Docente e investigadora coordenadora do ensino superior e antiga Educadora de Infância; Entrevistada B Psicóloga Clínica e autora; Entrevistada C Educadora de Infância e autora; Entrevistada D Psicóloga Clínica e autora.

Indicadores	Frases	Análise
Caracterização das entrevistadas	Entrevistada A “(...) eu sou da Guarda (...); “(...) sempre fui assim, um bocadinho curiosa (...); “(...) sempre foi uma área que me atraiu, imenso, embora com dimensões diferentes.”; “E eu sempre fui uma pessoa muito brincalhona, muito de estar ao nível das crianças. Se calhar daí é que depois, é que veio esta consciência de investigar mais sobre as emoções, se calhar na altura isto já estava aqui em... em desenvolvimento, mas, de facto, não... não tinha ainda consciência.”; “(...) eu tento quanto possível ser sempre uma parte do humor, que eu vejo sempre a garrafa meia cheia e não meia vazia.”. Entrevistada B “(...) temos dois filhos(...); “Eu sei a história de vida toda das pessoas que eu acompanho, das pessoas que cada uma das pessoas da minha equipa tem. Eu sei todos os detalhes (...). Sei isto para centenas de pessoas. Nomes, neste momento, eu não consigo decorar.”; “E com a privação de sono... a minha bebé mama bastante durante a noite (...).”. Entrevistada C “(...) eu já vou completar 50 anos.”; “Tinha uma vida bastante livre a esse nível. Portanto, não tinha obrigações familiares, que me prendessem, ou que me causassem aqui algum entrave a esse nível.”; “(...) porque sou uma nata na reciclagem, e no aproveitamento das coisas, e dar segunda vida às coisas...”	No geral, são informações ao nível da vida pessoal e da personalidade, que permitem conhecer um pouco mais a fundo as entrevistadas.

	<p>“Sou muito... também muito expressiva na forma como conto, (...)”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Eu faço muita modulação emocional e muita devolução emocional. Ligo muito a questão da empatia e do respeito. Se eu vejo alguma situação que está a decorrer, não está a correr bem, eu automaticamente intervenho e faço ver os lados todos.”;</p> <p>“O meu não verbal traduz automaticamente o que eu penso.”;</p> <p>“E isto para o bom e para o mau. Portanto, reajo automático, é muito instintivo. Mas também sou muito positiva. Eu tenho muita... e se calhar muito pela minha prática clínica, eu tenho muita dificuldade de ficar num copo vazio, muita. Alguém me diz, seja o que for, vou já procurar a estratégia positiva, ver o que eu vou tirar de bom daquilo. Tenho muito esta imagem, muito mais positiva, muito mais construtiva, do que negativista.”;</p> <p>“(...) na minha prática clínica não, mas na minha vida pessoal tenho cada vez menos paciência para lidar com o negativismo. E com problemas que não existem.”;</p> <p>“Eu sou péssima para nomes, péssima, péssima. Faça. Agora como é que se chamam? Esquece.”;</p>	
<p>Formação</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>“Eu comecei por, portanto, fazer o meu percurso académico... pré-escolar, primária, por aí afora, e ingressei na faculdade de direito, aqui em Coimbra. Mas, entretanto, nesse ano a faculdade... houve um problema que eu já não me lembro muito bem, sei que as universidades abriram muito tarde, e (...) tinha aberto na Guarda (...) tinha aberto o curso, na escola normal de educadores, tinha aberto o curso de educadores. E eu recusei-me a fazer exame à escola do magistério primário, porque não gostava dessa faixa etária, digamos assim. E, então, como houve também colegas minhas que se tinham candidatado (...) achámos que devíamos ir fazer esse exame de admissão, porque se fazia um exame de admissão à escola normal de educadores. E fomos todas, fizemos o exame escrito, fizemos o oral, e houve três de nós que entramos, e pronto. A faculdade nunca mais abria e ingressamos no curso. Ingressamos no curso e o interessante é que começámos a gostar, a gostar do curso. Quando abriu a faculdade, eu ainda vim aqui a umas aulas, fazer... fiz uma disciplina do primeiro ano, uma cadeira do primeiro ano, mas, sinceramente, já não estava virada para os direitos e para as leis. E, então, prossegui estudos, na educação de infância e adorei. Foi assim uma coisa que eu nunca tinha pensado, e pronto, fiz o meu curso, na altura eram 3 anos, e ingressei no mundo do trabalho (...)”;</p> <p>“Depois, na altura achei que precisava de mais algum suporte e candidatei-me, via curricular, candidatei-me a Ciências da Educação, o curso na faculdade de psicologia e ciências da educação. E abriu-se outro mundo para mim. (...) De facto, foi ver o outro lado de lá da formação de educadores de infância, o que foi muito gratificante.”;</p> <p>“Depois, pronto, foi o mestrado, o doutoramento... portanto, essas <i>démarche</i> todas que tem que depois se fazer numa carreira de ensino superior, e de investigação e de tudo isso.”;</p> <p>“Foram na área do socioemocional.” [mestrado e doutoramento];</p> <p>“O mestrado eu considero que foi um bocadinho exploratório da temática. Foi feito com três amostras de educadores de infância: particular, o oficial e uma mostra da João de Deus. Foi um bocadinho por ali em termos das competências dos educadores para. E depois o doutoramento, que foi já na introdução de um programa dos Anos Incríveis, que, portanto, a faculdade de psicologia e ciências da educação estavam a apostar nesse programa e já tinham trabalhado, feito uma investigação, com programa Pais. E claro, como não podia ser, eu peguei no programa para professores e educadores, e então a minha tese foi já na... no trabalho... pronto a Rita já leu, mas, portanto, foi com um grupo de controlo, foi mesmo na tentativa de verificar como é que o programa, portanto, traduzir o programa e validá-lo para uma população portuguesa de educadores.”;</p> <p>“Depois o bichinho do direito ainda ficou cá, assim a roer, mas não me arrependo nada. (...) fiz uma especialização em, portanto, ligada ao direito, mas aos menores.”;</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>Frequentou os ensinamentos pré-escolar e básico.</p> <p>Fez uma disciplina de direito, na universidade de Coimbra, mas não concluiu o curso.</p> <p>Formou-se em educação pré-escolar, curso de três anos, na escola normal de educadores na Guarda.</p> <p>Licenciou-se em Ciências da Educação, na faculdade de psicologia e ciências da educação em Coimbra.</p> <p>Tem mestrado e doutoramento, com investigação na área socioemocional.</p> <p>Fez, ainda, uma especialização em direito de menores, na área de intervenção precoce.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>Mestre em psicoterapia cognitiva comportamental integrativa, na área da infância e adolescência.</p>

	<p>“Fiz nomeadamente em termos de intervenção precoce. Porque, aqui as equipas de Coimbra, da intervenção precoce, todos os anos tinham formação com pessoas que vinham da América e que nos davam formação.”</p> <p>“Eu ainda sou da altura em que os cursos, de formação de educadores, eram muito baseados numa linha maturacionista. (...) o fundamento era uma linha muito maturacionista.”;</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“Sou mestre em psicoterapia cognitiva comportamental integrativa.”;</p> <p>“Certificadas não. (...) Tenho também uma pós-graduação em empreendedorismo e inovação (...). Vou fazendo muita coisa que me faz sentido, mas que não é certificada. (...)Por exemplo, estou a fazer uma formação em psicoterapia somática.”;</p> <p>“O meu mestrado foi na área da infância e adolescência. Portanto, aqueles dois anos de mestrado foram dedicados sempre, quer em termos curriculares, quer depois o próprio estágio académico, quer também o profissional, foram na área da infância e da adolescência, com... pronto, a criança da mais nova que acompanhei devia ter uns 5 e um mais velho uns 16 ou 17 na altura”.</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“Tenho a licenciatura em educação de infância. Portanto, no primeiro, na primeira... Quando eu tirei o curso, era só mestre, era só bacharelato, não é? Os 3 anos. E depois, quando houve aquelas alterações, fiz a licenciatura e de grau académico é o que tenho, licenciatura em educação infantil.”</p> <p>“Durante o tempo que estive no ativo, eu fazia várias formações. As da APEI, as da DGEstE... tudo o que havia, que me aparecia, e que se coordenava com o que eu queria aprender mais, (...). Mas, todas aquelas que rodavam à volta da minha área de interesse, fazia. (...) Muito ao nível da importância das histórias. Foi sempre uma área que me interessou muito. (...)Portanto sempre me agarrei a tudo o que eram formações a esse nível, das artes, depois da reciclagem, (...). E ainda fiz, ainda dei eu formação, na altura, sobre precisamente isso, sobre as reciclagens e sobre o reaproveitamento de materiais.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Portanto, eu saí em 2007.”;</p> <p>“Eu sou da licenciatura pré Bolonha, curso de 5 anos. Portanto, assim que acabei o curso, fui trabalhar e fazer o estágio profissional. Na altura, fiz no Júlio de Matos, no stress pós-traumático e na parte de neuropsicologia e em simultâneo comecei a fazer formação em psicoterapia. (...) e depois, também, fiz formação e sou neuropsicólogo. Tenho as duas vertentes. (...) eu depois tirei a formação e especialização em psicologia educacional, a par da neuropsicologia. (...) Depois fiz o mestrado em motivação humana. Um bocadinho... como o tema até foi interessante, foi o tema a ver com vergonha e com a culpa. Como é que isso impacta na sociedade. Depois, fiz o doutoramento em terapia familiar e sistémica, numa vertente europeia. (...)Isto em paralelo fui sempre fazendo formação educacional e na clínica. Tenho formação em terapia de grupos, também.”;</p> <p>“A... formação de formadores, psicoterapeuta, neuropsicóloga... psicóloga clínica... não tenho mais nada, acho que não tenho mais nada.”;</p>	<p>Pós-graduação em empreendedorismo e inovação.</p> <p>Está, atualmente, a fazer uma formação em psicoterapia somática.</p> <p>Entrevistada C</p> <p>É licenciada em educação de infância, pelo Instituto Jean Piaget.</p> <p>Primeiro formou-se com bacharelato, curso de três anos pré-bolonha, atualizando mais tarde a sua formação para ficar com grau de licenciatura.</p> <p>Ao longo da sua carreira realizou várias formações pela APEI e DGEstE, muitas relacionadas com a importância das histórias, das artes e da reciclagem.</p> <p>Entrevistada D</p> <p>É Licenciada (pré-bolonha, curso de cinco ano) em Psicologia Clínica, pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.</p> <p>Com estágio profissional, de acesso à ordem, no Hospital Júlio de Matos, nas áreas de stress pós-traumático e neuropsicologia.</p> <p>É Mestre em Motivação Humana, com investigação sobre o impacto que a vergonha e a culpa têm na sociedade, e Doutorada em Terapia Familiar e Sistémica, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da</p>
--	---	---

		<p>Educação da Universidade de Coimbra. É pós-graduada em Neuropsicologia e Acolhimento Terapêutico, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, e em Psicopatologia da Criança e do Adolescente. Ou seja, tem formação em psicoterapia, neuropsicologia, psicologia educacional e terapia de grupos e tem, ainda, formação de formadores.</p>
<p>Carreira</p>	<p>Entrevistada A “Atualmente eu sou professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.”; “De carreira total, porque eu tive noutra noutra carreira primeiro, mas, portanto, de docente tenho 41 anos.”; “(…) estive como educadora 16 anos. 16 anos entre pré-escolar, trabalhei sempre no Ministério da Educação, pré-escolar e educação especial. Pronto. E depois mais tarde, tive um convite aqui de Coimbra para vir integrar uma equipa de intervenção precoce (…); “Vim de malas e bagagens para Coimbra e comecei a integrar as equipas de intervenção precoce.”; “Portanto fui trabalhando, fui fazendo o curso e abriu-se outro mundo, em termos da educação. Ainda estive 2 anos no Instituto de Apoio à Criança, e um belo dia, vejo no jornal a pedirem alguém, com licenciatura em ciências da educação, para umas unidades curriculares aqui na escola superior de educação. Disse ok, vou conciliar. Vou conciliar as coisas e concorri. Só que na altura, também estava aberto um concurso para a prática pedagógica e, claro aqui na ESEC como eu tinha também o curso de educadora, portanto... fui para a área da prática pedagógica. Portanto, isto há 24 anos que estou na Escola Superior de Educação, e pronto.”; “(…) estive a trabalhar no Instituto de Apoio à Criança (…); “É assim, estive a trabalhar 16 anos no pré-escolar. A depois na educação especial também, mais ou menos, nessa faixa etária. Mas apanhava, às vezes também, crianças já do primeiro ciclo. E na intervenção precoce era até aos 3 anos. Portanto, dos 0-3 anos. Portanto foram 16/17 anos.”; “Eu este ano comecei com uma cadeira nova, que é problemas de comportamento, e, de facto, estou eu e outra colega que é psicóloga (...), começámos por aí, por trabalhar a parte social e emocional dos nossos alunos.”; “É que eu sempre trabalhei no Ministério da Educação, mas... sempre trabalhei em aldeias e vila”; “É engraçado, porque eu tenho todos os anos, tenho o primeiro ano da licenciatura de educação básica, portanto aqueles caloirinhos que vêm.”; “Portanto, desde 2016, iniciámos esse projeto e a nossa investigação, ligadas às academias do conhecimento, foi precisamente nessa área das emoções: o que é que o contato com a natureza potenciava em termos de desenvolvimento socioemocional. É de facto, na nossa investigação, na nossa investigação chegámos à conclusão de que, de facto, as crianças a autorregulavam-se mais. Portanto, conseguiam gerir os seus comportamentos, os seus conflitos, de uma forma mais fácil do que dentro de uma sala.”;</p>	<p>Entrevistada A Atualmente, é professora e investigadora coordenadora no ensino superior, na área de Prática Pedagógica e Educação Básica. Tem 41 anos de carreira, dos quais 17 anos enquanto educadora de infância, no ensino público, e 24 no ensino superior, sempre para o Ministério da Educação. Tem experiência em educação especial, com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) e do 1.ºCEB, e em intervenção precoce, com crianças até aos 3 anos de idade. Trabalhou 2 anos no Instituto de Apoio à Criança; Tem um projeto de investigação ativo desde 2016, ligado às academias do conhecimento, na área das emoções, onde</p>

	<p>Entrevistada B “Sou psicóloga clínica e da saúde.”; “(...) em termos de terminar a formação já são 11 anos. Depois do que eu acho que faça sentido contar, diria uns 7 ou 8.”; “(...) quando comecei a prática clínica fora dos estágios (...)... trabalhar diretamente com crianças era constantemente correr atrás do prejuízo, e era... e não era agir sobre as causas. Ainda tive algumas crianças, durante praí um ano, crianças e adolescentes, mas depois eu sentia que estava, que não trabalhava os fatores de manutenção e não trabalhava muitas vezes sequer as causas do que se estava a passar. E, então, direcionei-me mais para o aconselhamento psicológico parental. Trabalhar muito mais com os pais e consigo ter resultados muito melhores desta forma, do que a trabalhar com as crianças e com os adolescentes.”; “Enquanto trabalhava muito só com as crianças, e mesmo com os adolescentes (...).”; “(...) agora vamos abrir a clínica e o foco é muito dar resposta (...) aquelas que são dificuldades que já vêm de questões de vinculação, que é a maior parte. E, por isso mesmo, na clínica o que nós vamos fazer é: só vamos mesmo aceitar acompanhamentos que os pais estejam disponíveis para fazer, a estar muito envolvidos nas sessões também.”; “(...) a minha carreira não é, não foi uma coisa assim... premeditada (...) A minha carreira é feita de reações ao que a vida me apresenta (...) Portanto, eu fui para Angola e lá trabalhei como psicóloga, na altura não tinha um estágio profissional, porque não era necessário, então comecei logo na prática, e também era diretora num colégio. Depois, quando entretanto engravidei, voltei, por segurança, e cá completei então o estágio, que é obrigatório para entrarmos na ordem dos psicólogos, e quando eu termino o estágio, eu já tinha mais pedidos de acompanhamento em espera do que muitas colegas lá da clínica, que tinham muitos horários livres e já tinha lista de espera. Então aí eu percebo que não faz sentido trabalhar por conta de outrem, não é? Quando termino e começo a lançar-me. Paralelamente, eu já estava a lançar a página, zero objetivo de fazer algo a nível de trabalho com isso, era mesmo só de um ponto para desabafar um bocadinho, sobre a dificuldade que tinha sido mesmo a encontrar o próprio estágio, não é? De cada vez que dizia que tinha uma filha bebé era... pronto, era toda uma chatice, ninguém queria uma mãe com uma filha bebé a trabalhar... E pronto, foi nestes obstáculos... fui escrevendo, as pessoas foram aparecendo na página... Isto foi crescendo... foi crescendo... os pedidos continuavam sempre a chegar, as pessoas que eu acompanhava felizmente ficaram muito satisfeitas e chamavam outras... E há uns três anos, chegou ao ponto de eu não ter mesmo mãos a medir, já tinha uma lista de espera, ainda tenho, feliz barra infelizmente, agora já está em três anos, e então eu perceber que não tinha maneira de dar conta disto, e começar a formar a minha própria equipa. E pronto, foram entrando gradualmente e vão entrando, continuamos a ter lista de espera. Não ponho mais pessoas, porque quem entra tem formação no meu modelo. Porque, entretanto, percebi que tinha criado um modelo também, sem querer, lá está. Quando dei por mim, percebi ao tentar explicar às colegas como eu fazia as coisas, que elas diziam: “mas isso é muito diferente de tudo o que já fizemos e já vimos, isso não, isso que tu fazes tens que estruturar isso, porque isso já é um modelo”. E eu percebi ah ok, pronto isto é um modelo, tá bem. Então vá, fiz, estruturei o modelo e pronto, sempre que entra alguém na equipa, há esta parte, das pessoas entrarem num modelo e então tem que ser um trabalho de formação e supervisão, para ter certeza que toda a gente, claro com o seu estilo pessoal, somos todas muito diferentes umas das outras, mas que há aquela base que é comum. E pronto, e tem continuado a crescer até chegar agora, ao ponto em que tínhamos tantos pedidos, lá está de crianças e adolescentes, que envolve a parte presencial, que vamos abrir a clínica.”; “Eu agora estou na direção de uma de uma Creche e Jardim de Infância (...).”; “(...) como também falo no livro (...).”;</p>	<p>investiga a relação das crianças com a natureza, como potenciadora para o desenvolvimento socioemocional.</p> <p>Entrevistada B Atualmente, é psicóloga clínica e da saúde, com 8 anos de carreira. Trabalhou diretamente com crianças e jovens durante a formação e, cerca de um ano após, direcionou-se para o aconselhamento parental. Iniciou carreira em Angola, enquanto psicóloga e diretora de um colégio. Quando voltou para Portugal, terminou o estágio profissional, para ingressar na Ordem dos Psicólogos, e começou a trabalhar por conta própria. Paralelamente, lançou um projeto nas redes sociais, onde divulga questões de saúde mental, parentalidade e desenvolvimento infantil. Há três anos, formou equipa e contratou outras psicólogas, a quem dá formação para integrar o modelo que criou ao longo da sua prática, de forma a haver uma base comum que diferencia o projeto. Atualmente, vai abrir uma clínica e integra a direção de uma Creche e Jardim de Infância.</p>
--	--	---

	<p>Entrevistada C</p> <p>“Eu trabalhei durante 25 anos como educadora. Passei por todas as valências, desde a creche, ao jardim de infância, até ao ATL... fiz de tudo um pouco. Entretanto tive aqui uma solicitação, para fazer algo diferente. Dar uma linha pedagógica ao apoio social que uma empresa tinha de fazer. Ou seja, a empresa tem uma forte componente social que tem de agilizar. Não era cá em Portugal, era em Luanda. Portanto, em Luanda as empresas têm todas uma componente social muito forte, mas que, depois, só era visível com os saquinhos que só aparecem no Natal (...). E fui contactada para iniciar esse projeto, em Luanda. Fazendo com que, dar formação também à equipa de voluntários. Porque essas empresas têm voluntários sempre, uma equipa forte, uma bolsa de voluntários forte, para atuar nessas ações educativas, e dar formação a essa equipa e dar uma linha pedagógica à nossa atividade social no terreno. (...). Acontece que estava a viver com a família que era a dona da empresa, ela tem um bebé e as coisas começaram-se a complicar em Luanda. E ela pede-me para eu vir para Portugal com os filhos. E eu venho e começo a fazer esta gestão, já um bocadinho mais à distância, entretanto também o comboio estava a andar, portanto acaba por ser assim. E eu, neste momento, estou em Portugal, mas no fundo a gerir a vida de duas crianças, basicamente. Portanto, estou um bocadinho mais longe do dia-a-dia de escola. Do meu diário, continuo a fazer, continuo a praticar, no fundo, a minha atividade, porque faço parte da direção de uma associação, que é a APAR, <i>Aprender em Parceria</i>. Que nos dedicamos muito à capacitação familiar e ao trabalho com as famílias e com as crianças. E eu, neste momento, não tanto com famílias, mas estou a fazer o apoio com sessões às crianças da <i>Ajuda de Berço</i>. (...). E também, neste ano, estamos também a fazer com as famílias, em que o projeto de vida dessas crianças será idealmente o retorno à família biológica.”;</p> <p>“De serviço tenho 25 anos. No ativo, tenho 25 anos.”;</p> <p>“Estive sempre, sempre no setor privado. Sempre no setor privado. Não, nunca estive em uma IPSS.”;</p> <p>“Portanto, eu trabalhava basicamente no início as oito horas, depois passámos a sete.”;</p> <p>“Tive grupos mistos, tive grupos homogéneos (...) De idade, idade. Porque o que aconteceu, por exemplo, num dos colégios que eu estive, é que havia a sala dos 3, salas dos 4, salas dos 5... e sobrava uma sala física. O que aconteceu, foi que eu fui para essa sala física com, no fundo, crianças que, entretanto, não tinham vaga nas salas das suas idades e construímos um grupo misto. Um grupo heterogéneo, como lhe chamam, e estive aí ainda durante vários anos. (...) Tinham crianças dos três, como tinham crianças dos cinco.”;</p> <p>“(…) este trabalho faço com a APAR, que começou já desde o início da APAR, eu integrei o grupo da APAR em 2012/2013 foi quando comecei a fazer trabalhos com elas... por isso fiz a formação e integrei, na altura, o grupo de líderes para fazer este trabalho de capacitação com as famílias.”;</p> <p>“(…) o livro, não é? O livro foi o apoio técnico, o apoio teórico do nosso projeto. Quando nós iniciamos... ‘As emoções em sociedade’, sim. E porquê? Porque nós, em conjunto com a Carla, a Carla era a psicóloga da escola e quando ela chega, eu já estava nisto, trabalhar as histórias, mas não com esse lado de apoio de uma psicóloga, não é? Eu trabalhava as histórias, para início de trabalhar com eles outras áreas, não é? Também abordava o lado emocional, mas não tanto quanto vim a fazê-lo depois com a Carla. E quando montamos este projeto, montamos até ao quarto ano, nessa altura. Portanto, eu fazia exaustivamente com o pré-escolar. Porque fazia em sala e depois fazia com ela, o trabalho. Mas o esquema foi montado para abranger até ao quarto ano. Porquê? Porque assim víamos cada vez mais, que os miúdos, mesmo no primeiro ciclo, adoram ouvir histórias e continuam a sentir imensa falta. E se eu disser que até os adultos, adoram ouvir histórias e sentem falta... Eu, durante todo este tempo, contava histórias na Fnac também. Ao domingo de manhã, eu contava histórias na FNAC de Alfragide, de Almada e de... Alfragide, Almada e às vezes Cascais. Fazia esta rota.”;</p> <p>“E nós começámos este projeto por isso mesmo. Eu tinha um conhecimento muito grande, muito vasto das histórias infantis, das temáticas delas, do que é que podíamos pegar nas histórias para falar. Ela tinha o <i>know-how</i> da</p>	<p>É, ainda, autora de dois livros publicados sobre emoções.</p> <p>Entrevistada C</p> <p>Teve uma carreira de 25 anos, enquanto educadora de infância. Durante os quais, contactava diretamente sete a oito horas diárias com grupos de crianças, sempre no setor privado. Atualmente, não exerce, mas mantém uma atividade profissional relacionada com crianças. É responsável pela educação de duas crianças de uma família e integra a direção da associação A-PAR (<i>Aprender em Parceria</i>), onde desenvolve programas de capacitação familiar, desde 2012/2013. No seu percurso, após os 25 anos a trabalhar como educadora, foi convidada a integrar uma equipa numa empresa de apoio social, para dar uma linha pedagógica a um projeto de intervenção social, em Luanda. Regressa mais tarde, ficando responsável pelos filhos da dona da empresa e a gerir o projeto social remotamente. Foi, também, contadora de histórias no espaço FNAC, em Alfragide, Almada e Cascais, e formadora de expressão plástica com</p>
--	--	--

	<p>psicologia. E, portanto, começamos a montar este projeto e quando terminamos de montar isto, na prática, é que pensámos, quando fizemos o livro, temos que o fundamentar agora na teoria.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Sou psicóloga clínica e essa é a minha base. Faço prevenção clínica do direto, prática privada, e trabalho em paralelo fazendo programas de competências sociais e emocionais, com miúdos. Ou faço no direto, ou faço através da preparação dos adultos. Portanto, dou formação a professores, educadores... tando a nível de programas de competências emocionais, como estratégias para lidar com as birras, questões mais de promoção de competências diversas na gestão do grupo, gestão de conflitos... tenho dado muita formação para equipas das comissões de proteção de menores... tudo o que é lidar com famílias. (...) Portanto tenho aqui várias vertentes. A base primeira é a clínica, porque sempre foi o meu foco. Sempre, em paralelo, trabalhei em vários sítios. Sempre trabalhei em cinco ou seis sítios ao mesmo tempo. Trabalhei com uma instituição com crianças retiradas às famílias. Durante muito tempo trabalhei no Júlio de Matos. Fiz ali um percurso muito diverso na saúde mental. Mas realmente hoje em dia é mesmo prática clínica, ou formação ou programas de competências, pronto.”;</p> <p>“(…) estou a caminho dos meus 20 anos, tenho 17.”;</p> <p>“Sou psicoterapeuta (...). Então, sempre trabalhei desde essa altura, começando no Júlio de Matos. Depois, entretanto, fui trabalhando em clínicas privadas e desenvolvi um projeto com um colega, na área da educação. Fazia um programa de competências de estudo e estimulação cognitiva. E comecei a trabalhar na área da educação, passei por essa vertente (...). Comecei a trabalhar em escolas, sempre em programas de competências, trabalho nas dificuldades aprendizagem, gestão de situações mais vulneráveis, lidar com pais, etc. Ok? Sempre a partir da clínica. (...) Portanto estive em Barcelona a trabalhar, no hospital São Paulo, com saúde mental mais pesada e como é que a terapia sistémica pode intervir. Portanto, eu comecei no indivíduo e fui para as famílias.”;</p> <p>“(…) tenho duas vertentes. Tenho a vertente escola, onde fazia os programas de competência emocionais, desde os miúdos mesmo mesmo mesmo pequeninos. Portanto, desde os três anos. Portanto, trabalho com berçário, nunca trabalhei direto, ok? A minha faixa etária foi dos três aos seis, sempre. Pronto, pré-escolar, competência emocionais, competências fonológicas, a parte mais das bases para a aquisição da leitura e da escrita, por exemplo. Muito trabalho com famílias e depois as avaliações de maturidade. Ou seja, preparação para o primeiro ano, se estão ou não preparados. O que é que é preciso trabalhar, estratégias, trabalho com educadoras... muito nesta linha também, das dificuldades de aprendizagem, ou da facilidade para aprender, não tem de ser sempre pelas dificuldades. Pronto. Depois, em paralelo na parte clínica, tenho vários momentos de intervenção com as famílias, com pais, com crianças nessa faixa etária, e aí sim, desde os zero anos, vá digamos assim, seis meses ou com um ano. Muito no suporte como lidar com os filhos. Na verdade, fases diferentes: sono, birras, fraldas... desafios, questões de crianças com dificuldade em estar sossegadas, em cumprir regras... mesmo antes sequer de chegar à parte da escola, estavam nesta procura dos pais, um bocadinho perdidos, principalmente em crianças que se tornam mais difíceis, em fases em que houve ou perdas, ou lutos, ou irmãos... e há muito um trabalho clínico.”;</p> <p>“(…) lá no livro eu falo de vários autores quando faço as várias pesquisas.”;</p> <p>“Completamente, completamente. É sempre a minha base, é trabalhar estratégias para inteligência emocional pura em todas as faixas etárias. Pronto, e trabalhar com educadores e trabalhar auxiliares.”;</p> <p>“Eu trabalho muito com tribunais e com sistemas de família, tenho muitos processos de regulação, e pessoas muito complexas, (...)tenho estado a fazer um projeto em paralelo também (...), associado à questão das terapias da culpa dos processos tribunais e a questão dos juízes, da formação para advogados e juízes.”;</p>	<p>reciclagem, para diferentes público-alvo. É, também, autora de um livro sobre emoções e sociedade, em parceria com a Entrevistada D.</p> <p>Entrevistada D</p> <p>Profissionalmente, tem um percurso muito diverso na saúde mental. Com 17 anos de carreira, conta com uma vasta experiência em diferentes contextos. Atualmente, faz prevenção clínica, prática privada, com acompanhamento psicoterapêutico, avaliação e reabilitação neuropsicológica. Em paralelo, faz programas de competências sociais e emocionais com crianças e dá formação a professores e educadores, ao nível de competências emocionais, e a equipas de comissões de proteção de menores. Ao longo da sua carreira, trabalhou no serviço de neuropsicologia do Hospital Júlio de Matos, no Hospital Egas Moniz e passou pelo Hospital Sant Pau- Barcelona, no serviço de terapia familiar. Entretanto, foi trabalhando, em simultâneo, em clínicas privadas, desenvolvendo trabalho com crianças desde os seis meses de idade, na intervenção com famílias, pais e crianças.</p>
--	---	---

	<p>“Eu tenho dificuldade, mesmo em termos de formação, em dar duas formações iguais. Ou a fazer, até porque eu não tenho <i>books</i>, como eu costumo dizer, eu não tenho, eu não faço, não escrevo textos. Eu trabalho com aquilo que eu tenho, que eu vejo.”; “(…) eu própria fiz o jogo do EmoPoli, do Ginja, do programa do Ginja.”;</p>	<p>Paralelamente, desenvolveu um projeto na área de educação, onde fez um programa de competências de estudo e estimulação cognitiva, começando assim a trabalhar na área da educação. Colaborou com diversas escolas, com crianças a partir dos três anos de idade, no acompanhamento em sala e no desenvolvimento de programas de competências sociais e emocionais. Trabalhou, ainda, com instituições com crianças retiradas às famílias. Escreve artigos de interesse pedagógico e psicológico para revistas da área parental, participa como oradora em palestras e formações e, em colaboração com a Entrevistada C, é autora de um livro sobre emoções e sociedade.</p>
<p>Exemplos pessoais</p>	<p>Entrevistada A “E, às vezes, nós fazemos uma retrospectiva da nossa vida, e começamos a pensar que de facto nós tivemos colegas, ou até professores, que de facto eram <i>expert</i> nas suas matérias, eram colegas que tiravam altas notas, mas que de facto eram pessoas que tinham muitas dificuldades em se relacionar, não é? (...) E quando eu vejo retrospectivamente, eu lembro-me de professores que tive que, de facto, eram empáticos, e brincavam com os alunos, e tinham uma relação mais próxima, e que, de facto, são esses professores que eu me lembro. Portanto, são essas pessoas que nos marcam. Aqueles colegas que nem sequer emprestavam os apontamentos, eram incapazes de tirar uma dúvida a alguém, só queriam o saber todo para eles, de facto, revelavam muito pouca inteligência emocional.”; “Se calhar as crianças aí tinham outras necessidades, também, e tinham outros conhecimentos, que até se calhar eu não tinha, não é? Do ambiente, onde viviam, e se calhar aí eu fui mais um adulto que estava ao nível da criança, até em termos de partilha de conhecimentos, de mim para ele, para elas, e elas para mim. Se calhar, isso também foi muito, muito interessante e positivo. Isso, de facto, aprendi a regar hortas, fazendo pregos e mudando a água, que era uma coisa que eu não sabia. Ou ir buscar no Natal um pinheiro e uma criança dizer ‘sim, sim, vamos, vamos ao Pinhal da minha tia’, e chegar a certo ponto e dizer ‘mas agora onde é que estamos?’ e a criança ‘ai mas eu sei o caminho’. E</p>	<p>No geral, são exemplos relacionados com vivências pessoais e profissionais, no âmbito das emoções, levando a conhecer mais profundamente as entrevistadas.</p>

fomos e viemos com o guia da criança, portanto acho que isso foi muito, foi muito enriquecedor para mim, como como educadora e agora até como formadora de outros, de outros educadores.”;

Entrevistada B

“Supor que ‘olha aqui tem minha criança, resolva lá porque ela tem aqui um problemzinho, resolve lá aqui que ela é parte danificada da relação’, não vai ter lá espaço, não faz sentido, mesmo nenhum, continuarmos a alimentar isso. Acho que infelizmente, quando se acompanha crianças, essa mensagem... claro que não é intenção dos colegas, não é essa, mas essa mensagem continua a passar, porque é a criança que está a ir ao psicólogo, é ela que está a resolver as suas coisas. Portanto, se ela é que está a ir, ela é que é o problema, ela é que tem que se resolver. E eu não acredito de todo nisso. Não acredito, porque também tenho esta prática, não é só não acredito na teoria. Eu vejo, através dos aconselhamentos, a maneira como as coisas mudam completamente.”;

“Ainda ontem, estava numa formação e até estava brincar com as pessoas a dizer, um bocado como quando nós estamos a cantar a música do ‘Atirei o pau ao gato’, não é que nós começamos: ‘atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...’ e sempre cantamos aquilo, e agora ficamos ‘é pá mas objetivo era morrer? Como assim? Isto sempre me soou bem e agora não me está a soar tão bem como soava antes...’ E começamos a questionar estas coisas, que sempre estiveram lá e que eram cantados e nem reparávamos... Isto, fazendo a ponte com a relação também com os pais, tipo coisas que eram: ‘não a minha mãe dizia-me isto e fazia-me isto... e o meu pai também. Tipo, não tem mal nenhum’. Quando eu vou, trago aquilo para a relação com a criança... ‘Ui, isto agora não me está a soar tão bem como soava... que é que isto então significa?’.”;

“Por exemplo, dando um exemplo prático, a minha filha mais velha, tudo o que era gente concentrada, confusões, não sei quê, agarrava-se muito a nós, ela não... não era o ponto de não funcionar, porque ela estava lá, não chorava, mas ficava assim, mais retraída, ficava mais atenta. A minha bebé, a Mel, adora tudo o que é quanto mais confusão. Se pudermos pôr tipo bombas a explodir, para ela é assim um cenário ideal, fogo de artifício, tipo juntem-se 1000 pessoas, ela adora. E então, nós a partir daqui vamos percebendo um bocadinho a essência da Mel, neste caso. Olha, a Mel é mais expansiva, é uma miúda que gosta mais de estar... de ter uma interação maior. Portanto, isto é, através destas reações que ela tem. Ela fica feliz, quando está com muita confusão. A nossa outra bebé ficava assustada. Ok. Ela não gosta, então faz parte da essência dela ser um pouco mais retraída. Essência que ainda se está a construir, pode mudar um bocadinho. Hoje em dia é uma criança até muito dada, mas é dada na interação um para um, ou três para um, que seja. Não é assim: “agora metam-me aqui 50 pessoas falar comigo”. O meu bebé adora ter.”;

“(...) a minha mais velha é muito tranquila, mas das coisas que a leva a passar-se da cabeça e alguém tentar que ela pare de estar triste. Para ela é mesmo ofensivo, ela sente que tem ali, está a tentar descobrir alguma coisa sobre ela, e a perceção dela é que alguém lhe está a roubar essa oportunidade. Então, é ‘não! deixa-me! Eu estou triste. Eu tenho direito a estar triste’. Então se alguém tirar, ela vem para casa contar: ‘acreditas que hoje, a auxiliar não sei quê estava a dizer para limpar as lágrimas! As lágrimas que me ajudam a acalmar?! Como é que ela foi capaz, mãe? Tens que falar com ela!’ Para ela é ofensivo, porque ela sabe que ela está triste, ela sabe que não está sozinha nesse processo, eu estou, eu, o pai, quem for, estamos lá disponíveis, e quando ela acaba, geralmente depois nós conseguimos descobrir algo mais sobre ela, de: ‘olha, já viste? É curioso que, por exemplo, quando tu sentes que não te estão a convidar para fazer parte do grupo, isso magoa-te muito. Ou seja, para ti é importante sentires-te integrada, sentires que tu fazes parte’.”;

“De, ‘realmente aqueles meninos não te convidaram. Tu gostavas de brincar àquilo?’ É do género: ‘Não. Não gosto nada. Aquilo são brincadeiras que eu não gosto nada’. ‘Ok, curioso então há coisas que se calhar tu não queres estrar integrada’.”;

	<p>“Muitas vezes, mesmo cá em casa, “pá a Letícia anda tão reativa agora.. como é que eu ando? Também ando reativa”. Óbvio. O que for, nós sabemos, muitas vezes começo por esta pergunta: “Está bem, tu achas que ela anda assim, como é que tu andas?” E ando igual ou pior.”;</p> <p>“Eu tenho esse exemplo prático em casa, com a mais velha. Ela corre muito na nossa direção, há certas situações que ela vai tendo cada vez menos necessidade, de até eu vou tipo ‘como é que estás?’ e ela ‘olha fiquei triste, não sei quê, mas depois lembrei de isto, não sei quê, percebi isto... pronto pareceu justo aquilo que me disseram, por isso para mim nem faz sentido’. Ela já faz o seu processo. Mas porque, quando antes de o fazer, esse processo, ela pode apoiar-se e pode quando precisa, ainda, em nós.”;</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“Por exemplo, lembro-me sempre de estar no início, de estar nessa escola, que na primeira reunião de setembro a direção exigia que tivéssemos o projeto pronto, para o ano todo. E foi uma batalha, uma batalha que eu tive ali, porque não conseguiria conceber como é que eu fazia um projeto em casa, em agosto, não é? Porque para apresentar em setembro, eu tinha que o fazer em agosto. Quando não sabia que crianças eu ia ter. Quando não conseguia entender quais eram as necessidades deles, quando não os conseguia ouvir e perceber o que é que fazia sentido trabalhar com eles. Portanto, foi uma batalha. Foi uma batalha até que, depois, lá conseguimos. Eu entregava umas coisas proforma e depois, a seguir, passado um mês, fazia uma adenda ao projeto e voltava a reformular. Porque não fazia sentido. Havia coisas que não faziam sentido, pronto. Depois, passado um ano ou dois, conseguimos que as coisas tipo levassem ali outro rumo, porque faz-me sentido sempre ouvir as crianças.”;</p> <p>“São momentos, realmente, que eu acho que ficam para a vida toda. E ficam. Vou-lhe dizer porque é que ficam. Quando eu chego a esta altura e tenho os meus meninos a formarem-se todos, e a telefonarem-me, e a contactarem-me por <i>Facebook</i>, e o mais queriam muito era que eu fizesse parte das fitas deles. E isto, para mim, é nítido que alguma coisa lá ficou e aqueles anos foram realmente importantes para eles. E se foram, para mim o meu trabalho está cumprido. Porque eles formaram-se e, portanto, eles aprenderam a ler, eles aprenderam a escrever, onde aprenderam a fazer tudo, porque eles formaram-se. Estão aí, formados. Mas aquele tempo ficou lá e isso, para mim, é tão importante. Porque, na verdade, o trabalho foi bem feito, ficou lá a sementinha, eles cresceram mais fortes, eles cresceram mais firmes do que é que podiam, ou não, fazer. Sem dúvida, é mesmo muito gratificante. E têm sido vários. Ainda agora ando aqui numa luta, para ir buscar uma fita de um que era do grupo dos mais pequenitos na altura, que agora terminou o curso e querem, ‘não, não. Eu quero muito que a Ana assine a minha fita’, eu acho um máximo. Acho mesmo que é olharem para trás, e olharem para si.”;</p> <p>“Eu, quando olho para trás, penso que eu passei tudo com estes grupos que me foram passando. Das emoções de felicidade com eles, do orgulho de os ver atingir as coisas, de pânico em determinadas situações... emoções mais assustadoras, que alguma vez tive, com eles, sei lá... de irmos para sítios às vezes mais complicados, porque eu não me negava a nada, não é? Se eles sonhassem, eu sonhava junto e, às vezes, uma pessoa arrisca e fica ali um bocadinho... Até porque no fundo, estas emoções que passámos, passamos com o grupo das crianças, mas também passamos com os pais.”;</p> <p>“E se eu lhe disser, em Almada então era crucial, era muito engraçado. Se eu lhe disser que os miúdos se sentavam no palco, aquilo tem assim aquele palcozinho, normalmente ali na zona do café, e os miúdos sentavam-se no palco, à minha volta, e eu tinha os pais que iam buscar as cadeiras do café, e ponham-nas todas assim à volta do palco, e ficavam ali a ouvir, nem pestanejavam. E eu dizia sempre que eles eram mais fãs, das minhas histórias, quase que os miúdos. Quando chega ao domingo, os pais estavam todos contentes por ir ouvir as histórias. E eu achava muito engraçado. Mas, ao menos muito tempo, pensava: ‘os adultos têm mesmo esta falta de ouvir histórias. De ouvir quem</p>	
--	---	--

	<p>lhes contasse histórias'. E é interessantíssimo, não é? Para pensarmos assim: um adulto está aqui para contar histórias ao filho à noite, conta a história, ele conta a história, mas eles gostam de ouvir.”;</p> <p>“E eu fazia, já na altura na escola, momentos de contar histórias para eles. Às vezes ali, na altura do inverno, que nós não tínhamos muito espaço exterior, espaço interior, para recreios e tínhamos que, ali, ocupar um bocadinho a hora do recreio, e eu fazia para eles a hora da história. Eu tinha sempre aquilo cheio, portanto eles adoravam ir ouvir a história.”;</p> <p>“Nós sabemos, temos às vezes grupos, e eu se olhar para trás em 25 anos reconheço, eu não me lembro de todas as crianças que passaram por mim, eu lembro-me de muitas, devo dizer que um bocado, também, pela relação que estabeleci com eles, com as famílias, com tudo, pronto. (...). Mas há sempre um ou outro, que passou por nós indelével. Porque há sempre crianças que conseguem estar, num grupo de 25, e são indelével. Porque nem são muito bons, nem são muito ativos, nem são muito birrentos, nem são muito queridos... estavam ali. São crianças que fazem o seu, a sua ida à escola indelével. Não dão trabalho, como a gente costuma dizer, não é?”</p> <p>“Por exemplo, a fralda, quando me chegava uma criança com três anos e meio, às vezes, à sala que ainda usava fralda durante o dia, aqui alguma coisa se passa. Eu não relevava, continuava a tentar na sala, quando eles chegavam, e fazia essas tentativas, fazia essas tentativas e depois corria tudo lindamente na sala, porque fim de um tempo, ele sentia-se capaz, não é? 'Vamos lá isso'. Era ali muitos <i>inputs</i> para que ele se sentisse com capacidades para... 'bem tu és capaz, tu és capaz, tu és capaz e vais conseguir. Eu vou tirar agora, vais fazer agora xixi, eu vou te ensinar. Eu tiro-te agora a fralda e fazes xixi, não sei o quê, nã, nã, nã...'. Tirava fraldas na sesta, e não sei quê... e depois as noites, não se conseguiram tirar, nem por mais uma. E depois diziam que chegavam a casa e punham logo a fralda, porque ele fazia xixi. Porquê? O lado emocional ali não estava balanceado. Portanto, isso para mim é que é realmente complicado.”;</p> <p>“Por exemplo, lembro-me de uma altura que colocámos esses livros, perto da caixa das emoções, porque eles: 'estes livros têm que estar aqui, ao pé do jogo da caixa'. E tinham. E às vezes, depois, quando jogavam e não sei quê, e no fim... 'olha, agora podíamos ver este livro. Conta-nos este livro'.”;</p> <p>“Porque, depois, para onde fosse-mos... porque eu não sou aquela apologista do ir um atrás do outro, e depois quando chegam à escola fazem o desenho, é a cabeça do da frente, como aquela ilustração do... que quando chegam à escola: "então o que é que viste no passeio? A cabeça do da frente". (...) mas há sempre a altura do, que nós necessitamos de alguma ordem, não é? E nesses momentos, era muito engraçado, que eles sabiam "eu levo este mais pequeno". E, então, quando era para entrar na carrinha, eles: "eu tinha o Joãozinho, eu tinha a Margarida, eu tinha...". Pronto, iam buscar os amigos.”;</p> <p>“Por exemplo, eu lembro-me desse, por exemplo do formigueiro. O grupo do formigueiro era composto por crianças desde os três até aos cinco. Porque, um ou outro dos três anos também estava super interessado, em querer saber sobre as formigas. Portanto, depois foi esse grupo, na sua totalidade, mostrou aos outros, explicou e envolveu os outros, e eu não precisei de fazer.”;</p> <p>“É pensarmos quando nós, em novas, não ouvíamos muito mais a nossa amiga, do que ouvíamos a mãe? Era categórico e lembro-me da minha mãe dizer isto: 'Eu posso te dizer isto quinhentas vezes, mas vem a Catarina diz-te isto e tu pronto'. E eles, em sala, funcionam exatamente da mesma maneira.”;</p> <p>“(...) eu lembro-me de um pai, lembro-me nitidamente de um pai, as nossas salas tinham uma janela de vidro e, portanto, haviam visitas e eu nem dava conta, e as pessoas passavam e olhavam pela janela. Depois mostravam a escola e tudo mais. E eu lembro-me de um pai, que depois eu tive um aluno, tive um filho dele, que ele tinha dois filhos, e ele foi ver a escola para o primeiro. Eu apanhei o segundo, porque o primeiro quando entrou logo para o primeiro ciclo. E ele disse: 'eu fiquei fascinado, quando olhei pela janela para aquela sala. Eu fiquei fascinado, porque eu olho e</p>	
--	---	--

	<p>vi três ou quatro na casinha a brincar, três ou quatro nos legos, os outros a trabalhar, os outros a fazer não sei quê, e uns lá fora de volta da horta’.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“E, acima de tudo, a meu ver, sabendo comunicar e sabendo aceitar, por vezes os caminhos não têm de estar juntos, simplesmente porque nós não vamos coincidir, nós não temos que tolerar tudo, ou não podemos, também, sobrepormo-nos aos outros. E, de facto, este é o problema da sociedade, não é? É a falta de comunicação, excesso de expectativas, excesso de exigências, excesso de direitos e poucos deveres... e, portanto, estamos muito autocentrados no umbigo, num narcisismo quase social e global, e, portanto, claramente isto depois causa aqui também outro tipo de transtornos.”;</p> <p>“(...) os pais vêm muita vez à consulta e dizem-me: “o meu filho é um ingrato, eu dou-lhe tudo e ele não valoriza nada”. E eu digo-lhe “Ok. Mas vamos lá pensar os dois em conjunto. O tudo para si, é o zero para os seus filhos”. Porque as crianças nascem no mundo em que ter internet, 500 canais, telemóvel, e tudo na hora, é o que eles têm todos. Aquilo é a base, zero. Mais, aquilo... o que é que lhes vamos dar mais?”;</p> <p>“Eu fui criada em que se aparecesse, seja quem for mais vezes, se falasse comigo eu respeitava, até podia não conhecer, podia ficar revoltada, mas eu era incapaz de ser mal-educada, eu era incapaz de responder a um professor porque é o adulto. E hoje em dia não, não é? As escolas, ainda há pouco tempo estive a dar uma formação, em Mértola, e dizia-me o diretor do agrupamento: ‘Mas a Carla não imagina, porque os pais mandam-me e-mails, ou vêm à escola, de 12.º ano, reclamar comigo pela nota que o filho teve, ou porque o professor mandou muitos trabalhos, ou porque o professor não avisou do teste’.”</p> <p>“(...) ainda agora tive um miúdo, que eu acompanhei aos quatro anos e agora voltou à minha consulta, agora aos sete, porque realmente está super tranquilo, ele é um miúdo muito muito calmo e no último mês transformou-se, as auxiliares dizem “eu não reconheço o meu miúdo, não percebo o que é que lhe aconteceu”. E eu já perguntei “ok, então se ele mudou, em vez de me estar a dizer que ele está mal e que tem de ir ao médico, a verdade é o que aconteceu para ele estar mal?” Então, porque tem um coleguinha, que era um grande amigo dele, que passa o tempo inteiro a falar mal do avô dele que morreu e falar da mãe dele. Constantemente. E ele ouve, ouve e depois salta-lhe a tampa (...). Neste momento, ele tem muito mais dificuldades em regular-se, porque o outro olha para eles olha, ele já lhe apetece arrancar-lhe os olhos. Porque isto cresce. Quanto mais tarde a intervenção, não é? Pior é depois o resultado e mais tempo demora a equilibrar a situação.”;</p> <p>“Eu acho que já faz parte de mim, na verdade. Eu acho que neste momento tenho muita dificuldade em dissociar o não falar de emoções. Eu sou aquela pessoa, que esteja onde estiver, enquanto mãe e enquanto profissional, se eu vir uma situação que está a acontecer, automaticamente eu intervenho e faço devolução emocional.”;</p>	
<p>Definição e identificação de Emoções</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>“Emoções, para mim, são ações. Ou melhor, para mim emoções são quase vulcões, falando numa linguagem não científica, mas numa linguagem mais emocional. As emoções, para mim, são pequenos vulcões que nos assolam, e que umas vezes vêm de dentro, outras vezes vêm de fora, mas que considero uma imagem metafórica das emoções, que são pequenos vulcões. Umas com mais intensidade, outras com menos, mas que de facto abanam o nosso interior e o nosso organismo.”;</p> <p>“É assim, penso que as conheço todas, não é? Que eu acho que na nossa vida vamos tendo, ao longo da vida, muitas, sentindo muitas emoções, não é? Além das emoções básicas que, à medida que vamos crescendo as emoções básicas vão-se ramificando, vão tendo quase um espectro como as cores, não é? E vamos sentindo as emoções todas.”;</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>Emoções são ações. São vulcões, no sentido metafórico. São respostas mais ou menos intensas a estímulos internos e/ou externos (“umas vezes vêm de dentro, outras vezes vêm de fora”) e que, de facto, afetam a nossa vida.</p>

	<p>“Sei lá! A alegria, a tristeza, a raiva... E depois as variantes de todas, de todas essas, não é? A surpresa, quer positiva quer negativa, por aí fora. E depois os sentimentos, que estão apensos, não é?”.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“Para mim as emoções são... são os nossos sentidos internos, não é? Também daí o nome sentimentos.”;</p> <p>“Internamente quem faz esse trabalho todo, quase de tatear, e de cheirar, e de olhar, são as emoções. Portanto, são a base da nossa adaptação ao mundo, interno.”;</p> <p>“Nós temos a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a zanga barra a raiva... geralmente são os que falam mais, pronto. Depois há estes sentimentos, como é a saudade, que embora seja um sentimento, eu muitas vezes trabalho como emoção, por sentir que é mais fácil de compreender esta forma e de... porque muitos comportamentos das crianças são causados, por exemplo, por saudades do pai que ainda não chegou, da mãe que ainda está a fazer qualquer coisa, e é aí que elas ficam mais reativas, porque têm saudades e não sabem expressar a saudade.”;</p> <p>“Quando eu digo cansado, estressado, ansioso, isto não são emoções.”;</p> <p>“(...) comportamento é só a tradução dos outros back-ups que temos, emoções e pensamentos, que estão ali num turbilhão.”;</p> <p>“É que eu sinto que não integro. Eu sinto que não é integrar, elas são a base da prática profissional.”;</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“As emoções para mim são tudo, basicamente, não é? Porque, eu acho muito que a nossa relação que estabelecemos em sala, com eles, se não for baseada nesse explorar das emoções, não é nada.”;</p> <p>“Tantas emoções. Eu acho que desde as mais felizes, às mais tristes, às mais assustadoras, eu acho que passei por tudo, mesmo.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Então, as emoções para mim são a base da humanidade, na realidade. Pelo meu conhecimento do cérebro e pela minha experiência, eu sei que na realidade nós somos impulso, nós somos estímulos, nós somos uma zona animal onde reagimos fisiologicamente a um contexto, mas são as emoções que nos toldam a nossa capacidade de sermos humanos, de nos relacionarmos com o outro. Nada se faz sem relação.”;</p> <p>“Para mim as emoções é a base. Ok? Porquê? Porque, na verdade, todas são importantes. Tristeza, alegria, o medo, a raiva, o nojo, todas são fundamentais e todas têm uma função.”;</p> <p>“Para mim, é a emoção mais importante de todas e é a mais difícil para o ser humano. Que é aquela que nos diz o que faz falta.”;</p> <p>“Nós temos as básicas, são estas, não é? Portanto, são estas as cinco emoções básicas e depois temos todo um conjunto de emoções secundárias associadas, não é? Portanto, a nível da ansiedade, do desespero, emoções mais drásticas de intensidade, muitas vezes mesmo que haja aqui um léxico verbal maior. Mas, de facto, a base são sempre estas cinco, não? Nós vamos sempre aqui. A criança pode estar desesperada, mas está desesperada porquê? Porque perdeu algo e sente medo, porque está com raiva, porque não alcançou algo, não é? Tudo isto. Tudo vai bater às cinco de origem. Pronto, é a base que a gente depois trabalha o resto e vai ao cognitivo, não é?”;</p> <p>“As emoções são a base da relação com o mundo e consigo próprias, para crescerem.”;</p>	<p>Existem muitas emoções. À medida que vamos crescendo, as emoções básicas vão-se ramificando. Identificou a alegria, a tristeza e a raiva como emoções básicas e a surpresa como variante das básicas. Afirmou, ainda, que as emoções dão origem aos sentimentos.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>Considera as emoções sentidos internos, fazendo a ponte aos sentimentos. Considera que “são a base da nossa adaptação ao mundo”</p> <p>Identificou a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a raiva, como as emoções mais comuns. Identificou ainda o sentimento de saudade “que embora seja um sentimento, eu muitas vezes trabalho como emoção”, pois afirma que a origem de muitos comportamentos das crianças têm origem neste sentimento, “porque têm saudades e não sabem expressar”. Explica, ainda, que os comportamentos são a tradução das emoções e pensamentos.</p> <p>Considera as emoções a base da sua prática profissional.</p> <p>Entrevistada C</p>
--	--	--

		<p>Define emoções de forma genérica, como sendo “tudo” e como a base da relação entre educadores e crianças. Afirma que existem muitas emoções, desde as mais felizes às mais tristes, não identificando nenhuma em concreto.</p> <p>Entrevistada D Foi quem deu uma resposta mais completa e detalhada. Considera as emoções como a base da humanidade. “As emoções são a base da relação com o mundo e consigo próprias, para crescerem.” “(…) pela minha experiência, eu sei que na realidade nós somos impulso, nós somos estímulos, nós somos uma zona animal onde reagimos fisiologicamente a um contexto, mas são as emoções que nos toldam a nossa capacidade de sermos humanos, de nos relacionarmos com o outro. Nada se faz sem relação”. Identifica a alegria, o medo, a raiva, o nojo como sendo as cinco emoções básicas e a ansiedade, o desespero como exemplos de um conjunto de emoções secundárias associadas às básicas. Por exemplo, a ansiedade pode derivar do medo, “tudo vai bater às cinco de origem”.</p>
--	--	---

		<p>Considera a tristeza a emoção mais importante de todas, pois “é aquela que nos diz o que faz falta”.</p>
<p>Função das Emoções</p>	<p>Entrevistada A “Eu diria que, tanto na infância como na idade adulta, a função é sempre dar cor à nossa vida. Na infância são importantes (...) porque só assim é que poderemos conviver em sociedade, podermos ter amigos e ajudar, ajudar-nos uns aos outros... Em termos dos adultos, eu penso que as emoções são quase o sal e o açúcar da nossa vida. Portanto, sem emoções seríamos uns seres humanos muito amorfos.”.</p> <p>Entrevistada B “A função das emoções é: (...)uma das funções é trazer a tal adaptação ao mundo, porque é através das emoções que eu recebo uma série de informação importante e que eu vou ajustar o meu comportamento a partir daí; têm a função de me permitir também ligar ao exterior, que as emoções são uma forma de comunicação (...).Ou seja, os pensamentos podem nos mentir, as emoções nunca mentem. Nunca. Não há forma de as emoções nos mentirem. Portanto, elas têm lá sempre a informação mais pura, no seu estado mais puro, menos contaminado pelo resto. Portanto, é uma forma de comunicação muito poderosa. Eu fico a saber muito sobre o outro, não tanto através do que ele pensa, aí claro que sei, mas através do que ele sente, ligado mais a quem ele realmente é, não a quem ele se tornou ou o que é que ele aprendeu na vida. Além de serem uma forma de comunicação, elas são essenciais para a criança se poder construir. É partir das emoções, que a criança vai descobrindo também aquela que é a sua essência.”; “Portanto, vamos percebendo e vamos descobrindo a criança, e a partir daí, do feedback que damos, ela descobre-se a si mesma também.”;</p> <p>Entrevistada C “Aí, na parte do pré-escolar, eu acho que é uma função fulcral. Por isso mesmo. Porque acho que eles não vão deixar de aprender nunca a ler e a escrever, nem fazer contas. Mas, se não se não levarem o pacote das emoções bem desenvolvido, pode comprometer todas essas aprendizagens mais tarde.”;</p> <p>Entrevistada D “Eu costumo dizer que: a alegria, ensina-nos aquilo que está bem na nossa vida, e que já alcançámos, e que nos faz sentir prazer; O medo, ensina-nos aquilo que nos assusta, que nós não conhecemos, que é o desconhecido e por isso é que somos tão ansiosos com tanta coisa. Porque há sempre medo de falhar, medo de não ser capaz, de não ser suficiente, medo de desiludir... medo, medo, medo. Porquê? Nós não conhecemos, é um desconhecido que nós não alcançamos e nos causa angústia; A zanga é, literalmente, a reação àquilo que nos bloqueia e nos limita. Que é o não conseguir, é a frustração, é levar um não... quando algo nos impede de continuar, gera em nós uma raiva, que é o impedimento de seguir; depois temos a tristeza. (...). A tristeza ensina-nos o que é que já tivemos e deixamos de ter e nos faz falta, ou aquilo que nós não temos e deveríamos ter. E, portanto, é tão difícil para nós vivermos na saudade, é tão difícil para nós vivermos naquilo que perdemos, é tão difícil para nós aceitarmos fazer lutos... Chorar, que é uma coisa tão básica e já não sabem lidar com o choro do outro... e, de facto, a tristeza permite-nos perceber que algo aconteceu, que foi importante, que nos fez ter base para nós podermos seguir. Ok? Portanto, para mim as emoções são a base da vida, na verdade.”;</p>	<p>Entrevistada A “a função é sempre dar cor à nossa vida” Considera que é através das emoções que podemos conviver em sociedade e que nos relacionamos com os outros, sendo por isso importante na infância.</p> <p>Entrevistada B Considera que as emoções têm como função a adaptação ao mundo. É através das emoções que as pessoas ajustam o seu comportamento. Considera as emoções uma forma de comunicação, “Eu fico a saber muito sobre o outro, não tanto através do que ele pensa, aí claro que sei, mas através do que ele sente”, e essências para que a criança construa a sua essência e identidade.</p> <p>Entrevistada C Não respondeu de forma clara. Afirmou que as emoções tem uma função fulcral, de modo generalista, dando o exemplo que uma má gestão das emoções pode ter impacto nas aprendizagens das crianças mais tarde.</p> <p>Entrevistada D</p>

	<p>“Regular, regular a criança e adaptar-se ao mundo. Ok? A criança experiencia coisas constantemente, experiencia vivências tanto na relação com o outro, como na relação consigo próprio, e de facto as emoções permitem ser as balizas para avançar, para parar, para recuar, ou simplesmente para existir, não é? Porque se não houver emoções, se for tudo apático, há quase uma, é quase como se vissemos o mundo apenas a preto e branco. Ok? Porquê? Porque só há duas tonalidades, é como o certo ou o errado, e nós no mundo, nós não somos só o certo ou o errado, não é? Há uma panóplia de cores que nos faz sentir diferentes coisas, que nos permite agir de forma diferente, consoante essas coisas que nos rodeiam.”;</p>	<p>Define objetivamente as funções para as cinco emoções básicas. Sendo que a alegria ensina o que está bem na vida, o que já se alcançou e o que faz sentir prazer. O medo ensina o que nos assusta, o que não se conhece e que causa ansiedade e angústia. “Porque há sempre medo de falhar, medo de não ser capaz, de não ser suficiente, medo de desiludir...”. A raiva, por sua vez, causa uma reação àquilo que nos bloqueia e limita, é uma reação à frustração e ao “não”. “quando algo nos impede de continuar, gera em nós uma raiva”. Depois a tristeza ensina o que já se teve, deixou de se ter e que se sente falta, ou aquilo que não temos e gostávamos de ter. “A tristeza permite-nos perceber que algo aconteceu, que foi importante, que nos fez ter base para nós podermos seguir”</p>
<p>Definição de Inteligência Emocional</p>	<p>Entrevistada A “(...) eu acho que isto é um bocadinho de convenções, não é? Começámos com o QI, não é? O Quociente de Inteligência. Que, ao fim ao cabo, foi um bocadinho programado para selecionar os soldados na América, para irem para a guerra, não é? E depois houve necessidade, de facto, de se começar a pensar, então, mas só a inteligência, o coeficiente de inteligência, inteligência cognitiva... De facto, eu acho que a inteligência emocional, é-nos mais útil, do que propriamente a inteligência cognitiva, nas nossas relações.”; “Eu acho que foi, além de um conceito, estudado por vários autores, eu acho que foi uma... digamos que uma descoberta interessante. Esta questão da inteligência emocional para medirmos quem é mais inteligente ou menos inteligente, mas para darmos conta dos componentes e daquilo que necessitamos, de facto, para trabalhar esses componentes, que nos tornam é mais afetivos, mais empáticos, mais leitores das emoções e dos outros, para percebermos melhor os comportamentos. Eu acho que é muito importante. Além daquele conceito, do Gardner, das múltiplas inteligências, que eu concordo também perfeitamente. Porque, de facto, não somos todos</p>	<p>Entrevistada A Convenções QI Gardner e inteligências múltiplas IE é útil nas relações Ler as emoções Nós e nos outros</p> <p>Entrevistada B Capacidade de conexão Ferramenta</p>

	<p>iguais, nem temos que ser. E, de facto, temos apetências numa área ou noutra, que nos torna... digamos que mais inteligentes. E isso também é, também é, fundamental percebermos isso.”;</p> <p>“Pronto, a literacia emocional começa a conhecerem-se a si próprios, não é? As crianças conhecerem-se a si próprias, a perceberem o que estão a sentir... até que depois, deriva na parte social. Ajudar também os outros a gerir e a perceber o que é que os outros estão a sentir.”;</p> <p>“(…) na literacia emocional, é como é que eu posso ajudar os outros (…)”.</p> <p>“Portanto, eu acho que a literacia é mesmo... começa mesmo por saber ler as emoções, saber deixarmos um bocadinho os <i>emojis</i>, não é? (…)E fazemos até uma leitura facial das próprias emoções. Eu acho que a literacia emocional começa por aí: saber ler as emoções.”.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“A inteligência emocional é esta capacidade de eu usar de uma forma mais consciente as minhas emoções, para me conectar comigo, para me conectar com os outros e para me conectar com o mundo. É uma ferramenta que eu uso de forma com mais consciência, que eu identifico o que eu sinto e o que os outros sentem, e as pistas que tem no mundo, e eu uso isso para me ir adaptando e ajustando. Sendo que o adaptar e o ajustar não é fazer o que os outros querem. Não é nesse sentido. O adaptar é eu perceber: ‘olha, aqui é o meu limite. Aqui, não quero mais. Vou dizer não.’ Inclui estas vertentes todas. Ajusto para me adaptar. Há coisas que eu ajusto, no sentido em que eu vou caber nelas. Há coisas que o ajuste é precisamente eu saber que não quero caber nelas.”</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“A inteligência emocional é precisamente isso, não é? No fundo, é eles sentirem que conseguem, é eles terem a inteligência de, com as suas emoções conseguirem depois desbravar mundo. É conseguirem... é desenvolverem o lado emocional de tal forma, que eles consigam depois, perante qualquer adversidade, conseguirem fazer, pensar e conseguirem questionar e conseguir resolver.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Porque a cognição é acompanhar com frases e com palavras aquilo que nós sentimos. É interpretar, não é? as emoções. Portanto a reação fisiológica, ativa-nos, não é? Nós conhecemos uma palavra, que é o nome da emoção que damos, ou que estamos a sentir, reconhecendo no corpo o que temos e há um pensamento associado, que nos permite depois entender essa própria emoção e ultrapassá-la, acima de tudo.”;</p> <p>“Portanto, nas crianças, acima de tudo, a capacidade de: a) identificar as emoções. Como é que se identifica as emoções em criança? É reconhecer que partes do corpo são ativadas, perante cada situação e como é que eu chamo a isso, não é? A identificação emocional. Depois o reconhecimento, que é dar-lhe um nome. Expressão emocional, saber comunicar, saber dizer o que está a sentir e só depois, já com outra maturidade, saber regular-se, saber o que fazer para gerir. Nós o que vemos nas crianças são comportamentos.”;</p> <p>“A inteligência emocional é tudo aquilo que as pessoas dizem hoje em dia ter e que não têm. Ok. É verdade, porque na realidade hoje em dia fala-se muito das <i>soft skills</i>, não é? E o que são as <i>soft skills</i>? É supostamente características da inteligência emocional.”;</p> <p>“(…) uma consciência de si, do eu, reconhecimento emocional, identificação emocional, capacidade de regular emocionalmente a si próprio. Como é que se regula emocionalmente? Controlando os pensamentos, ou adequando os pensamentos, e regulando o comportamento, adequando o comportamento num contexto social. Portanto, o eu. Depois existe o eu e os outros, que é ter a capacidade de empatia, de compreensão do outro, de perceber como ele termina quando começa o do outro, e vice-versa, e, portanto, eu não posso agir de forma contra o outro e tenho de me</p>	<p>Identificar emoções Nós e nos outros Adaptar e ajustar Estabelecer limites</p> <p>Entrevistada C Autoestima Autoconfiança</p> <p>Entrevistada D Interpretar emoções Identificação emocional Expressão emocional Regulação Eu e os Outros Empatia Motivação e proatividade para agir Comunicação Respeito</p>
--	--	---

	<p>respeitar a mim e ao outro. Portanto, na interação com o outro e na relação. Depois temos a parte da motivação e proatividade, que é a capacidade de nós nos motivarmos a agir, e ter um caminho, e sabermos que objetivos alcançar, e como alcançá-los, sem estar sempre a precisar da cenoura à frente, ou sem ser sempre a necessidade de estímulos externos (...). E depois temos a capacidade, também, de comunicação. Que é comunicar de forma assertiva, focada no eu e nas necessidades, e não nem agressiva, nem passiva. Portanto, de facto a inteligência emocional é tudo isto. É nós sabermos existir num mundo, onde existem pessoas para além de nós. E conseguimos interagir com o mundo respeitando o próximo e a nós próprios.”;</p> <p>“A inteligência emocional é tudo aquilo que nós devíamos aprender desde que existimos, enquanto seres humanos a lidar com os outros. Mas que nós não ensinamos aos nossos filhos, muitas vezes porque estamos centrados no tempo que corre, nas notas que não saem, o que tem de ser as notas finais, na imagem que passamos aos outros e não na capacidade de escutar-se a si própria. É não por aí.”;</p> <p>“(…) em termos da inteligência emocional eu sigo muito as bases até da neurociência. Ok? A compreensão do mundo através da neurociência, de quem somos, e depois em relação à parte, também, do que é que é o respeito pelo próprio, pelo próximo, ok? (...) Porque eu acho que falar de inteligência emocional não temos, só de falar em emoções, que é um erro. Não é? Nós temos que falar tudo que é o crescimento e desenvolvimento de competências fundamentais para conhecer o mundo. Ok? Por exemplo, eu não posso dizer que alguém tem uma boa inteligência emocional, se essa pessoa não conseguiu ter uma vinculação segura, ou pelo menos se não a conseguiu psicoterapeuticamente trabalhar a relação segura. Porquê? Porque vai sempre estabelecer relações de quê? Ou de dependência, ou de separação e de afastamento, ou de... não é? de evitamento... São sempre coisas que vão surgir e que vão bloquear a capacidade da pessoa ser e existir em termos emocionais.”;</p> <p>“Isto é a inteligência emocional. É nós conseguirmos trabalhar com eles, através dos recursos que eles precisam, e daquilo que eles também já têm. É muito por aqui.”;</p>	
<p>Suportes teóricos</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>“Olhe, o primeiro livro que eu li sobre estas questões, foi do Damásio, António Damásio. E pronto, o livro chamou-me a atenção e, a partir daí, comecei. O Goleman, portanto, que digamos que foi... digamos um expansor. Mas que não foi dos primeiros a trabalhar essas questões. Mas foi também um dos autores que eu acho que, tanto o António Damásio como o Goldman, são livros que se leem sem ser com esta perspetiva académica, de investigar. São livros que se leem e que nos vão abrindo, que nos vão abrindo ideias e que nos vão dando alguma linha de pensamento. Portanto, eu considero que foram 2 autores que, para mim, me abriram janelas e portas. Pronto, e depois há outros mais recentes que vão publicando. Nos últimos 20 anos, tem saído muita publicação, muito estudo sobre inteligência emocional. Depois, mais ligado... mais ligado já concretamente à educação pré-escolar, à educação do primeiro ciclo, o Salovey. Foi também dos primeiros, que estudou a inteligência emocional, as emoções, com as crianças. A Susanne Denham que foi também outra das minhas referências, porque também tem vários estudos com crianças. E depois, mais recentemente a Carolyn Webster-Stratton, portanto, organizou aquele programa, mas que também já vinha a fazer alguma investigação, a também nessa linha do comportamento socioemocional.”;</p> <p>“Como nos fala também as OCEPE, que as coisas devem ter uma interdisciplinaridade e não estar à procura “a! isto é do conhecimento do mundo... Isto é do domínio da matemática...”;</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“Eu, sinceramente, nesta fase de vida que estou, ainda ontem falava disso, nomes é muito difícil para mim.”;</p> <p>“(…) eu vou lendo artigos e assim, mas... e tenho de os guardar logo, porque senão, se eu quiser voltar a procurar aquele autor, já era.”;</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>Fez referência aos seguintes autores: António Damásio, Goleman, Slovey, Susanne Denham, Carolyn Webster-Stratton. Referenciou, ainda, as OCEPE.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>Vítor Gamboa, estudo de 2023 sobre competências socioemocionais e a interferência que têm no sucesso escolar.</p> <p>Entrevistada C</p> <p>Goldman, Bruner,</p> <p>Entrevistada D</p> <p>Daniel Goleman, modelos de inteligência emocional;</p>

	<p>“Era um estudo, aqui lembro-me do nome, como era o ano em que eu estava no cartaz, eu consigo, Vítor Gamboa. E ele estava, ele fez um estudo em 2023 precisamente sobre isso, das competências socioemocional, a interferência que têm no sucesso escolar.”;</p> <p>Entrevistada C “Eu li alguns livros dele, mas eu para nomes, sou péssima... goldwell... Goldman! Goldman.”; “Depois tivemos que buscar outros, como Bruner, e assim, para fundamentar determinadas áreas.”;</p> <p>Entrevistada D “Fala-se muito hoje em dia em... o <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>. Não sei se conheces. Não é? Portanto, que basicamente fala da capacidade de estar, de partilhar, de ser assertivo, de apresentar um trabalho, de “blá, blá, blá, whiskas saquetas”. Mas na realidade isso não está trabalhado, não é? A inteligência emocional passa.”; “Eu gosto muito do Daniel Goleman. Gosto muito dos modelos dele. Para mim são muito de base. Claro depois há outros modelos associados...”; “Temos modelo, também, de empatia, modelos de vinculação, do próprio que explica. Eu vou bocadinho buscar também as teorias de desenvolvimento do Piaget, a parte mais de Bandura social (...); “Quase como aquela pirâmide de Maslow. Gosto muito, não é? Das necessidades básicas do ser humano para crescer (...); “Bandura já falava sobre isso. ‘Faz o que eu digo, não faças o que eu faço’, não funciona, ok?”;</p>	<p>Bowby, modelos de vinculação; Piaget e Bandura, teorias de desenvolvimento e aprendizagem social; Maslow, pirâmide das necessidades básicas.</p>
<p>Impacto da inteligência emocional no desenvolvimento</p>	<p>Entrevistada A “E é bom que isso aconteça! Como seres humanos, que tenhamos conhecimento dessas emoções. Apesar de algumas não serem muito agradáveis, não é? Mas acho que é importante conhecermos todas as emoções.”; “(...) é muito importante no pré-escolar, creche e pré-escolar, porque é aí que as crianças têm de começar a perceber o que é que estão a sentir, qual é a emoção, porque é que estão a sentir aquela emoção, quando sentem outras emoções, porquê? Quais são as ações que estão apenas a essas emoções, e, também, a autorregular-se, que se é fundamental.” “E isso sabe-se, por inúmeros estudos, que se as crianças não estiverem emocionalmente bem, se não estiver emocionalmente com um nível bom de maturação, não conseguem aprender. Não se, não se motivam, não conseguem aprender, e a partir dali é sempre uma escalada em termos de... de desinteresse escolar, e até de problemas de comportamento. Que depois é bola de neve, e que se vão agravar pela vida académica fora.”; “esta formação emocional com as crianças, eu acho que também ajuda no relacionamento depois com os adultos.”;</p> <p>Entrevistada B “(…) há muitos adultos que vêm para aconselhamento parental acabam em terapia individual, porque percebem que precisam, que a grande causa é essa. É os gatilhos que trazem, o tipo de bagagem que trazem consigo e que estão ali a trazer e a projetar muito na relação com a criança...”; “O que vejo é: por de trás de crianças com dificuldades emocionais, nós temos sempre pais com grandes dificuldades emocionais. Alguns pais claro que nos dizem: “não, mas eu tento ao máximo que ele, ou que ela, fale sobre as suas emoções. Eu farto-me de perguntar, dou espaço”. Certo. Mas quando nós perguntamos “e as suas? costuma trazê-las?”, a resposta é sempre não.” “É o maior trauma, assim social, que se vive. É estarem com as emoções sozinhas. Não é terem estado muito tristes, a chorar ao colo da mãe. Ninguém tem trauma disto. Ninguém tem trauma de ter estado muito zangado e ter tido o pai, ao lado, disponível (...).Existe muito é “eu ia para o meu quarto chorar sozinha. Eu ficava muito zangado e tinha que</p>	<p>Entrevistada A Importante Conhecer emoções Sem maturação emocional não há aprendizagens Agravamento ao pela vida fora</p> <p>Entrevistada B Adultos traumatizados, modelam crianças traumatizadas Sem maturação emocional não há aprendizagens Traumas na infância têm repercussões na vida adulta e nas relações</p> <p>Entrevistada C Primordial e essencial trabalhar as emoções na base Agravamento ao pela vida fora</p>

<p> fingir que não estava. Eu era criticado, humilhado. Eu ia, davam-me comida, para parar com isto. A sensação de solidão a lidar com a emoção, sim, é altamente traumática.”;</p> <p>“Muitos casos, quando acompanhava também crianças e adolescentes, que chegavam com possíveis défices cognitivos, possíveis dificuldades disto ou daquilo, a nível cognitivo, nunca era, nunca era. Eram constantemente questões emocionais. Depois, nós mexemos naquilo e a parte cognitiva começava finalmente a ter espaço para trabalhar. Sendo que o que mexíamos era chamar, também, constantemente os pais. Mas mexendo nessa parte emocional, sim depois conseguimos que aquilo se desbloqueasse. E é isso que me... esta parte dói-me mesmo e chega quase a doer fisicamente, que é saber que temos tantas crianças neste momento a ser medicadas, para questões que são emocionais e que não são questões de comportamento.”;</p> <p>“Como é que já estamos a condicionar o sistema, mesmo em termos de circuitos neuronais, estamos a começar a condicionar aquilo tão cedo, para questões que muitas vezes são mesmo puramente emocionais (...);</p> <p>“São os adultos que nós acompanhamos, que vêm altamente traumatizados. Lá está, nós temos adultos altamente traumatizadas, em acompanhamento, e não é violações, perdeu tudo num incêndio, não é esse tipo de situações. São estas situações, de “eu nunca tive a certeza se eu era importante para o meu pai e para minha mãe. Eu nunca senti que fosse suficientemente bom, ou boa, sempre senti que faltava aqui qualquer coisa. Eu nunca soube o que era dar prioridade a mim, que eu posso ser também importante, o que eu quero é importante. Eu sempre tentei responder às necessidades dos outros”. Isto são os traumas.”;</p> <p>“Depois em adulta vai fazer exatamente a mesma coisa. Quando ficar ativada, se perceber que há reprovação externa, não interessa nada o que eu estava a sentir, porque eu quero é que tu não me abandones, portanto desvia.”;</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“Uma criança que tenha a sua autoestima comprometida, que não acredita em si própria, que as suas emoções estejam fragilizadas, difícilmente vai conseguir ser bem-sucedido. Ao passo que pode não sair do pré-escolar a saber quanto é que é dois mais dois, mas se ele souber que consegue, ele vai aprender quanto é que é dois mais dois mais tarde. Se ele tiver a firme convicção, de que o que ele quiser fazer ele consegue. Se ele já tiver experimentado outras coisas e que tenha conseguido, e que esse lado esteja fortalecido... ele vai conseguir. Mais tarde ou mais cedo, ele vai conseguir. Agora se esse lado de fortalecer as emoções e lhes dar as ferramentas, para eles poderem expressar o que sentem, falar sobre o que sentem, ouvir os outros e perceber que os outros também sentem coisas semelhantes... fortalecer esse lado, ouvindo histórias, que os fazem questionar, que os fazem pensar (...);</p> <p>“Porque quando chegamos ao primeiro ciclo e notamos crianças demasiado temerosas, com determinadas coisas, e vamos lá, puxar, a base fica comprometida. A base esteve comprometida. Ou aconteceu alguma coisa e os bloqueou. Ou foram crianças que passaram indelévels no pré-escolar. (...)</p> <p>Que nem são muito notados, estão ali. E essas crianças que estão ali, que não se expressam demasiado, se a gente não os puxar, não as abanar, se não a espicaçar com histórias, com perguntas, com situações em que as expomos amparadas, como eu costumo dizer... (...) E esses, normalmente, depois vêm dar problema. Porque não estruturaram, lá atrás. Não tornaram firmes as suas emoções, não as solidificaram, e, portanto, depois vêm a dar realmente problemas. São crianças que depois não conseguem, não conseguem, é muita coisa e depois não conseguem. Acabam por... ou se fecham, ou se tornam depois muito agressivas e conflituosas... pronto. E nós tínhamos realmente alguns problemas desses.”;</p> <p>“Porque, ou se trabalha mesmo as emoções ou, mais cedo ou mais tarde, as coisas vêm ao de cima e, ou eles aprendem a lidar com elas, ou é complicado.”;</p>	<p>Entrevistada D</p> <p>Má gestão na infância conduz a problemas de saúde mental na vida adulta Sem estabilidade emocional não há sucesso académico Crianças expostas a estímulos precoces sem interpretação adequada à idade Imaturidade emocional no desenvolvimento</p>
---	--

"Muitíssimo. **Essencial. Primordial.** Acho mesmo que... para mim, é impossível eles existissem sem isso. É mesmo essencial. Porque eu continuo a dizer o mesmo. **Eles não vão deixar de aprender a ler,** mas eles vão deixar... **eles podem ter problemas sérios, mais tarde, se não se fortalecerem.** E isto é importante, isto é evidente."; **"Eles vão saber ler, eles vão saber contar, mas se esse lado ficar assim, há muita coisa aí que vai ficar... difícil."**;

Entrevistada D

"Aliás, a saúde mental está como está, e há tantas questões da depressão, da ansiedade, das perturbações da personalidade, que hoje em dia se falam tanto, **porque os vínculos, as relações de vínculo de base, não estão lá."**;

"Bom, quando os pais aos 18 anos, 16-17 anos, têm que ir à escola... ou vão para as faculdades, que é o que acontece, algo não está bem. **Onde é que está a autonomia?** É mais rápido às vezes e às vezes é mais fácil. Mas a verdade é que o mais rápido agora pagamos caro.";

"(...) para mim em idade crítica hoje em dia, e hoje em dia estamos a falar nos últimos três-quatro anos, **é dos nove aos doze, já não é na adolescência,** 14 anos. Ok? Porquê? A chamada pré-adolescência. **É tudo mais precoce.** Mais precoce porquê? Há um estudo na América que diz, eu não sei dizer qual o estudo, mas há um estudo na América que diz que o facto de nós estarmos perante estímulos mais precoces, os miúdos muito cedo virem as meninas a dançarem aquelas músicas sexies, ouvirem aquelas coisas, verem séries... está a fazer com que o corpo amadureça mais rápido e a média da menstruação, da puberdade das mulheres, em vez de ser aos 15, está a ser aos 11. Ok? Ou seja, muito diferente e muito mais precoce. O problema é que **a nossa parte cognitiva não cresceu. Os miúdos têm acesso a informação sem intérprete, sem adequação e, portanto, eles não conseguem interpretar o mundo à luz daquilo que é suposto.** Porque eles ainda estão no concreto, não estão no abstrato. Então, vivem tudo muito mais precoce e **depois não têm a capacidade de se regular, nem gerir a informação e as emoções que têm, para ultrapassar as coisas.** E a isto acresce uma coisa, até ao quarto ano são os meninos dos papás. Os papás fazem a mochila, os papás fazem tudo por eles, estudam por eles estão ao lado deles. Chegam ao quinto ano, quando há uma mudança total, passa a haver sete professores, às vezes diferentes, trabalhos de casa, método de estudar, têm que ter rotinas...";

"Esta urgência, não é? acompanhada de uma imaturidade emocional.";

"Sem estabilidade emocional, não há sucesso académico. Mas pode haver sucesso académico, sem estabilidade emocional. Ok? Porquê? Há miúdos que são brilhantes, cognitivamente são muito bons, e as ansiedades e os pânico, que muitas vezes só se veem mais tarde, até serem disfuncionais, permitem a criança crescer. Ok? Mas não é saudável. Porque nem a escola tem impacto que deveria ter, nem o resto das outras áreas da vida da criança são desenvolvidas de forma correta. Ok? Porque sim, é possível haver sucesso académico sem uma inteligência emocional adequada. Agora **não é possível ter crianças bem informadas, e academicamente boas, sem inteligência emocional.** Não, não é. Ok? E há um preço a pagar mais tarde ou mais cedo. **Unhas roídas, pestanas arrancadas, quedas de cabelo, ataques de choro, noites sem dormir... isso são sintomas que as crianças pequenas têm. Que não conseguem errar, não conseguem falhar."**;

"Portanto, se criança sentir que está aquém, vai sentir-se mal e vai exigir mais de si, e vai aprender a exigir de si própria.";

"A criança não veio com uma tábua rasa, porque nós temos uma genética."

"O que vai acontecer é que vão nascer catos, ou ervas daninhas. Porquê? Porque essas não precisam de água, nem precisam de amor. Faz sentido? Nós precisamos de modelos de adulto, para fazer crescer um canteiro bonito. Não é que uma erva daninha não seja bonita. Claro que sim. Mas uma erva daninha não tem limites e existe, até que alguém vem e vai tirar tudo. Não há respeito pela erva daninha. A erva daninha não respeita o espaço do outro canteiro, que está bonito. A erva daninha não sabe existir em sociedade. Passa tudo, galga tudo. **Nós estamos a construir o quê? Seres humanos que vão ser o nosso futuro, da nossa cidade, mas não têm noção do respeito pelo próximo ser**

	<p>humano? Não funciona. É a base. Se não houver adultos, uma pessoa, uma criança, um adulto referência, que seja. Por isso, é que depois há tantas crianças com quadros de espectro, que também tem a parte genética, mas existe... depois as crianças com baixa inteligência emocional, depois as crianças agressoras. É fruto daquilo que não tiveram, ou daquilo que tiveram negativo.”;</p> <p>“O isolamento leva a outro tipo, depois, de maus-tratos psicológicos, emocionais e físicos a si próprios.”;</p> <p>“(…)e criamos ali angústias e imagens negativas, que não existem, e às vezes um verdadeiro agressor começa a achar que é sempre a vítima. E o que é que isto faz? Temos futuras crianças, futuros adultos que culpam o mundo inteiro dos seus problemas, nunca se responsabilizam pela mudança. Faz sentido? O controlo é simplesmente uma coisa. E esta é a base, é”.</p>	
<p>Como educar (estratégias) para a inteligência emocional</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>“Porque eu acho que as pessoas têm que... não podem ficar paradas. Têm de investir na sua carreira, e não só, que investir nos seus conhecimentos (...). Portanto, na educação não podemos trabalhar de ouvido, não podemos trabalhar assim. Temos mesmo de ter bases sólidas e perceber aquilo que estamos a fazer.”;</p> <p>“(…) é uma área que tem estado muito esquecida, não é? E a Rita conhece as orientações curriculares, as novas orientações curriculares, tenuemente aborda esta esta questão. (...). Porque em termos de pré-escolar já se fala muito de emoções, mas, o que eu considero, é que se fala muito de ouvido. E ultimamente temos também psicólogos, e outras áreas, a irem aos jardins de infância, uma vez por mês, fazer umas atividadezinhas, e as emoções não... e o desenvolvimento emocional não é uma vez por mês que se vai fazer uma ação. Tem que ser na continuidade, no dia-a-dia.”;</p> <p>“Depois vemos que, em termos do primeiro ciclo, (...). Há uma mudança muito brusca, quer em termos de ambiente, quer em termos emocionais para as crianças. De facto, são mudanças muito drásticas. (...). Mas o primeiro ciclo, de facto, é um bocadinho “castrador” em termos de desenvolvimento emocional. (...) de facto, privilegia-se muito pouco o desenvolvimento emocional.”;</p> <p>“Eu acho que é necessário começarmos pelos educadores e professores, e não vir alguém trabalhar com as crianças. (...) o desenvolvimento emocional tem que ser todos os dias, na minha relação com as crianças, com os alunos, até com os alunos, (...) tem que se apostar na formação dos professores nessa área. Porque, se eu não tenho, não posso dar.”</p> <p>“Nós temos que dar a vez e a voz às crianças, aos alunos, para os poder compreender”.</p> <p>“Como é que vou ajudar as crianças a gerir bem o seu comportamento, a serem autónomas nesta questão de gerir o seu comportamento, de estabelecer relações com os outros, entre as crianças, de resolverem seus próprios conflitos... Porque é assim, o educador não pode estar à espera de que as crianças, sem mais nem menos, resolvam os conflitos, não é?”;</p> <p>“Portanto, treinar a resolução de conflitos, treinar estratégias de regulação emocional, não é amestrar. É mesmo ser proficiente, para ser autorregulador dos seus próprios comportamentos (...).”;</p> <p>“(…) um elogio faz toda a diferença numa criança que tem problemas, que tem dificuldades... um elogio geral, perante os outros, ajuda muito até mudar comportamentos e a modificar a autoestima de uma de uma criança.”;</p> <p>“Eu não posso estar a dizer: temos que ser... temos que nos compreender, temos que nos ajudar... e depois eu ter um comportamento diferente, por exemplo com outro adulto que tenho na sala, com um pai ou com a mãe, não é? Na frente das próprias crianças.”;</p> <p>“Primeiro ponto é ouvir a criança. Nós ouvimos muito pouco as crianças. Há aquelas frases chave “temos que ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças”, mas é um bocadinho retórica, não é? Às vezes estamos um bocadinho na retórica. É politicamente, ou melhor é pedagogicamente correto dizer que temos que ouvir os interesses e partir dos interesses e das necessidades. Mas, às vezes, não é isso que se faz, não é? Porque não se dá a vez e voz</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>Formação Saber ouvir Vínculo Coerência Regras / limites Necessidades Respeito Relação Dia-a-dia segurança</p> <p>Entrevistada B</p> <p>Vínculo Trabalhar com os pais Modelo Coerência (congruente) Relação dia-a-dia segurança pressa de crescer dar espaço para existir (ouvir) Necessidades (expressas pela birra)</p> <p>Entrevistada C</p> <p>Saber ouvir a criança Planear em função do que trazem Necessidades Segurança MEM, Régio Emília</p>

<p>às crianças. Eu acho que tem que se começar por aí. Ouvir as crianças. Deixar as crianças expressarem-se. Saber o que é que elas sentem, quais são as suas, as suas opiniões, brincar com as crianças. Portanto, criar relações afetivas e relações despreocupadas com as crianças. (...) dar à criança estrutura, (...) portanto, colocar limites. (...) ajudar a criança a ter limites emocionais. Muito ajudar a criança também a definir regras, a perceber qual é o sentido de haver regras, porque é que é importante haver regras. Eu acho que isso é o básico. É ajudar as crianças a sentirem-se bem, a estarem seguras, a fazer uma boa vinculação com o educador, e também com o professor do primeiro ciclo. Porque às vezes não há uma vinculação muito boa com o professor do primeiro ciclo. Temos crianças que têm medo de estar na escola. E eu acho que isso é o fundamental. É essa vinculação emocional, afetiva, que se estabelece (...). Brincar com elas, ouvi-las, perceber como é que elas gostam de aprender, quais são as opiniões delas... Isso é fundamental. Por isso é que a inteligência emocional não se pode... não se pode... O essencial acho que é isso. É conhecer bem a criança, saber como é que ela gosta de aprender, quais as ideias que ela tem. É um bocadinho o adulto parar, dar o papel principal à criança. E depois, em função disso, então o educador, o adulto, vai estruturar, então, a sua intervenção.”;</p> <p>“(...) esperar que a criança nos desse pistas. E, a partir daí, agarrar as pistas e pô-las em prática.”; “(...) eles falam um bocadinho deles de uma forma despreocupada. E depois, a parte seguinte é definir regras, para a sala de aula. Quais são as regras que nós devemos ter, aqui na sala, de convivência.”;</p> <p>“Porque eles têm consciência de quais é que devem ser regras, digamos, como é que devem ser as regras de comportamento para nos entendermos numa sala, para nos respeitarmos.(...) Porque são postos logo os limites, logo desde o início.”;</p> <p>“sempre que os alunos queiram falar, claro, estou disponível.”;</p> <p>“eu acho que o importante é ouvir os alunos e compreendê-los e não ter esta perspetiva de: vocês estão aí, são alunos, têm que ter uma nota, eu estou aqui para vos avaliar.”;</p> <p>“Eu sou um bocadinho contra as atividades. (...) eu acho que isso tem de ser integrado no dia-a-dia do Jardim de infância. Acho que não pode ser: “agora vou abordar o tema das emoções”. (...) E acho que, em tudo, nós podemos ter uma parte de desenvolvimento emocional. Eu sou um bocadinho contra as atividades. Eu acho que deve ser tudo integrado, não é?”;</p> <p>“Eu acho que tem que ser... tem que ser tudo integrado! E a educação emocional tem que ser assim também.”;</p> <p>“(...) se achar que não estou a expor a criança, até posso falar na frente do grupo, não é? Porque isso, pode ajudar também os outros.”;</p> <p>“Isto é no dia-a-dia. Portanto, o desenvolvimento emocional é no dia-a-dia.”;</p> <p>“tenho de apanhar uma oportunidade para poder trabalhar isso com as crianças, não é? Não vamos agora pensar, vamos fingir que estamos todos muito tristes, o que é que vamos fazer para ficar alegres? Não é? Eu tenho que ter um motivo e uma oportunidade para.”;</p> <p>“As estratégias passam muito por até conhecer alguns programas, que dão corpo, que têm estratégias já definidas. Mas não utilizando-as desta forma, utilizando-as diluídas na prática do dia-a-dia. Há muitos programas de desenvolvimento emocional.”;</p> <p>“Portanto, muito nessa linha do autoconhecimento e depois, de estratégias comportamentais. autorregulação... muito nessa linha.”;</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“Porque na infância a fonte de ignição por muitos comportamentos, e para a forma como a criança experiência as suas emoções, os pensamentos que ela está a construir, vêm muito a partir do vínculo, da relação com os pais. E, por isso,</p>	<p>Grupos heterogéneos Modelação pelo par e não pelo adulto Trabalhar com os pais Estado de alerta constante</p> <p>Entrevistada D</p> <p>Vínculo Relações positivas Necessidades das crianças Limites Coerência (sintonia verbal e não verbal) Afeto Adulto como modelo Estar atento Dia-a-dia</p>
---	--

quando nós alteramos o que é o input, o output acompanha isso, que neste caso é a criança, a tendência é que aquilo altera-se.”;

“Porque os miúdos, quando vêm ao mundo, não é? Eles ainda não sabem nada sobre eles e nós também não. É a partir da maneira como eles nos vão trazendo as suas emoções, que nós conseguimos ajudá-los depois, dando este feedback a construir a sua essência.”;

“Acho que não dá para trabalhar com crianças, se tu não trabalhares as emoções delas. Sobretudo, trabalhar as emoções com os pais. Para os pais poderem trabalhar as emoções com elas.”;

“(…) e eu ao trazer este processamento estou a dar-lhe um modelo de como é que se fala de emoções. Ela própria está a ver-te, como é que, onde é que, eu sinto a minha tristeza. Tipo, eu fiquei mais dobrada a falar, estou com menos contato visual, ou estou com mais, mexo mais as mãos ou mexo menos... Ela está a aprender quais são os sinais que a tristeza dá, nesta que para mim é uma referência, “a minha mãe ou o meu pai”. Portanto, quando isto existe, as crianças, a tendência é depois acompanharem e trazerem depois também. (...)Portanto, para eu trabalhar com crianças e saber efetivamente o que se passa, não há maneira de fazer sem eu aceder à parte emocional dela, mas com esta ressalva: se eu não trabalhar essa parte emocional com os pais, isto não vai ser suficiente. (...). Porque muitas pessoas, mesmo quando até tentam falar as primeiras vezes, elas falam a um nível cognitivo. Eles não estão a sentilas (...) Se eu descrevo só, a criança também sente que eu estou desconectada.”;

“É permitido efetivamente que ela esteja lá. Sem pressas. Sem... não temos que a levar a lugar nenhum. Ela quando está triste, ela está a aprender algo sobre si, a descobrir algo mais. Quando os miúdos ganham este tipo de mindset, eles próprios não querem ser afastados da tristeza.”;

“Então, vamos juntas, a partir daí, depois mais tarde, ver formas de garantir, aumentar a probabilidade dela se sentir integrada, que comportamentos é que ela pode ter. Ou, também, fazer a leitura, isto já mais à frente, de situações onde ‘eu não estou integrada, mas eu também não quero estar’.”;

“Sendo que depois tem que haver congruência, não é? “Está à vontade para tua tristeza”, mas depois eu começo a chorar, então “não é nada, não é nada, estou ótima. A mãe está sempre bem, a mãe está sempre ótima. A mãe nunca chora”. Tem que haver esta congruência, de às vezes estar triste e também poder chorar à frente da criança, e poder trazer... e trago um discurso ajustado à idade.”;

“(…) para eu conseguir aprender, eu tenho que ter a minha parte cognitiva disponível, e a parte cognitiva só vai estar disponível se a emocional estiver regulada. Se a emocional não está regulada, o resto a seguir não acontece. Ninguém consegue, não é? Um bocadinho como nós, quando estamos super zangados, não adianta, estou a dizer mesmo furiosos, não adianta ninguém vir com argumentos racionais. (...)Só me fazem ficar ainda mais zangado. Eu estou emocionalmente muito ativada, e até do exemplo no livro, não é? do acelerador e da embraiagem, as emoções estão aqui (em cima) e a parte cognitiva vai pra por aí abaixo. Para eu conseguir voltar a ter parte cognitiva disponível, eu vou precisar que esta pessoa, que se regule emocionalmente. Aí, nós sabemos, quando uma criança, por exemplo, está numa, que eu não trato por birras, está numa expressão aqui mais intensa das suas necessidades, não adianta estar com argumentos (...).Ela não consegue, ela está noutra dimensão emocionalmente ativada. Só quando eu a consigo depois ajudar a regular-se, é que ela cognitivamente, e depende da idade, vai começar a estar mais disponível para argumentos, para perspetivas. Portanto, a aprendizagem é igual. Nós não conseguimos ter uma criança disponível para aprender, se ela não se sentir segura, protegida, conectada... e tudo isto vem através da ligação emocional, que ela cria com a figura de referências que está com ela. Ela sentindo isto e tendo as suas emoções reguladas, aí sim, a aprendizagem começa a acontecer.”;

“Nenhuma criança consegue estar com atenção, se tiver ativamente... quando eu digo processos cognitivos, são estes. Não estou a falar só da inteligência em si, parte o foco, a atenção, a concentração, se nós não mexermos nesta parte emocional, (...).Mas, nós precisamos sempre de descartar primeiro a parte emocional.”;

“Trabalhando a relação com os pais, com os professores, nós conseguimos ter resultados.”;

“(…) **as minhas necessidades físicas** (...), são **uma fonte poderosa regulação emocional**, é preciso levantar-me, ir lá para fora respirar... preciso destes apoios, para ainda me regular emocionalmente, pois não sou um adulto que faz a regulação toda aqui” [gesto para a cabeça].”;

“(…) **dar espaço à criança para ter as suas emoções**, é igual a dar espaço à criança **para existir**. É a mesma coisa. **A criança só existe, se tiver espaço para as suas emoções**. Se não tiver, ela não está a existir verdadeiramente na relação. Está por lá, mas não existe.”;

“Trabalhando com os pais. Trabalhando muito essa parte com os pais. Claro que, claro que há trabalho também a fazer... trabalhando com os pais, trabalhando com os próprios educadores. **Também ainda há muito trabalhinho... educadores, auxiliares, pessoal do meio escolar**.”;

“(…)dar espaço mesmo **no dia-a-dia** à criança para trazer-me o que ela sente, isso também faz muita diferença para ela, sentir que há ali **espaço seguro** onde ela, mais uma vez, pode existir, onde eu vou **ajudando a nomear**, onde ela está lá ‘não, não quero!’. ‘Estás a ficar muito zangado, pois é?’. Ela: ‘À ok... isto é zangado’.”;

“Nós com os pais, e com os adultos em geral, nós só conseguimos **trabalhar a partir do**, de ir, deles irem **identificando o que é que isso os faz sentir**.”;

“Ok, e a partir desta zanga, que nós conseguimos que a pessoa vá fazendo a ligação do que é que houve na história dela, que a leva a ficar zangada nestas situações, e que às vezes depois, quando acabamos o processo, percebemos que não é nada zangado, é profundamente triste. Mas é mais fácil demonstrar a zanga quando falámos, mas vamos, **é a base para a pessoa se conhecer**, saber porque é que as coisas mexem com elas e de onde é que vem, de que parte da sua história aquilo vem. **É sempre através das emoções**.”;

“Mas podemos ir tentando várias maneiras, percebendo, esta criança é mais... aprende mais através da via auditiva, aprende mais através da via visual, aprende mais através da via mais cinética, sinestésica, de toca, etc. Portanto, é a partir desta leitura que eu acredito que podemos criar atividades mesmo de raiz, para ir trabalhando as emoções. (...) Depois, podemos ter mais uma canção, para as crianças que são mais da via auditiva. Estamos a trabalhar as emoções através da canção, (...). Crianças mais visuais, então vamos mostrar-lhes de alguma maneira algo que represente as emoções, e que as faça associar mais a cada uma, para as identificarem, para as diferenciarem.”;

“Eu acho algumas estratégias dessas úteis, e podem ser usadas para apoiar a criança, mas eu sinto que tenho que tem que se ter muita capacidade de análise do que se está a fazer. Porque, por exemplo, **estratégias de respiração**. Eu acompanho muitos adultos que chegam, que já fizeram esse tipo de acompanhamentos. O que é que aquilo serve? Aquilo **serve para abafar emoções**. **Não serve para a pessoa aprender a lidar com elas**. É tipo ok, se pusermos na balança, mas era melhor o quê? Estar a tomar um ansiolítico, ou antidepressivo, para parar de sentir, ou estar a respirar? Certo, é melhor estar a fazer respiração. Mas se isto ficar, não for bem trabalhado, estas estratégias de respiração **só servem para**: “ok. estou a sentir qualquer coisa, não faço ideia do que é”, e em **vez de eu tentar mergulhar para aceder à emoção e aprender sobre mim a partir daí**, ou sobre os outros, eu faço a respiração e a emoção fica repousada. (...) Portanto, eu acredito na respiração, mas **se for com um primeiro estágio**. Vamos fazer isto, **para depois termos a criança, regulou-se um bocadinho emocionalmente, a parte cognitiva ficou mais disponível, vamos trabalhar a partir daqui**. Só as estratégias do “sim, vamos, são os cinco dedos da mão, eu vou suprar cada dedo... o cheira a flor e apagar a vela”... esse tipo de estratégias, só isoladas, (...), eu sinto que servem para fazer a contenção emocional à mesma. (...). Por isso eu **não acredito tanto em estratégias que podem ser usadas, mas acredito muito mais no trabalho a partir da relação que eu construo com a criança**. Dar espaço para ela sentir, para ela ser acolhida, e para ela saber que aquela emoção tem todo... pode existir à vontade, onde **ela também tem acesso às minhas** e a partir daqui nós vamos... vamos trabalhando a partir daí.”;

“(...) essas estratégias, não é? De respirar... quando são mais velhos, de poderem tentar aprender a reparar em certos estímulos, vamos procurar onde é que está o cor-de-rosa, etc. Mas eu sou muito cética em relação a isso mesmo. Até onde é que isso vai levar? Porque muitos adultos têm ansiedade, precisamente por usar esse tipo de estratégias. Não é por não usarem nada. É por usarem essas.”;

“O objetivo não é, à partida, que a criança seja capaz de se autorregular, é que ela se possa regular a partir da relação. As crianças não precisam de saber autorregular-se, pois não? Elas não têm ainda esse... não precisam dessa autonomia toda. Elas precisam inicialmente de autonomia a nível físico, de experimentar, ponho sapato, etc. A nível de regulação, elas não precisam de aprender a regular-se sozinhas. É super saudável elas saberem regular-se através da relação com o adulto. Depois, quando crescem naturalmente esse processo vai acontecendo, até porque ao acreditarem que o mundo é um lugar bom, onde as pessoas estão disponíveis, onde se preocupam comigo, onde querem saber, onde há alguém que se eu precisar está... isto dá-me a segurança para eu começar a montar a minha própria estrutura de regulação. E nós continuamos a ter muito esta pressão, e esta pressa de que os miúdos consigam fazer as coisas sozinhos, quando a verdade é que mesmo nós adultos, em geral, nós não nos regulamos constantemente sozinhos. Nós ligamos para a amiga, para a irmã, para a mãe, para o pai, o que for. Nós recorremos a várias coisas e pessoas, não é um processo assim solitário.”

“(...) permitir que as crianças se possam regular através das relações.”;

“Eu acredito que não, que não há muito uma idade. Depende depois do desenvolvimento emocional de cada um deles. Agora, claro que a partir dos sete, que nós sabemos que eles começam a ficar menos egocêntricos, menos focados só neles e no mundo deles, há esta abertura para o exterior. E esta abertura para o exterior promove mais a margem para eu começar a experimentar coisas por mim, sozinho.”;

“Eu estou menos egocêntrico, eu consigo ver mais pontos de vista, etc.’ Isto dá mesmo cognitivamente a margem para ser mais flexível nas hipóteses que já consigo colocar sobre as coisas, nas perspetivas que consigo ter. Isso para me ajudar também a regular a própria experiência, ‘eu já sei para mim quando estou assim resulta mais fazer isto, ou ir para ali, ou falar com esta pessoa, estar mais no meu canto’. A própria experiência deles de construção começa a dar os seus efeitos, lá está. Se eles conhecerem bem as suas emoções, eles já descobriram muito sobre si e começam a aplicar (...)”;

“Quando está mais desregulado, o cérebro efetivamente, não é? o cérebro reptiliano está-lhe a dizer tipo ‘esquece, tu estás prestes a cair num precipício, vais morrer, isto é horrível’. Ela está efetivamente a acreditar que está em perigo extremo, nós vamos dar-lhe o que é o maior ativador do nosso sistema em termos de perigo, que é a solidão. Portanto, pegamos numa criança em perigo e vamos lhe dar a sensação maior de que está em perigo. Ou vai desregulá-la mais, ou ela como depois precisa do vínculo, porque acredita que está a ser condenada, tipo quase a ser levada para outro país e nunca mais vai ver ninguém... ela vai então parar.”;

Entrevistada C

“(...) o MEM (Movimento da Escola Moderna), com o qual eu me identificava na verdade (...)”

“E, portanto, o que eu fazia era ir beber a vários e, daí, construir um bocadinho o modelo que eu achava que se adequava mais ao grupo de crianças que eu tinha pela frente.”;

“Mas, pronto, senti sempre tinha que ouvir primeiro, e sentir, e perceber que grupo tinha ali, como queria...”;

“Olhe, muito no Régio Emília. Muito, muito. O Régio Emília para mim fazia-me muito sentido, toda aquela forma de trabalhar. Ir bebendo um bocadinho aqui, um bocadinho ali e, não me tornando extremista, conseguia colocá-los em funcionamento na sala.”;

“Bom, a planificação vai um bocadinho de acordo como fazemos no MEM, não é? Vai por projetos... a pedagogia de projeto também estava sempre muito ativa na sala,(...)”;

“(…) ter em conta aquilo que eles nos traziam e as dúvidas, que eles nos traziam, ouvirmos, partindo, às vezes, de histórias que eu levava, também para espicaçar, não é? Se havia uma temática que eu gostava de abordar, ou que achava que o grupo necessitava, levava uma história ou duas, contava, começávamos a explorar a história, começava a suscitar-lhes as dúvidas, a fazer-lhes perguntas, que eles devolviam, não é? E quando eles devolviam, agarrava nisso e planeava a minha semana com eles, normalmente. Sobre o que é que íamos tratar, o que é que íamos fazer, quem é que ia se interessar por determinado projeto, quem é que ia pesquisar outras áreas... Pronto, tendo sempre em conta as necessidades que cada um tinha para desenvolver.”;

“(…) era muito mais importante para mim, fortalecer-lhes do lado emocional, fortalecer-lhes as competências, dar-lhes ferramentas, questioná-los, torná-los crianças criativas e inquisitivas, que tivessem vontade de querer saber, de querer perguntar, do que propriamente que eles soubessem escrever o nome deles na ficha que faziam, ou num desenho, ou que soubessem que dois mais dois iam dar quatro. Eles tinham a vida toda para aprender tudo isso, mas não teriam nunca mais tempo para mexer na terra, procurar como é que as formigas faziam os formigueiros, procurar como é que... essas pequenas dúvidas, que nunca mais eles iriam ter tempos para procurar nem descobrir. Porque na escola, depois, já não lhes dão tempo para pesquisar essas coisas, nem irem procurar os formigueiros, como nós fizemos.”;

“Mas tudo o que eles trouxessem de dúvida, nós íamos tentar encontrar forma de ou irmos observar na rua, ou trazeremos para a sala, ou irmos aos sítios onde existia para procurar e, assim, nós montávamos as nossas... a aprendizagem que queríamos que eles fossem tendo durante o ano. Mas muito baseado nas dúvidas e nas ansiedades que eles traziam para sala.”;

[planificação] “Semanalmente, quinzenalmente, consoante o... imagina que se eles me trouxessem algo que eu via que aquilo daria para explorar durante duas semanas, andariamos ali duas semanas de volta disso.”;

“Porque cada criança também chega à escola com uma mochila, não é? (...) É um conjunto de coisas que eles também trazem às costas, mas que ali acaba por... eles contam, partilham, mas depois têm uma vida de comunidade ali, porque todos estão em comunidade na sala (...).”;

“(…) e o meu intuito, enquanto educadora ali, é tornar que aquela sala seja um porto seguro para eles. Onde eles se sintam realmente à vontade para partilhar as suas coisas, as suas ansiedades, os seus problemas, as suas alegrias. E fazer disso um problema de comunidade, em que todos podemos nos ajudar, quando alguém tem algum problema, mas também podemos partilhar, quando alguém traz uma alegria.”;

“Portanto, eu sempre decidi que, ali, eu ia ampará-los. Mas ampará-los não é fazer-lhes a papinha, não é dar-lhes a resposta, é dar-lhes a cana e dizer como é que se faz para pescar o peixe.”;

“Porque nitidamente os de cinco anos ajudaram muito os de três. Mas nitidamente os de três tiveram lá para os de cinco. E foi muito giro, perceber que não era preciso, às vezes, eu ajudar. Havia um mais velhinho, que podia fazer esse papel. E que fazia todo o sentido, para a outra criança, não ser o adulto, ser um par, não é? E o facto de terem uma idade diferente e, às vezes, já terem passado por essas coisas, não é? Fazia-lhes toda a diferença. Não era a Ana que ia dizer, era um amigo.”;

“Porque eu também fui muito ligada às famílias. (...) acho muito que o meu trabalho não se limita só da porta para dentro com aquelas crianças. Portanto, eu abraçava as famílias e éramos como um todo, não é? Se precisávamos de alguma coisa, em sala, de alguma dúvida que surgia, algum... e queríamos ir pesquisar isto, ou queríamos ir fazer aquela visita... eu via logo no grupo de pais, quem é que seria o pai que nos podia aqui ajudar e que nos podia trazer, aqui, uma mais-valia. E eu envolvia as famílias, sempre neste percurso. Elas foram sempre envolvidas e muito chamadas à sala. Muito chamadas à sala. Muito presentes em atividades. Eu chamava os avós, para irem à sala. Eu chamava os pais, sem ser a típica reunião de pais, ou dia de Natal, o dia a festinha... Não, não era, não era por aí. Eles vinham falar sobre as suas profissões, eles vinham passar uma manhã connosco.”;

“Portanto, para mim, trabalhar as histórias com as emoções, fortalecer esse lado deles, fazê-los acreditar e mostrar-lhes que eles conseguem, fortalecer-lhes autoestima, torná-los capazes... Eles conseguem fazer tudo. Eles conseguem fazer tudo.”;

“Eu começava por contar essa história e com a atividade, que depois explorávamos as duas, no sentido de os fazer falar, no sentido de os fazer deitar cá para fora, o que é que sentiam em relação àquelas temáticas, temáticas pesadas para alguns.”;

“Tínhamos, nós tínhamos vários livros para a mesma temática, para não haver sequer a probabilidade do terceiro ano ouvir a mesma história do quarto ano. Chegamos a esse nível. Tínhamos histórias para todos os anos, que abordavam aquela temática, e atividades diferentes, que iam bater mais ou menos no mesmo género, mas diferentes, para cada ano. Para os fazer falar sobre os seus medos, sobre as suas ansiedades, tudo coisas que sentimos que em muito se notava que tinham sido pouco trabalhadas na base. E a base era o pré-escolar.”;

“Por norma, se nós, com calma, conversarmos com a família, vamos perceber que existem ansiedades da parte dos pais, existem outros problemas ali na relação, que os faz ficar ansiosos, temerosos, com medo e que seja difícil tirá-lhes a fralda.”;

“Da literacia é proporcionar, não é? Dar-lhe... eu tinha à vista de todos, tudo. Coisas escritas, em diversos tipos de letra, proporcionava-lhes esses momentos, questionava-os e aqueles que tinham curiosidade por isso, eram expostos a tudo isso e, como todos os outros, e incentivados a continuar.”;

“Quanto às competências emocionais, eu acho que têm de ser trabalhadas mesmo. E trabalhadas através de atividades, das histórias, de momentos de grupo, de conversas, de inputs positivos, mas tem que ser trabalhado.”;

“(…) não há receita, não é? Não há aqui um guia, ora de manhã faço isto, ao almoço dou-lhe aquilo... Não há uma receita. Há um estado de alerta constante. Eu acho que nós, quando estamos com estas crianças, temos de estar num estado de alerta constante e aproveitar todos os momentos, todas as dicas que eles nos dão, todas as situações que às vezes acontecem, para depois elas tirarem sentido, para uma aprendizagem emocional. É tão simples quanto desde um pequeno passeio à rua, ao jardim, até a ida às compras, até a ida à escola, até o que seja... tudo nos pode servir para os ajudar a crescer nesse nível. O respeito pela natureza, o respeito pelos outros, o respeito pelos animais, tudo. Tudo à volta nos vai servir para os fortalecer.”;

“Não era pensado. Não era pensado. Quer dizer, não era pensada a este nível. Claro que quando eu olhava para as temáticas, obviamente a gente pensa: “olha podemos aqui explorar esta situação”. Mas, no dia-a-dia eu primava por isto, por estar muito atenta a pequenas coisas que eles dissessem, a pequenas coisas que coisas que eles traziam de casa, até para poder envolvê-los e ajudá-los, não é? Eles às vezes trazem tantas coisas de casa, nós podemos pegar e valorizá-los por isso e torná-los mais confiantes, não é? Quando alguma criança traz uma coisa de casa, ‘vá arruma, porque não se pode trazer coisas de casa para a sala. Vá arruma na mochila e fica aí’. Ele tinha tanto para contar sobre, era algo que ele tinha trazido para falar, se calhar, aos amigos, ou não. Mas, não é? Porque não pegar nisso? E às vezes para crianças que às vezes até nem falam muito, trazem uma coisa dessas de casa, que é deles e podem tão bem falar sobre elas... ‘à porque isso não tem... não era dedicado à temática’. Pois não, mas fortalecemos-lhe o seu ego, não é? Tornarmo-lo mais confiante para poder falar, porque era uma coisa que ele realmente conhecia. Agora vou pô-lo a falar sobre formigas, se ele não percebe nada de formigas, não é? Mas ele trouxe o ursinho, e percebe daquele ursinho, e pode falar sobre ele. Mas isso não era para a matéria? Pois, não era para a matéria, mas eu fortaleci o lado dele, eu tornei-o mais capaz de falar em público, eu tornei-o mais capaz de enfrentar os amigos, de falar publicamente perante eles sobre aquilo que trazia de casa. (...) Mas, para mim, foi muito mais importante que ele conseguisse falar com os colegas, que ele conseguisse expor o que queria sobre o que trouxe, do que propriamente temáticas e que foram ali passadas. Por isso, eu tornava-me era muito atenta a esse tipo de situações. Porque são essas situações que nos vão poder estabelecê-los a esse nível, não é?”;

“Porque, lá está, como trabalhávamos as emoções tão assim, não necessitávamos de ter um espaço, necessitávamos de ter uma área, nem um timing no dia. Aquilo era sempre envolvido, naturalmente, no nosso dia-a-dia.”

“Até porque, para alguns mais fechados, a caixa funcionava. Porque era um jogo, e estávamos a jogar, e ele conseguia. Esses que a gente tem que puxar mais, conseguia, com essas caixas, que eles falassem bocadinho.”;

“Pronto, e eu contava-lhes a história que eles escolhiam (...).”;

“(…) havia sempre alguns mais crescidos que ajudavam os mais pequenos, por exemplo. (...) Os mais crescidos, às vezes, escreviam eles o que os outros pequeninos queriam. Eles pequeninos diziam, eles escreviam e depois os pequeninos tentavam copiar. Saía o que saía, mas era um trabalho ali conjunto. Mas era tão engraçado, ver a forma como os pequeninos... com paciência os outros tentavam, (...) e escreviam eles. Depois, às vezes, eles próprios, coitadinhos, não sabiam as letras e vinham-me perguntar, mas tudo bem. Está tudo certo. Eles escreviam como viam, não é? Pronto, às vezes eu tinha de emendar,(...). Os pequeninos lá tentavam copiar como conseguiam, os que não conseguiam mesmo, pronto, faziam como entendiam. Os outros, às vezes, vinham ajudá-lo. E isto era, o que eu achava um dos trabalhos mais importantes de consolidação, desta inteligência emocional. É o pequeno, no sentido que o mais velho ajuda, aceitar essa ajuda, e ficar contente com ela, e o mais velho “idem idem, aspas aspas”, o poder ajudar, o ter aquele ar profissional. Nós íamos a um passeio e eles tinham sempre o cuidado de... eu nem precisava já de dizer como é que funciona, porque já estava institucionalizado, cada mais crescido levava um pequeno pela mão e cuidava dele durante todo o passeio. Não havia... e o mais pequeno tinha a responsabilidade de não se afastar daquele.”;

“(…) eles andavam livremente (...).”;

“Até para os que eram os mais crescidos, os despistados, porque sempre temos os despistados, isso era uma coisa que os fazia descer a cabeça à terra. (...) E lembro-me que, até nisso, nós às vezes fazíamos, era aqueles mais pequeninos, mas que eram mais calminhos, colocávamos precisamente com esses mais agitados, e que eram assim mais despistados. Porquê? Porque esse não iria nunca fugir, não é? E, portanto, acabava por... tomava é... o mais pequeno tomava conta do maior. Mas o maior sentia-se responsável pelo mais pequeno e, portanto, todas estas atividades que fazíamos, em tinha sempre essa máxima por cima, que é desenvolvê-los a esse nível, torná-los fortes e capazes.”;

“(…) acabamos nós por ter que ser o row model, não é? Porque não há mais velhos, nem mais novos. (...) são todos muito pares, têm todos a mesma idade basicamente. (...) Mas, já é um trabalho muito mais direcionado para eu fazer, não é? Eu propor. Eu, ouvindo-os na mesma... Portanto, sempre atenta do que é que eles trazem, pegando no que é que... isso é tudo igual. Mas, depois, a forma como é feito o fim das atividades, acaba por ser eu a ter que ser o que vai compilar tudo aquilo. E, quando se está num grupo heterogéneo, eu não tive esse papel. Eu tive mais o papel de me pôr do lado do público, do lado deles, e os mais velhos é que faziam esse rematar da atividade (...).”;

“Acho muito que o grupo heterogéneo ganha e acho muito que ainda há muito estigma, em relação aos grupos heterogéneos. Os pais não querem, porque depois o teu menino é o mais pequenino, e os outros são muito grandes, e depois ele fica ali no meio dos grandes... Se for bem feito, como é óbvio, não é? Se a pessoa tiver, realmente... a pessoa que está à frente deve ter capacidade para gerir.”;

“Se houver quem pegue, num grupo heterogéneo como deve ser, é extremamente vantajoso. Porque a criança é como nós, não é?”;

“(…) se fosse o amigo que eles veem como o mais velho da sala, mas que é o seu par, se lhes fosse dizer aquilo, para eles fazia todo o sentido.”;

“(…) essa situação era a prova evidente que a inteligência emocional estava a funcionar. O mais velho sentia-se protetor dos pares mais pequenos, fortalecia o seu teu ego porque lhes mostrava como é que se fazia e protegia-os. O

mais pequeno idolatrava o amiguinho mais velho, mas seguia-o e aprendia como era, chegava à altura dele e ele ia ser assim, também como os outros. Portanto, isto era uma simbiose na sala muito positiva.”;

“Eu, para mim, faz-me todo o sentido os grupos heterogéneos, todo. Até porque depois, quando chegam ali aos cinco anos, eles realmente começam ali a despertar para esta literacia, e para as coisas da matemática, e para não sei quê... E que os pequeninos ainda não. Pensar que nós temos um grupo muito mais pequeno, para nos dedicarmos a esse nível, e acabamos por ter um tempo de qualidade muito melhor, com essas crianças que começam a despertar para essas coisas. Podermos estar com eles é um grupo muito menor, porque os outros, depois, acabam por dispersar e não quer, não estão mesmo virados para aí. Se tivermos uma sala toda de cinco anos, dois ou três dispersam-se, mas o grosso quer saber, o grosso vai ali e nós acabamos de estar com muitos, não é? (...). Mas quando há este desfasamento das idades, eles próprios vão para outros centros de interesse e nós acabamos por ter, às vezes, ali momentos de qualidade muito bons com um grupo pequeno. Que é muito produtivo para eles e para nós.”;

“Porque, se formos depois ver o que é o dia-a-dia de uma sala de um grupo só de três anos, existe um maior tempo de brincadeira livre, mas também estão todos. Se imaginarmos isto em sala, imagine, quando estão todos a brincarem brincadeira livre, com três anos, estão todos ao molhe na casinha, estão todos ao molho nos carrinhos (...).”;

“Eles estavam nas suas verdadeiras áreas de interesse e eu tinha tempo de qualidade, para trabalhar com cada uma das áreas. Ao passo que tendo todos juntos, um quer brincar na casinha, os outros 20 vão atrás, querem brincar na casinha. Está bom e aquilo é uma confusão, por mais que a gente lhe pede: “não, vem agora tu brincar aqui para os legos. Vai, não, olha ali, vamos lá para fora à horta”. Não, os miúdos querem brincar é ir brincar para a casinha. Se tivermos estas idades compartilhadas, eles harmoniosamente dividem-se pelas áreas, realmente de interesse na sua idade, e nós acabamos por conseguir... eu conseguia ir brincar às vezes para a casinha, porque deixava uns a fazer isto outros a fazer aquilo. Não digo que não tivesse lá um de cinco anos para brincar na casinha. Que às vezes estava, às vezes as meninas gostavam de ir para lá pôr ordem na cabana, como eu dizia. Mas era mais fácil esta mobilização das áreas. Devido mesmo à expectativa deles. Cada um gostava de daquelas áreas que estavam mais dedicadas à sua idade.”;

“Eu acho muito que o grupo heterogéneo ganha.”;

Entrevistada D

“(...) eu, pela minha formação, aposto somente em trabalhar com os pais. Portanto, faço... até posso trabalhar com as crianças uma ou duas vezes, mas o meu foco é sempre os pais. Porque eu acredito que eles comigo vão estar fantásticos. Eu não tenho dúvidas, que eu vou criar uma relação com eles maravilhosa, e eles vão adorar estar a brincar comigo, mas esse não é o ponto. Não é? Portanto, eu quero é que os pais tenham as estratégias e as ferramentas, para conseguir, no seu quotidiano, estabelecer uma relação de vínculo seguro com a criança, de forma que ela tenha o que precisa para crescer de forma saudável. Trabalho os pais. Muito mais em contexto. E tem muito mais resultados, a meu ver. Pelo menos a médio-longo prazo, traduz-se em mais resultados. Eu já cheguei a ter crianças, com miúdos que eu nunca os vi. Os pais vieram procurar para os miúdos, começámos nós, tenho resultados e dou altas... nunca estive com as crianças. E há resultados assim, tipo do dia para a noite. Porque os pais é que são as figuras de referência, não somos nós.”;

“Não há ensino se não houver uma boa relação. Não há possibilidade de formar seres humanos saudáveis, se não houver umas boas relações de vínculo de base.”;

“Mas muito pensar enquanto necessidades (...). Porque eu acho que essas permitem também perceber, quando falamos de inteligência emocional, o que é que nós estamos aqui a falar. (...) o que é que tu tendes a responder, se tenho que pensar quais são as necessidades das crianças nos dias de hoje, e acharem que nós damos resposta, nós a sociedade. (...) Mas, quais são as necessidades hoje em dia das crianças? É serem perfeitos, fazerem tudo bem,

saberem ler e escrever o quanto antes, terem as notas, não envergonharem ninguém, ok? E pronto, isto é o importante. Porque nem a educação hoje em dia é assim tão valorizada, não é? E a criança não tem **necessidade de ser nutrida de afeto, de limites**. A criança **precisa de estatura, de regras e limites e de afeto**. Ponto. E nesta linha com consistência. Não é? Com consistência e persistência.”

“**Nem há colo em excesso**. Eu, quando os pais me perguntam, nunca há colo em excesso. **Mas não pode haver colo sem limites**. Ou melhor, pode haver colo sem limites, mas não dá bom resultado. Nós temos muitos pequenos ditadores hoje em dia.”;

“Portanto, **a criança tem que estar sempre ocupada**, ok? Então, as crianças não aprendem a quê? Estar sozinhas, **não aprendem a entreter-se sozinhas, não aprendem a brincar sozinhas...**”;

“E depois o que está aprovado também? Tempo em ecrãs. **Tempo em ecrãs aumenta os quadros de PHDA [Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção]**. Porquê? Crianças que estão focadas com **hiper foco** em contexto, onde o estímulo é multifacetado, rápido. Não é? Depois há muito a questão do swipe, do passar à frente, **não terminam nada, mudam constantemente de tarefa**, ou há um jogo com um desafio constante, eles estão sempre em constante debate de si próprios. E depois chegam ao mundo real, onde as coisas têm o seu tempo, têm o seu ritmo, demoram o seu tempo, tem que se ter persistência, implica repetição, implica estrutura, implica alguém mais monocórdico a falar e eles não conseguem-se interessar e envolver.”;

“E isto é o que falta nas crianças. E **falta frustrar**. O problema da sociedade é que às vezes não frustram, **não podem levar um não, não há um limite, não há uma noção de respeito**.”;

“É claro que a **base é sempre até aos 6 anos**, não é? A verdade é essa. Mas eles até aos 6 anos, no seu primeiro ano estão preocupados com o quê? Nem sabem eles, nem sabem limpar o rabo, não sabem atar os ténis, é tudo velcro, que é para ser mais rápido. E o que é que nós temos a seguir? Depois **não temos estruturas, nem rotinas. Não temos obrigações**, não é? Eles acabam por não conseguir acompanhar. Não é? Não sabem dar recados. Eu sou a favor que na pré-escola não se deve ensinar a escrever. Eu sou contra. **Uma coisa é a criança ser curiosa, e querer aprender, e vai-te pedir, tu ensinas. Mas de base não. A criança vai para a escola tem que aprender a estar sentada, tem que aprender a pegar num lápis, em aprender a fazer um recorte, uma pintura, tem que aprender a ouvir uma história e fazer um reconto, tem que aprender a saber quantas sílabas, tem que aprender noção de quantidade, não é? Tem que aprender a mover o corpo, a mexer-se, a perceber o ontem e o amanhã, a perceber que existem meses, e dias, e horas e tempos, que existem relações familiares, e que existe uma história**. Mas não têm de saber escrever. Isso é para o primeiro ano.”;

“Porque qual é que é a **queixa** de todas as **educadoras**? “Cognitivamente nada a dizer, mas **faz muitas birras, está sempre à luta** com os amigos, **emocionalmente não aceita o não**, é uma turma **muito imatura...**”. Porquê? Como é que, como é que se justifica? Ok, **a casa é muito importante, mas eles estão oito horas na escola**. E a minha pergunta é: o que é que as educadoras estão a fazer dentro de um currículo, que até nem tem assim tão linear, para conseguir **trabalhar a capacidade de foco, ou saber gerir os conflitos, o saber estar, ou ditar as regras? Porque isso é trabalhar a emoção**.”;

“Sou muito a favor de um **trabalho colaborativo entre educadores e auxiliares**. Porque os **recreios** são o **espaço de ninguém**, não é? É aquela terra neutra, que **ninguém se responsabiliza e onde o caos acontece** e que desorganiza os miúdos. E depois vão para a sala, e depois têm de esquecer o que aconteceu. Que isso é outra coisa que me faz imensa confusão. Nem nós! Nós estamos numa formação, ninguém está duas horas atento, não venham cá com histórias, nós distraímo-nos, toda a gente aceita. Vamos para o *coffee break*, conversámos um bocadinho. Quem é que é capaz de entrar e calar-se no momento? Ninguém! Mas nós exigimos isso aos miúdos. (...). É tudo urgente. Para ontem. Mas eles ainda estão a gerir aquela emoção do recreio. Estão naquele mundo, ou no conflito, ou andaram à briga, ou perdeu o jogo de futebol (...).”;

“Rituais e rotinas, estrutura, repetição. É fundamental.”;

“E depois é assim, há muita tendência a validar o sucesso, o resultado, e não o processo. E pronto, se nós mudamos só o resultado final, esquecemos de tudo o resto. Uma coisa que vimos, que algumas educadoras fazem, que me arrepiava, para não falar dos pais, mas pronto, é rasgar desenhos ou mandar desenhos fora, ou trabalhos fora. Isso acontece. Em pleno século 21, em 2024. É, não está bom, rasga-se e volta-se e faz outra vez. Não, não é? Porque, na verdade, há um processo, há uma evolução, há um caminho a chegar. Não existe perfeição. A perfeição está nos olhos de quem vê. Aquilo que é perfeito para ti, pode não ser para mim.”;

“Aliás, nas escolas acontece a questão da exposição dos trabalhos. Há pais a pedir para não exporem o trabalho dos filhos, porque têm vergonha. E há educadoras a escolher os trabalhos que metem, por causa de mostrar só certos trabalhos. As educadoras continuam a fazer os trabalhos dos miúdos, para irem bonitos para casa. O conceito está lá.”;

“A chave de tudo, a meu ver, para além daquilo que já falámos, estrutura, regras, limite, afeto, colo e consistência, é devolução emocional. Ok? É, desde que eles nascem e desde o berçário, quando nós falamos com eles estamos a ensinar-lhes linguagem, vocabulário. Ok? Quando eles fazem... quando eles têm comportamentos, ou a gente vê sensações e emoções neles, nós temos de lhes dar um nome.”;

“A forma como o adulto tem de estimular a inteligência emocional, e a gerir é: para já, é ser modelo no seu comportamento. Mão pode gritar e pedir à criança para respirar, não funciona. Verbal e não verbal que não esteja em sintonia, as crianças seguem um modelo não verbal e não o verbal. (...). Agora, temos que regulá-los e balizá-los, devolvendo a emoção que eles estão a sentir e estando presentes, corrigindo o comportamento. Aquela coisa do fechar no quarto, “vai para o quarto”, deixar sozinho, pode correr bem, mas é um risco muito grande. Porque estamos a dizer à criança que tem de aprender a gerir as emoções sozinhas. Isso é base.”;

“(…) no pré-escolar é fundamental intervir nas relações entre os amigos, entre os conflitos, devolvendo as emoções, respeitando o lado de cada um e dando voz, ao que cada um se sentiu, como é que cada um se sentiu injustiçado, como é que cada um viveu o momento. De forma empática, devolver o que é que o outro sentiu. Para que a gente se consiga por no papel do outro e aprender, ok o outro pode ter uma visão diferente. E, depois, adequar e modelar o comportamento, de forma que seja uma coisa saudável para ambos.”;

“É ao pé de nós é junto nós, é não tirar o recreio, é ganhar tempo indo lá, é dar ferramentas ao grupo para ajudar a gerir também a criança, que não consegue estar no grupo...”;

“nós temos que ir buscar os miúdos e trabalhar neles, não pô-los para canto, nunca sozinhos. É porque só lhes dá tempo para eles se sentirem culpados, inferiores, humilhados, mal tratados, sentirem-se injustiçados, esquecidos...”;

“Depois faço muito trabalho de autoconsciência, onde me centro em atividades em que eles têm que reconhecer no seu próprio corpo, e sentir no próprio corpo as diferentes emoções. Identificando, fisicamente, onde é que elas se irem traduzindo. Trabalho muito em termos de contexto social, percebendo e fazendo-as pensar, qual é aquele papel de cada um no grupo, e como é que esse papel alimenta as relações e os tornam, ou não, vulneráveis. Faço muito exercícios também de brainstorming, sobre como é que o outro se sente, perante certas situações. Muitos roleplayings, mais as situações em que eles têm que representar. Trabalho muito com situações de caso ao vivo, não é? O que está a acontecer. Quando trabalho com um grupo, estou sempre muito atento às interações do grupo, as interações para trabalhar aquilo. Sobre situações de gozação, situações de procura de agradar, de humilhação... e trabalho muito a inteligência emocional com base naquilo que eu tenho no grupo.”;

“Se este grupo é mais carente de reconhecimento emocional, eu vou trabalhar reconhecimento emocional. Se este grupo é muito mais agressivo e carente de empatia, e capacidade de pensar no outro, é aqui que eu me vou centrar.”;

“Aquilo que é importante perceber, com é que se estimula isto? Parte muito da nossa capacidade de falar de emoções.”;

	<p>“Portanto, trabalhar a inteligência emocional passa por nós sermos capazes de falar daquilo que está a acontecer na sala de aula, mesmo connosco.”;</p> <p>“Porque, na verdade, nós trabalhamos a inteligência emocional quando nós nos relacionamos com o mundo, não é? Quer dizer, eu trabalho inteligência emocional quando eu me estou a relacionar com aquela pessoa e estou a interagir. Eu estou a trabalhar, não é? Nós somos a referência positiva. Supostamente, as crianças connosco deveriam ter uma experiência tão positiva, não é? Há uma reparação emocional, pela relação positiva que têm connosco. Teoricamente. E já é trabalhar a inteligência emocional. Reagir e regular e agir com o mundo, é trabalhar a inteligência emocional. Não tem que haver uma estratégia específica. Nós temos apenas é que compreender qual é que é o nosso lugar e como é que estamos a lidar com o mundo que nos rodeia.”;</p> <p>“Eu acho que aqui, nós quando pensamos em trabalhar inteligência emocional, temos que pensar o quê? Que eu quero trabalhar. Qual é a mensagem que eu quero passar? Então, as histórias trabalham-se de múltiplas maneiras.”;</p> <p>“A questão é depois como é que os trabalhas. Se tu leres a história e depois consegues promover, desculpa, falar com as crianças e dar-lhes exemplos concretos de como é que eles fazem isto. Ou quando estão a lidar no dia-a-dia, ir buscar isto, faz a diferença.”</p>	
<p>Recursos Educativos</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>“(…) a primeira coisa que eu faço, na primeira aula é um jogo para tentar conhecer os <i>hobbies</i>, o que é que eles gostam de fazer, portanto... é quase um bingo humano (…);</p> <p>“(…) é importante haver algum material, nomeadamente livros, livros de literatura infantil, onde se contem as histórias, mas que estejam disponíveis para as crianças sozinhas verem, explorarem...”;</p> <p>“(…) Academias Gulbenkian do Conhecimento. (...) Era um projeto que a Gulbenkian teve, que era desenvolver competências socioemocionais nas crianças e jovens. E então, houve várias candidaturas, de várias associações, e várias entidades, que desenvolveram projetos nessa, nessa área. A ESEC colaborou com os <i>Limites Invisíveis</i>. Que é um programa, que nós temos, que é feito no Choupal. Portanto, são as crianças em contato com a natureza.”;</p> <p>“Há muitos, há muitos. Eu agora sinto que assim de cor... mas há penso que o Passo de Gigante, os Anos Incríveis... Ó Rita, mas se for à academia, à página da Gulbenkian, vê lá alguns dos programas.”;</p> <p>“à ok, o coração quando está a bater muito rápido, às vezes está associado a esta emoção. Como é que os meus ombros estão? Olha, curioso. Os teus ombros estão assim muito para cima e o coração está a bater rápido. E olha, a testa? Ficou assim, lembrás-te? Mesmo que não seja no momento, que a criança está zangada... ‘Não sei se te lembrás que tinhas a testa assim’. ‘a curioso, quando as sobrancelhas estão assim isto é zangado’. ‘Wau, e o corpo?</p>	<p>Entrevistada A</p> <p>Jogos, tipo bingo, para conhecer os gostos das crianças; Literatura infantil; Academias Gulbenkian do Conhecimento. Que divulgam programas como: <i>Limites Invisíveis</i>; <i>Passo de Gigante</i>; <i>Anos Incríveis</i>.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>Literatura Infantil, exemplo: Monstro das Cores</p> <p>Entrevistada C</p> <p>Literatura Infantil</p> <p>“cada unidade de trabalho partia sempre na história (...)Portanto, havia uma história e a partir dessa história era trabalhada todas as áreas a seguir”.</p> <p>Caixa das Emoções “Que era uma mala, que trabalhávamos. Mas era mais tida como um jogo”</p> <p>Jogos de confiança: “Brincadeiras em que, às vezes, estavam de olhos vendados e os colegas é que lhes davam coisas”. Jogos de parceria: “em que tinham de fazer parceria com um colega.”;</p> <p>Entrevistada D</p> <p>o livro O Pequeno Ditador “são um bocadinho as crianças hoje em dia. São o mundo dos direitos, eu quero, eu posso e eu mando.”</p> <p>“Meditação, música calma, vamos acalmar, vamos respirar...”;</p> <p>“partir de histórias, através das histórias, acho que é uma forma muito importante, e muito interessante, de se trabalhar, através da metáfora.”;</p> <p>Recorre muito à literatura infantil, à metáfora, nos seus programas de intervenção</p> <p>Jogos de tabuleiro, jogos de cartas</p> <p>Programa Ginga</p>

	<p>Lembras-te? Estavas a sentir assim o corpo mais frio, mais quente?’ ‘Estava quente!’ ‘Ok, boa. Agora já sabemos mais uma para estarmos atentos nas próximas vezes’. E ela começou a conhecer estes sinais (...);</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“Não tanto ter atividades já pensadas à partida, mas pegar muito naquilo que são as preferências da criança e partir daí.”;</p> <p>“O Monstro das Cores é aquele tipo de atividades associadas, que para a maioria, a maioria dos miúdos recebe aquilo bem.”;</p> <p>Entrevistada C</p> <p>“Porque acho muito que as histórias são fundamentais, em toda a nossa forma de agir em sala de aula.”;</p> <p>“(…) cada unidade de trabalho partia sempre na história e isso fazia-me todo o sentido. Portanto, havia uma história e a partir dessa história era trabalhada todas as áreas a seguir(…). Mas isto, porque eu sempre achei que as histórias eram um, teriam um poder para trabalho manancial extraordinário.”;</p> <p>“Nós tínhamos lá uma caixa, que era a caixa das emoções. Que era uma mala, que trabalhávamos. Mas era mais tida como um jogo, que eles gostavam de fazer, às vezes, do que propriamente eu fazer daquilo... (….)a escola investiu nessas caixas e tínhamos lá, na sala, essa caixa das emoções e, de vez em quando, brincávamos com ela. (….) nós tínhamos uma área de biblioteca, mas havia dois ou três livros, que eu tinha sempre lá, que eram mais dedicados a essas coisas.O ‘Hoje estou triste’... livros que falavam sobre as emoções.”;</p> <p>“(…) jogos de confiança (...). Brincadeiras em que, às vezes, estavam de olhos vendados e os colegas é que lhes davam coisas. Jogos de parceria, em que tinham de fazer parceria com um colega.”;</p> <p>“(…) além das histórias, e do trabalho que fazíamos com as histórias, fazíamos esses jogos (...);</p> <p>Entrevistada D</p> <p>“Não sei se conheces o livro O Pequeno Ditador. Há o livro que se chama mesmo O Pequeno Ditador... (….) é um livro que mostra aqui muito aquele... é um bocadinho, são um</p>	<p>EmoPoli “Que é um monopólio só sobre emoções. Onde as casas fazem parte de uma família emocional, tristeza, alegria, medo, raiva. Onde as cartas têm a ver com situações sociais, de ganho ou de perda, e de como adequar o nosso comportamento” “dinâmicas sociais e devolução emocional... pequenos exercícios específicos” Editora Ideias com Histórias</p> <p>eles têm um que é “A Viagem de Nori”, que é considerado um <i>kit</i> educativo que ajuda a promoção de competências socioemocionais Oficina Didática, “Os Super Poderes”. Isto é uma editora. Eles têm este projeto (...) feito por uma psicóloga, que é a “Psicóloga dos Miúdos”.</p> <p>“The Happy Gang” da editora Alma dos Livros. “Problemas de Girafa”, “é um livro para aprender a lidar melhor com as emoções e valorizar o que nós temos” “O Grande Livro das Emoções”. “fala sobre a compaixão, sobre tédios, gritos... tem várias histórias para trabalhar.”</p> <p>“Fablies”, a aplicação</p>
--	--	---

	<p>bocadinho as crianças hoje em dia. São o mundo dos direitos, eu quero, eu posso e eu mando.”;</p> <p>“Meditação, música calma, vamos acalmar, vamos respirar...”;</p> <p>“(…) em termos de todo o trabalho que possas partir de histórias, através das histórias, acho que é uma forma muito importante, e muito interessante, de se trabalhar, através da metáfora.”;</p> <p>“(…)quando faço os meus programas, tenho muita a base dos livros, das histórias, da metáfora, das personagens.”;</p> <p>“Com jogos de tabuleiro, com jogos programados, com cartas... eu própria fiz o jogo do EmoPoli, do Ginja, do programa do Ginja. Que é um monopólio só sobre emoções. Onde as casas fazem parte de uma família emocional, tristeza, alegria, medo, raiva. Onde as cartas têm a ver com situações sociais, de ganho ou de perda, e de como adequar o nosso comportamento. Portanto há jogos adequados para isso, há muitas atividades.”;</p> <p>“Que é jogos de tabuleiro, reflexões, dinâmicas sociais e devolução emocional... pequenos exercícios específicos, para fazer coisas... Mais do que isso, não.”;</p> <p>“<i>Ideias Com História</i> (...). <i>A Ideias com História</i> é uma editora que tem questões, tanto de mais a parte da psicologia, como outras coisas. Por exemplo, eles têm um que é “A Viagem de Nori”, que é considerado um <i>kit</i> educativo que ajuda a promoção de competências socioemocionais, fomentar o ajustamento psicológico, e prevenindo problemas emocionais e de comportamento. Mas como este, tu tens dezenas. De jogos de tabuleiro, com cartas, que permitem este tipo de trabalho. Ok? Também tens outros que são, uns cartões também, (...), de repetências de regulação, de devolução, com estratégias... (...). Não sei se já viste isto, da Oficina Didática, “Os Super Poderes”. Isto é uma editora. Eles têm este projeto, (...) que também é feito por uma psicóloga, que é a “Psicóloga dos Miúdos”. Ela também tem vários livros escritos e fez um programa, depois a seguir, que desenvolveu isto... Happy Gang! “The Happy Gang” (...). Tem várias coisas também, para trabalhar competências. Pelas <i>Ideias Com História</i> tens imensos jogos de tabuleiro, e de coisas, para trabalhar inteligência emocional. Pronto, e depois é muitos os livros. (...). Os livros da Alma dos Livros, da editora Alma dos Livros. “Problemas de Girafa”, este aqui é deste autor, que</p>	
--	---	--

	<p>eles estão a traduzir tudo o que é do Jory John, tem imensos. E este aqui, este é um livro para aprender a lidar melhor com as emoções e valorizar o que nós temos. São super giras as histórias, são super divertidas. Na verdade, isto é uma girafa que se sente sempre mal, porque... ou porque o pescoço é demasiado grande, ou porque é aprender a aceitar quem nós somos, por exemplo. Este, é "O Grande Livro das Emoções". Este aqui foi o que chegou ontem, que eles lançaram agora, são 30 histórias sobre as emoções. Eu ainda não o li, mas fala sobre a compaixão, sobre tédios, gritos... tem várias histórias para trabalhar."; "Mesmo na "Fablies", a aplicação que te estava a falar no início, há lá uma história que é do Francisco Nevão, e fala da coragem que o Francisco Nevão teve para sair da zona de conforto ir à luta, para fazer diferente.";</p>	
<p>Exemplos de estratégias de comunicação</p>	<p>Entrevistada A "Quando eu tenho um conflito pela posse de um brinquedo, por entrar numa brincadeira, eu tenho que intervir e tenho que dizer à criança: 'ok, então pediste para entrar na brincadeira? Pediste aos amigos? Como é que, como é... então vamos lá pedir se podes entrar na brincadeira. Queres esse material? Ok. Podes emprestar? Queres brincar? Não, não quero. Ok, então esperas quando ele acabar...'"</p> <p>Entrevistada B "Depois, quando eu digo emoções, mas que estão ligadas a comportamentos da criança, a criança não está aberta para isso, não conta como processamento emocional. Porque, se eu agora estiver aqui a dizer: "ó pá Rita, estou tão desiludida contigo. Tu disseste isto". A parte da desiludida, para ti, tu já não vais acompanhar, não vai estar lá comigo. Vamos estar aqui a curtir a tua desilusão. Não, é? Tipo: "o que é que eu fiz? Estás triste, estás desiludida, estás zangada... O que é que eu fiz?". Então, começa um processo altamente cognitivo, a partir daí, em que eu quero entender "o que eu fiz", que é para me poder defender disso. E não a conexão emocional quando eu estou a dizer: "olha sabes filho, ou filha, hoje... hoje estou muito triste, sabes? No trabalho uma colega disse-me isto, não estava à espera de que ela me dissesse isso. Ando aqui a pensar, será que eu fiz mesmo isto assim, como ela diz? Fiquei triste, não estava à espera". Quando eu estou a dizer isto, a criança está a acompanhar-me, na parte emocional, estamos mesmo ligadas a nível emocional, (...). Tipo eu abro o canal e elas depois trazem as emoções delas também."; "Mas a primeira fase é: criança está triste e eu estou aqui disponível, a dizer 'claro, é natural estares triste'."; "Se estivermos lá disponíveis, e dermos esse espaço... 'está tudo bem, podes estar triste'. Isto vai, vai ser... vai ser útil."; "Ou, às vezes, tenho que inventar um bocadinho outros temas, não é? Porque estou triste porque o meu marido me disse não sei quê, que me ofendeu. 'Estou a chorar porque o teu pai é uma besta. Imagina, ele disse...' Não trazer isso para a relação com a criança, mas posso trazer outras coisas, que eu sinta que se encaixam, e para ela para ajudar a perceber um bocadinho."; "(...) à ok, o coração quando está a bater muito rápido, às vezes está associado a esta emoção. Como é que os meus ombros estão? Olha, curioso. Os teus ombros estão assim muito para cima e o coração está a bater rápido. E olha, a testa? Ficou assim, lembras-te?" Mesmo que não seja no momento, que a criança está zangada... "Não sei se te lembras que tinhas a testa assim". "a curioso, quando as sobrancelhas estão assim isto é zangado". "Wau, e o corpo?"</p>	

	<p>Lembras-te? Estavas a sentir assim o corpo mais frio, mais quente?” “Estava quente!” “Ok, boa. Agora já sabemos mais uma para estarmos atentos nas próximas vezes”. E ela começar a conhecer estes sinais (...);</p> <p>“estás segura, nós não nos vamos desconectar, não nos vamos perder uma da outra”. “Mesmo quando tu vais, há forma de voltares até mim e podes puxar a corda, eu vou até ti. Portanto, estamos ligadas uma à outra’.”;</p> <p>“Pois é natural, tu querias muito. Tiraram-te aquele carro da mão, não foi? Pois. Olha, eu também ficava muito zangada e fico, quando me tiram coisas importantes para mim sem pedir, fico muito zangada também. Ai, tens medo disto... eu entendo esse medo, eu tenho medo de não sei quê também. Também quando vejo, ui até me arrepio’.”;</p> <p>(...) por exemplo, pego numa bola, e tu, e os miúdos estão a bater bola, “então o coração a bater quando estamos zangados, como é que faz?”, e tipo estamos a bater aquilo super rápido. “E tristes como é que é?”, mais devagar. “E com medo?”, rápido.”;</p> <p>Entrevistada C [Não tem]</p> <p>Entrevistada D “Estás triste, queres chorar, ficas ao meu lado. Não queres falar? Ok. Agora respeito o teu tempo. Mas estás ao meu lado, não te vais isolar.”;</p> <p>“Eu lembro-me de estar num contexto ‘e pronto, já chega, pára de chorar’, e eu digo assim ‘não, não. Deixou-o chorar, não tem mal nenhum. Qual é o problema? Deixa a criança chorar. Estás triste? Não faz mal, querido, podes chorar’. Eu sou a primeira a intervir assim.”;</p>	
<p>Papel do adulto na promoção e regulação emocional</p>	<p>Entrevistada A “(...) o papel do adulto é preparar as crianças para os sentimentos e os comportamentos que estão apensos às emoções. Prepará-los, também, para compreender as suas emoções e as dos outros”.</p> <p>“(...)um professor que saiba muito, mas que não saiba colocar-se à altura dos seus alunos, perceber como é que eles aprendem, perceber quais são os problemas que têm, ser empático... dificilmente transmitem os seus conhecimentos.”;</p> <p>“É assim, primeiro, em termos de formação, o educador e o professor do primeiro ciclo, não é? Porque, de facto, são as fundações, não é? São os alicerces depois para a vida adulta, é o pré-escolar e o primeiro ciclo. Em termos académicos, mas em termos emocionais também. Eu acho que o educador e o professor têm que se conhecer muito bem a si próprio. Portanto, perceber as suas emoções, como é que as gere, como é que passa o seu modelo emocional para quem tem consigo. E depois tem de perceber muito bem também o desenvolvimento das crianças que têm à sua frente, não é? Portanto, é fundamental também conhecer os processos de como é que, então, se desenvolve esta parte emocional. Quais são os componentes, que estratégias... Portanto, perceber também as estratégias que deve utilizar, quer na regulação e conhecimento das emoções das crianças, quer em termos de comportamento. (...) Porque, de facto, ela resolve os conflitos, muitas vezes até, com alguma agressividade. Mas assim, cabe ao educador o papel de ajudar as crianças, ensiná-las, treiná-las...”;</p> <p>“O adulto, o primeiro papel é ser modelo. Ser modelo e depois ensinar a criança a gerir, a conhecer, a gerir as emoções, os comportamentos. É muito por... é muito por aí. Mas não esquecer o modelo. Isso é essencial. As crianças focam-se muito naquilo que o adulto faz e naquilo que o adulto diz, não é? Eu não posso estar a dizer uma coisa e fazer outra, não é?”</p> <p>“E quando falo em adulto, nomeadamente no pré-escolar, falo dos adultos, dos educadores, dos auxiliares... das pessoas que trabalham nas instituições, que às vezes também não tem a mesma coerência de atuação, e isso é fundamental”.</p>	<p>Entrevistada A Modelo Ter formação Coerente Trabalhar em equipa Conhecer desenvolvimento Ajudar as crianças</p> <p>Entrevistada B Autoconhecimento Ajudar a criança Identificar emoções Vínculo Reforço positivo</p> <p>Entrevistada C Porto de abrigo Educador com papel ativo Ouvir a criança</p> <p>Entrevistada D Modelo Ouvir</p>

	<p>“Se uma criança entra triste, aborrecida, na sala de jardim de infância, eu tenho que perceber o que é que tem, o que é que aconteceu (...)”</p> <p>“Mesmo, mesmo esta mudança das emoções negativas para as positivas, eu tenho de ajudar as crianças a ter estratégias”.</p> <p>“Eu acho que isso pode ser tudo integrado e daí é que os adultos, profissionais, educadores e professores, têm que ter uma formação sólida e perceber intencionalmente como é que podem trabalhar, como é que podem desenvolver com as crianças a inteligência emocional, o desenvolvimento social e emocional”.</p> <p>Entrevistada B</p> <p>“O papel do adulto é ser humilde e começar por si.”;</p> <p>“Portanto, o primeiro papel é este, de eu estar a dizer ‘pá, esta miúda anda tão zangado ultimamente...’, eu virar primeiro a pergunta para mim ‘Ok, como é que eu ando?’”;</p> <p>“Portanto, eu não estou a fazer o meu trabalho emocional e isso vai desregular a criança também. Depois há este apoio, não é? Quando eu já faço esse trabalho comigo, em que vou ajudar a criança a conseguir identificar aquilo que são as emoções dela. Porque ela não tem essa capacidade também ainda.”;</p> <p>“(.) adultos, muitos não conhecem. (...) Não conhecem sinais corporais, da zanga, da tristeza, do medo... (...) Vamos logo para aquele sítio que é confortável, não me estou a expor muito, não fico muito vulnerável, é stress. (...) Portanto, é identificar e permitir à criança expressar.”;</p> <p>“Porque a criança, o maior objetivo dela é ser amada, não quer assim mais nada além disso. É sentir que existe aqui alguém, que é uma pessoa que a goste, que uma pessoa que aceite e que ama. Portanto, ela vai pagar o preço que for necessário para ter vínculo connosco. Se o preço a pagar, por assim dizer, for eu deixar de mostrar as minhas emoções, eu criança vou pagá-lo. Se eu percebo que as minhas emoções te incomodam, e que isso pode fazer com que tu me rejeites, ou que me abandones, não é preciso adulto dizer “vou-te rejeitar ou abandonar se tu choras”, não é isso. Mas, “se eu noto que tu afastas-te, tu ficas saturado e viras costas... Tu começas a criticar-me por isso, eu não vou querer perder o teu amor. Portanto, eu vou aprender a guardar isto para mim”.”;</p> <p>“Os educadores têm um papel fundamental.”;</p> <p>“(.) para muitas crianças que não têm um ambiente familiar mais estável, quando nós acompanhamos estes adultos, às vezes parece que há ali uma voz de fundo, no meio daquelas que criticam, que culpam, que destroem a pessoa por dentro... há uma que às vezes, que fala muito baixinho, quase não existe, mas que ainda dá ali um input positivo. E quando nós vamos trabalhando isso, e escavando, nós geralmente descobrimos que essa foi a voz de um professor. Houve ali alguém, que a dada altura, que acreditou naquela criança, que a fez sentir especial, que fazia sentir vista, que ela chegava em casa tipo ninguém reparava nela, estava ali, andava por ali...”;</p> <p>“São vozes que estão lá e quando nós vamos buscar, elas existem. Portanto, os educadores através da relação, tem que ser a partir da parte emocional, em que eu dou espaço à criança para ter as suas emoções...”;</p> <p>“Eu ir ajudando a nomear e validando isto”;</p> <p>“Até porque, quando há esta conexão a tendência da criança não se desregular tanto.”;</p> <p>“Agora a desregulação de crianças que estão constantemente desreguladas, é porque há qualquer coisa na relação que está a faltar, para elas se sentirem profundamente seguras.”;</p> <p>“É mais ela saber que eu estou aqui ao lado. Só esse efeito, de ela ter algum adulto ali disponível, quando a relação está, quando o vínculo está bem estabelecido, já é um fator de regulação muito grande. Na maior parte dos casos essa... esta base eu sentir que o outro estar aqui ao lado, é super importante.”;</p> <p>Entrevistada C</p>	<p>Dar tempo e espaço à criança</p> <p>Devolução</p> <p>Empatia</p> <p>Verbalizar</p>
--	--	---

“(…) mas temos que **saber ouvir o grupo**, e temos que saber perceber o grupo, e **sentir o grupo**, e perceber que grupo temos ali, **de crianças e de famílias**. E depois adequarmo-nos a esse, nunca nos afastarmos da nossa essência, como é óbvio, mas tentar **adequar**.”;

“E temos que os saber escutar e saber, também, perceber o que é que eles são capazes, ou não, de fazer, incentivá-los, sem dúvida, e tudo mais.”;

“Nós temos que **ser aquele porto de abrigo**, em que eles esquecem tudo.”;

“É saber ouvir, escutar e não atropelar com resposta, e não atropelar com soluções. **É saber ouvir, escutar e devolver a pergunta, para que os faça pensar e chegarem lá por eles**. Ajudando, obviamente, porque são pequenos e não sabem tudo, não é? Mas, se não forem ajudados a pensar, e a chegar lá por eles, como é que vai ser? **Se não formos nós a ajudá-los, não formos nós a ampará-los, o mundo não os ampara**.”;

“o nosso trabalho é esse, é expô-los, mas ampará-los, e perceber o que é que eles vão precisar, que a gente os ajude, para eles ultrapassarem essas exposições.”;

“Das competências emocionais é que eu já acho que **nós temos um papel muito mais ativo**.”;

“(…) eu acho mesmo que as pessoas se deviam preocupar em **ouvir a crianças**. **Às vezes estamos demasiado preocupados em despachar matéria e nós não temos que despachar matéria**, nós somos privilegiadas. Nós não temos que despachar, eles têm todos uns 12 anos de escola para despachar matéria. Nós temos que nos preocupar em **fortalecer as emoções**, em torná-los adultos capazes, **torná-las crianças com estrutura para se tornarem uns adultos capazes**. E isto é onde continuarei sempre a batalhar. Para mim, o que é importante é transmitir as competências, é a seriedade e o compromisso que temos em viver com eles **e transmitir-lhes o que melhor conseguirmos para os fortalecer**.”;

Entrevistada D

“A **criança nasce**, e as **emoções** que sente, **ela não as consegue identificar**. Nem em termos **cognitivos**, nem em termos de **identificação** de o que é que são. **Ela sente coisas, fisiológicas, de que estão muito a ver com sobrevivência**. **E a forma como o adulto lhe transmite o afeto, na segurança, no colo, no saber esperar, no identificar a urgência, ou não, daquelas reações fisiológicas, vai determinar a capacidade de a criança reconhecer, em si, o que precisa para crescer, e confiar no mundo**.”;

“Muitas vezes, **nós até nem sequer sabemos** quais são as **emoções da base do comportamento**. Porque não exploramos, porque **não atendemos à necessidade**, porque o comportamento causa impacto em nós, mas o que nós vemos é um comportamento. Ok? Mas **os comportamentos que eles traduzem sempre alguma coisa** por trás e é fundamental desta pesquisa, para conseguir-se depois dar-se uma resposta diferente àquela criança.”;

“E portanto, sim os pais já não tiveram colo, é verdade, mas podíamos dizer “não tive, fez-me falta, vou dar aos meus filhos o que eu não tive”. Mas não. **Há quase um replicar constante, daquilo que não se teve**. Porque são poucos os **pais que têm a capacidade de dizer “eu preferia que me tivessem feito isto, vou fazer isto porque era o que eu gostava que me tivessem feito”**. Autocrítica, capacidade de pensar, capacidade de insite, quase, do próprio mundo.”;

“Os pais uns não exigem, mas eles podem-se esquecer que **os pais são modelo de criança**. **Adultos muito bem-sucedidos na vida, faz com que as crianças também queiram ser bem-sucedidas na vida, para ir ao encontro da imagem que eles têm dos pais e da família**. Querem fazer parte daquele enquadramento. Também sentem as expectativas inerentes.”;

“**É o todo, porque é o modelo**.”;

“Mas, eu costumo dizer que, a criança, é como se fosse um terreno cheio de sementes, que já está um bocadinho nutrido, porque na barriga da mãe foi um bocadinho nutrido, de algo. Puseram um bocadinho de adubo, um bocadinho de estrume e puseram as sementes. **A forma como cada flor vai nascer dali, vai depender de como os adultos à volta**

	<p>continuarem a nutrir aquele canteiro. Se não houver adultos para nutrir, a criança não vai ser autossuficiente para fazer crescer as flores.”;</p> <p>“Nós temos de lhes explicar o que eles estão a sentir e depois temos que balizar. Não é dizer que chorar não se pode, nem que não tem razões para chorar, ou “vou-te dar razões para chorar agora”. Não. Mas explicar, “eu já percebi que estás triste. Eu sei que estás zangado. Eu sei que estás frustrado. Eu sei que tu gostavas que fosse diferente. Eu sei que estás tão contente que não consegues respirar agora, mas...” e depois ajudá-los a ter as etapas para se regularem.”;</p> <p>“Até porque, muitas vezes, isto também acontece no pré-escolar e mais para a frente também, os miúdos são rotulados e depois nós temos os miúdos certinhos, e temos os miúdos certinhos pica miolos. E pronto. Nós temos muitas vezes os miúdos que extravasam, mas depois de terem alguém a picar-lhes os miolos a tarde inteira. Só que o adulto nunca vê a criança que pica os miolos, porque é o certinho, é o calminho, é o que... o bom aluno, é o tudo bom e só vemos a reação explosiva daquele. Depois nunca lhe damos voz, nós só castigamos. O adulto tem muita dificuldade em ouvir.”;</p> <p>“Mas nunca ninguém vê, nunca ninguém dá tempo para ouvir o que é que se passa.”;</p> <p>“Na minha prática clínica, é constantemente esta devolução. Portanto, muito a questão da empatia, muito uma questão de verbalizar o que estamos a sentir, muito uma questão... porque nós terapeutas, enquanto terapeutas, enquanto psicólogos, nós temos de ter a capacidade de perceber que nós somos o espelho do mundo daquela pessoa. Ou seja, aquela pessoa reage comigo e me faz sentir irritada, chateada, o que seja, eu imagino que o mundo com quem ela lida sentir-se-á igual ou pior. Porque comigo supostamente há uma barreira, porque eu sou só terapeuta dela. Certo? Portanto, eu tenho de ser o espelho emocional dos meus pacientes. Se eu não lhes devolvo as emoções e não lhes devolvo aquilo que me apetece fazer, o comportamento, ou se eu não adequo, eu não estou ali a fazer nada. Porque tenho a dar estratégias racionais, é verdade, mas ela vai sempre ter muita dificuldade em lidar com o mundo, porque vai criar anticorpos nos outros só por existir na relação. Faz sentido? Portanto, na verdade eu sinto que eu trabalho sempre como espelho emocional.</p>	
--	---	--