

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Diana Filipa Teixeira Martins

Orientação:

Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas

março, 2026

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Cury (s.d.)

Agradecimentos

Ninguém vive só, nem aprende só. Como tal, foi através de algumas pessoas que contribuíram para o meu percurso pessoal e profissional que esta meta foi alcançada. Estou muito feliz com esta conquista tão almejada, e reconheço que o meu caminho foi muito mais enriquecedor e produtivo graças ao contributo de cada uma dessas pessoas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Sónia Seixas, pela orientação, conselhos e apoio ao longo da prática supervisionada e na elaboração deste relatório.

À Professora Helena Luís, coordenadora do mestrado, pelas sugestões e incentivo constantes, que tanto contribuíram para que nos tornássemos educadoras preparadas para o futuro. Aproveito para estender os agradecimentos aos restantes docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, que me ajudaram a crescer academicamente e pessoalmente.

Um reconhecimento especial aos meus pais, por estarem sempre presentes e por compreenderem os meus momentos de maior frustração e ausência. Tudo o que sou hoje a eles o devo.

Aos meus irmãos, Tiago e Érica, por todo o apoio, disponibilidade e ensinamentos ao longo deste percurso. Obrigada, de coração.

À restante família, pelo incentivo e por acreditarem sempre em mim. Agradeço, com o mesmo carinho, aos meus sogros, pela preocupação constante e pelas palavras de conforto.

Ao meu Alexis Duarte, por estar presente em todos os momentos – os bons e os difíceis –, pela paciência, pelo apoio incondicional, pela companhia, pela motivação para terminar este relatório e me fazer ser uma pessoa melhor. Por acreditar nas minhas capacidades mesmo quando eu duvidava de mim própria. Foste, sem dúvida, o meu grande pilar.

À residência Andaluz, onde fiz alguns dos meus amigos, agradeço pelo companheirismo, amizade, pelas palavras de coragem e disponibilidade nos momentos de fragilidade. Às amigas que fiz através da praxe académica, em especial à Maria Silva e à Diana Pereira, o meu sincero obrigado, o apoio e o contributo delas no meu percurso foram, sem dúvida, fundamentais, principalmente pelas memórias que levarei comigo. Partilhei momentos inesquecíveis com todas estas pessoas.

Às educadoras de infância, que contribuíram, de certa forma, para a realização deste trabalho, com as suas opiniões e conselhos.

E a todas as crianças que passaram pelo meu caminho, onde sempre me receberam de forma carinhosa, pelos maravilhosos momentos de alegria, crescimento e aprendizagem que me proporcionaram. Com elas aprendi o verdadeiro significado de crescer em conjunto.

Não podia deixar de mencionar a minha patuda, que soube sempre quando eu estava em baixo e me encheu de lambidelas de afeto.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Pela dedicação, pelo esforço, por conseguir ultrapassar obstáculos que, na altura, senti que não era capaz. Ainda tenho um longo percurso pela frente, mas sei que onde houver amor pela profissão, haverá também felicidade – e isso nunca me faltará.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação de Santarém, apresenta as aprendizagens, as dificuldades, as vivências experienciadas ao longo dos estágios realizados nos contextos de creche e jardim de infância, bem como o trabalho desenvolvido e a componente investigativa centrada no tema “A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar”.

O relatório organiza-se em duas partes: a primeira foca-se na contextualização dos diferentes contextos de estágio e na prática pedagógica, evidenciando aprendizagens, desafios, atividades realizadas e a reflexão sobre a intervenção durante a minha prática de ensino supervisionada; a segunda parte refere-se à investigação, de natureza qualitativa, desenvolvida sob a forma de estudo de caso.

A investigação procurou compreender a importância atribuída pelos educadores ao desenvolvimento emocional das crianças na sua prática quotidiana. Participaram no estudo cinco educadores de infância a exercer funções em contexto de jardim de infância e oito crianças de 5 anos de idade. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas estruturadas aos educadores, entrevistas semiestruturadas às crianças, e notas de campo que permitiram registar e refletir sobre interações entre crianças e entre crianças e adultos.

Os resultados evidenciaram que os educadores reconhecem a inteligência emocional como uma competência essencial, assumindo-se como modelos emocionais no quotidiano da sala. As crianças revelaram capacidades de reconhecimento e expressão emocional, ainda que dependentes da mediação do adulto para gerir emoções mais complexas. As estratégias pedagógicas implementadas, nomeadamente a literatura infantil, os jogos e as atividades colaborativas, demonstraram contribuir de forma significativa para o desenvolvimento socioemocional.

Ao desenvolver a literacia emocional, o educador promove não só o desenvolvimento socioemocional, mas também um ambiente inclusivo, onde todas as crianças aprendem a compreender-se a si próprias e aos outros.

Palavras-chave: Emoções; Afetos; Inteligência Emocional; Crianças; Educadores de Infância; Literacia Emocional.

Abstract

This Final Internship Report, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Santarém, presents the learning outcomes, challenges, and experiences throughout the internships in both nursery and kindergarten settings, as well as the work carried out and the research component focused on the theme “Emotional Intelligence in Pre-School Education.”

The report is organised in two parts: the first focuses on the contextualisation of the different internship settings and pedagogical practice, highlighting the learning experiences, challenges, activities carried out, and reflections on the intervention during my supervised teaching practice; the second part concerns the research, of a qualitative nature, developed as a case study.

The research sought to understand the importance attributed by early childhood educators to children’s emotional development in their daily practice. The study involved five early childhood educators working in kindergarten settings and eight children aged 5 years. Data collection was carried out through structured interviews with the educators, semi-structured interviews with the children, and field notes that allowed for the recording and reflection on interactions between children and between children and adults.

The findings revealed that educators recognise emotional intelligence as an essential competence, positioning themselves as emotional models in the classroom. The children demonstrated capacities for emotional recognition and expression, though still dependent on adult mediation to manage more complex emotions. The pedagogical strategies implemented, namely children’s literature, games, and collaborative activities, proved to contribute significantly to socio-emotional development.

By developing emotional literacy, the educator promotes not only socio-emotional development, but also an inclusive environment where all children learn to understand themselves and others.

Key-words: *Emotions; Affections; Emotional Intelligence; Children; Childhood Educators; Emotional Literacy.*

Acrónimos/Siglas

ATL – Atividades de Tempos Livres

EMIC – Equipa Multidisciplinar de Intervenção Comunitária

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Acrónimos/Siglas	vi
Índice.....	vii
Índice de anexos.....	ix
Índice de figuras	xi
Índice de tabelas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Estágios	2
1. Contextos de Estágio	2
1.1. Estágio em Creche.....	2
1.2. Estágio em Jardim de Infância	13
2. Percurso da Prática Profissional – Reflexão	26
Parte II – Exercício Investigativo.....	29
1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo	29
2. Revisão da Literatura	31
2.1. Inteligência emocional: Conceito de inteligência e emoções	31
2.2. Inteligência emocional na infância: O papel do educador.....	33
2.3. As dimensões da literacia emocional	35
2.4. O desenvolvimento emocional nas crianças em educação pré-escolar.....	37
2.5. Inteligência emocional: Benefícios e desenvolvimento	40
3. Metodologia para recolha e análise de dados	42
3.1. Tipo de estudo	42
3.2. Sujeitos da amostra	42

3.3. Instrumentos de recolhas de dados.....	43
3.4. Procedimentos investigativos.....	45
4. Recolha dos dados investigativos	46
4.1. Análise dos dados recolhidos.....	47
Considerações finais.....	64
Referências bibliográficas	68
Anexos	73

Índice de anexos

Anexo I - Planificação da Atividade “Tapete sensorial com várias texturas”	73
Anexo II - Grelha de Avaliação da Atividade “Tapete sensorial com várias texturas” ..	76
Anexo III - Planificação da Atividade “Criação de um fantocheiro/fantoches para dinamizar uma história”	79
Anexo IV - Grelha de Avaliação da Atividade “Criação de um fantocheiro/fantoches para dinamizar uma história”	82
Anexo V - Teia do Projeto “Histórias Baralhadas”, implementado em Pré-Escolar.....	85
Anexo VI - Planificação da Atividade “O Cubo das Emoções”	87
Anexo VII - Grelha de Avaliação da Atividade “O Cubo das Emoções”	93
Anexo VIII - Planificação da Atividade “Emocionómetro”	96
Anexo IX - Grelha de Avaliação da Atividade “Emocionómetro”	101
Anexo X - Tabela de identificação dos Educadores Participantes.....	106
Anexo XI - Tabela de identificação das Crianças Participantes.....	107
Anexo XII - Guião das entrevistas realizadas aos Educadores	108
Anexo XIII - Guião das entrevistas realizadas às Crianças	111
Anexo XIV - Guião das Notas de Campo	113
Anexo XV - Transcrição da entrevista da Educadora 1 (E1)	114
Anexo XVI - Transcrição da entrevista da Educadora 2 (E2)	119
Anexo XVII - Transcrição da entrevista do Educador 3 (E3)	128
Anexo XVIII - Transcrição da entrevista da Educadora 4 (E4)	136
Anexo XIX - Transcrição da entrevista da Educadora 5 (E5)	140
Anexo XX - Transcrição das entrevistas das Crianças.....	144
Anexo XXI - Tabela das entrevistas dos Educadores.....	152
Anexo XXII - Tabela das entrevistas das Crianças	169
Anexo XXIII - Nota de Campo elaborada no contexto de Creche.....	173

Anexo XXIV - Nota de Campo elaborada no contexto de Jardim de Infância.....	174
Anexo XXV - Nota de Campo elaborada no contexto de Jardim de Infância.....	175
Anexo XXVI - Nota de Campo elaborada no contexto de Jardim de Infância.....	176
Anexo XXVII - Nota de Campo elaborada no contexto de Jardim de Infância.....	177

Índice de figuras

Figura 1 - Exploração com os pés do tapete sensorial.....	10
Figura 2 - Exploração com os pés, sem meias, do tapete sensorial	10
Figura 3 - Dinamização da história.....	12
Figura 4 - Exploração, pelas crianças, do fantocheiro e respetivos fantoches.....	12
Figura 5 - Criança a expressar a emoção "medo".....	23
Figura 6 – Manipulação do Cubo das Emoções.....	23
Figura 7 - Emocionómetro com as respetivas emoções e molas identificadas.....	25
Figura 8 - Criança a representar a emoção "raiva".....	25

Índice de tabelas

Tabela 1 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso dos educadores..... 48

Tabela 2 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das crianças 56

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, com o intuito de obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido ao longo dos dois estágios pedagógicos – em contexto de creche e jardim de infância - bem como refletir sobre as aprendizagens, dificuldades e vivências que foram surgindo e marcaram o percurso formativo, em articulação com o conhecimento teórico e a intervenção prática.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em duas partes: a primeira parte refere-se à Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos diferentes; a segunda parte centra-se na componente investigativa desenvolvida ao longo do mestrado, com foco na temática “A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar”, procurando compreender a importância que os educadores de infância atribuem ao desenvolvimento emocional das crianças, no quotidiano da prática pedagógica.

A parte I apresenta a caracterização de cada um dos contextos de estágios, nomeadamente das instituições, das salas onde decorreu a prática pedagógica e dos grupos de crianças. Ainda nesta parte, são descritos os projetos de intervenção implementados, bem como o processo reflexivo que os acompanhou, incluindo a descrição das atividades dinamizadas e a respetiva avaliação.

A parte II corresponde à componente investigativa, estruturada nos seguintes tópicos: percurso do desenvolvimento investigativo, revisão de literatura, a metodologia utilizada, a recolha e análise de dados e a discussão dos resultados - onde são apresentados o tipo de estudo, os sujeitos da amostra, os instrumentos de recolha e os procedimentos utilizados. O estudo, de natureza qualitativa e com características de estudo de caso, envolveu entrevistas a educadores e crianças, bem como registos em notas de campo, permitindo aprofundar a compreensão sobre as conceções e práticas relacionadas com o desenvolvimento emocional na infância.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, onde é feita uma reflexão pessoal e profissional sobre todo o percurso desenvolvido ao longo do mestrado, destacando os contributos do estudo para a prática pedagógica e para o meu desenvolvimento enquanto educadora.

Parte I – Estágios

1. Contextos de Estágio

Neste capítulo, apresentarei os contextos em que realizei os diferentes estágios da prática de ensino supervisionada, bem como a implementação do meu projeto de investigação. Essa apresentação será fundamentada pela caracterização das instituições e das salas em que estive inserida, seguida pela descrição dos grupos que acompanhei. Finalizarei com uma análise dos projetos desenvolvidos em cada contexto, destacando duas atividades principais por estágio e uma avaliação geral do projeto.

Para esta descrição reflexiva, estarão colocados os dois estágios implementados por ordem cronológica, iniciando pelo estágio em contexto de Creche realizado entre 26 de novembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020 e, de seguida, o estágio em contexto de Jardim de Infância ocorrido entre 17 de setembro de 2020 a 18 de dezembro de 2020.

1.1. Estágio em Creche

Caracterização da Instituição

O estágio em contexto de Creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no concelho de Santarém. É uma instituição que privilegia a relação da escola com a família e com a comunidade, procurando envolver regularmente os pais no dia a dia das crianças, bem como nas atividades e projetos da instituição.

O projeto educativo desta instituição é trienal e intitula-se “Ser, Conhecer e Construir”. Tem como objetivo a Formação Pessoal e Social como área transversal e integradora de todas as áreas de conteúdo, desenvolvendo a autonomia das crianças. As metodologias que são desenvolvidas na instituição são o modelo High Scope e a metodologia de Trabalho de Projeto. A instituição oferece, ainda, atividades extracurriculares para as crianças mais velhas, que variam de acordo com os gostos e interesses das mesmas.

O edifício encontra-se apto para receber crianças dos 3 meses aos 12 anos de idade (6º de escolaridade).

No rés-do-chão encontra-se a sala da direção, uma sala de pré-escolar com uma casa de banho incorporada, um refeitório, uma cozinha, duas salas de ATL (sendo que

numa delas é onde ocorre o acolhimento da creche e do pré-escolar) e ainda o WC para o pessoal docente e restantes funcionários.

No primeiro andar está situada a valência de creche com três salas: a sala de berçário, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos. A sala de berçário abrange um dormitório e um fraldário incorporado, já as salas de 1 e 2 anos são compostas por uma casa de banho partilhada.

A instituição também dispõe de um espaço exterior que, infelizmente, raramente foi utilizado. Apenas contém um pequeno escorrega, uma casinha e uma horta ecológica.

Todas as salas da instituição encontram-se com bastante luminosidade e adequadas à faixa etária e às necessidades e interesses de cada criança. Os materiais elaborados pelas crianças estão expostos pelas paredes das salas e os placards incluem toda a informação considerada pertinente para os encarregados de educação e restante comunidade educativa.

Como refere o Ministério de Educação (ME) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016, p.26), *“O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.”*

As salas de Atividades de tempos Livres (ATL) dispõem de televisões, de vídeo DVD e de material didático. Quanto à sala de estudos, existe uma estante com livros adequados às idades das crianças e diversos materiais de apoio.

Caracterização da Sala

A sala dos 2 anos, onde estagiei, não apresenta um espaço muito amplo, no entanto, é bastante iluminada, contendo várias janelas e uma porta de vidro com acesso ao espaço exterior.

Tal como referido anteriormente, a educadora cooperante privilegia o modelo *High Scope*, uma abordagem educacional que se baseia em teorias abertas do desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas direcionadas ao respeito e desenvolvimento natural das crianças. Esta pedagogia considera a criança como um aprendiz ativo, capaz de construir o seu conhecimento de forma significativa, que aprende melhor a partir das experiências que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

A sala encontra-se dividida por áreas, às quais a criança acede livremente, responsabilizando-se pela sua utilização. As crianças têm espaço para brincarem autonomamente, de modo a dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança em particular.

Segundo Portugal (2012, p.12), “(...) *tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas*”.

As áreas encontram-se devidamente estruturadas, dispondo de uma casinha para brincadeiras autónomas, um armário com legos e jogos de encaixe, outro com materiais de pintura e outros objetos potenciadores de aprendizagem, um espaço com uma tenda e peluches estimulando a imaginação de forma a criarem atividades de expressão dramática, duas zonas de tapete, uma para a área da leitura e outra para os momentos de interação do grupo com os adultos e, também, utilizada para contagem de histórias.

De acordo com o ME (2016, p.26), “*A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético*”.

Para além das áreas destinadas à brincadeira, a sala dispõe de um espaço para os catres empilhados, usados na hora da sesta, e de uma casa de banho com fraldário, onde estão disponíveis os copos com as respetivas escovas e pastas de dentes de cada criança.

O Projeto Pedagógico da sala intitula-se “A explorar e a descobrir vamos aprender” e contempla a importância da creche citada por Gabriela Portugal, permitindo que as famílias acompanhem a evolução das suas crianças, bem como a importância que a creche tem no seu desenvolvimento.

Portugal (2012, p. n/p) também revela que “*As qualidades dos cuidados oferecidos tanto em casa como na creche são determinantes das competências, comportamento e desenvolvimento da criança*”.

Para além do tópico principal, encontramos presente no projeto os princípios da creche, a caracterização da faixa etária, a caracterização do grupo, a planta da sala e a organização do tempo/rotinas. Assim, através deste projeto, a educadora cooperante realizava atividades tendo por base a exploração livre e a descoberta.

Caracterização do Grupo

Relativamente ao grupo, este era composto por 15 crianças (4 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 24 e os 30 meses. Havendo uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), com dificuldades auditivas e outros problemas associados, acompanhada por uma técnica da intervenção precoce. Existiam ainda outras duas crianças com problemas auditivos e a frequentarem a terapia da fala.

O grupo tinha algumas regras implícitas devido ao estímulo que receberam desde a sala de 1 ano, com a mesma educadora. No que diz respeito à dinâmica do grupo, este gosta de explorar e de ser estimulado, mas a área pela qual demonstram mais interesse é a área das expressões, devido à diversificada estimulação por parte da educadora. São crianças que adoram cantar e que, maioritariamente, eram elas que, autonomamente, davam início às canções para podermos acompanhá-las; dançar e ouvir histórias também era algo apreciado por parte das crianças.

Ao nível das interações, interagem uns com os outros e sabem partilhar, demonstram interesse nas brincadeiras que cada criança está a ter e convivem de forma adequada, estabelecendo relações positivas, salvo exceção de duas crianças que são mais conflituosas. Em termos de envolvimento das crianças nas atividades, a maior parte do grupo mostrou-se muito empenhado, interessado, atento, sendo bastante participativos nas atividades propostas. No entanto, por vezes, algumas crianças tinham tendência em dispersar, tornando-se um desafio, pois exigia a implementação de estratégias, para conseguir que elas continuassem focadas.

Relativamente à comunicação e linguagem oral, as crianças mais novas demonstram ter um vocabulário pouco rico, conseguindo apenas dizer holófrases, enquanto as crianças mais velhas já possuem um vocabulário mais variado, conseguindo construir frases simples. Contudo, é um grupo que revela interesse em dialogar, principalmente com os adultos.

No que diz respeito à alimentação, todas as crianças demonstram grande autonomia, manuseando os talheres de forma independente, sem necessitar de auxílio por parte dos adultos.

Brazelton (2013) refere que aos dois anos a criança começa a utilizar o jogo simbólico, isto é, imita o que a rodeia. Através deste jogo a criança aprende a gerir o comportamento e o significado dos acontecimentos que a rodeiam.

Durante os momentos de brincadeira livre, foi possível verificar alguns exemplos de representação do jogo simbólico, através de brincadeiras realizadas pelas crianças com objetos e acessórios da casinha, imitando situações do seu quotidiano.

A generalidade das crianças está a aprender a controlar os esfíncteres e as suas necessidades fisiológicas, sendo que a maior parte das crianças tem o hábito de ir à sanita/bacio. Duas crianças não usam fralda em nenhuma situação, enquanto outras duas utilizam apenas durante a sesta. As restantes crianças estão no processo do desfralde, usando fralda e retirando-a apenas nas idas à casa de banho.

De um modo geral, todas as crianças são bastante ativas, bem-dispostas, curiosas, autónomas e com capacidade de iniciativa.

Projeto Elaborado

A escolha para o projeto no contexto de Creche baseia-se na importância da brincadeira, uma vez que é através do brincar que as crianças exploram e compreendem o mundo que as rodeia, construindo a sua identidade. Vygotsky (1978) sublinha o papel do jogo simbólico neste processo, pois é através deste que as crianças resolvem problemas, interagem socialmente e desenvolvem a linguagem. Este jogo simbólico, além de promover o desenvolvimento cognitivo, permite que as crianças se envolvam na construção do seu pensamento e no desenvolvimento das suas competências emocionais e sociais.

De acordo com Schiavo e Ribó (2007), o lúdico permite que as crianças aprendam a brincar, desenvolvendo simultaneamente a sua capacidade de interação, a compreensão de regras, a coordenação motora, a autoconfiança e a gestão das emoções. Durante estes momentos, confrontam-se com os seus próprios desafios, limites e potencialidades, tornando a aprendizagem mais significativa.

O projeto foi estruturado com uma intencionalidade educativa clara, alinhando-se com o Projeto Pedagógico da Sala, “A explorar e a descobrir vamos aprender”, e com o Projeto Educativo da Instituição, “Ser, Conhecer e Construir”. O objetivo é proporcionar experiências que respondam às necessidades e interesses das crianças, promovendo o seu bem-estar e envolvimento em atividades estimulantes, num ambiente seguro, motivador e enriquecedor. Por isso, intitulei o projeto de “A brincar vamos aprendendo”.

Para orientar o desenvolvimento do projeto, coloquei questões como: “Quais as potencialidades das atividades sensoriais para crianças de dois anos?”; “Como articular

o desenvolvimento sensorial com as expressões artísticas?"; "De que forma podemos integrar o desenvolvimento sensorial nas rotinas do grupo?".

O projeto visa atingir vários objetivos específicos, alinhados com a teoria do desenvolvimento infantil e as necessidades da faixa etária. Estes objetivos incluem o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, a exploração livre de materiais sensoriais e o contacto com diversas formas de expressão artística, fundamentais para a construção da identidade e o desenvolvimento intelectual nesta fase. Além disso, procurei potenciar a imaginação e o jogo simbólico, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social; promover o bem-estar e a autoestima, criando um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam valorizadas; estimular a curiosidade e o envolvimento nas atividades, permitindo que as crianças explorem e aprendam de forma ativa; desenvolver habilidades motoras e sensoriais, com atividades que estimulem a motricidade global, a lateralidade, o sentido auditivo e a orientação espacial; valorizar a interação com o outro, através do trabalho em grupo e do reforço da cooperação.

Senti que a criação destes materiais, como sugerido por Post e Hohmann (2011), foi um dos pilares deste projeto. Estes materiais, que fogem ao uso de brinquedos estruturados e predefinidos, permitiram às crianças um maior envolvimento além de promover aprendizagens mais profundas e criativas. Post e Hohmann (2011) destacam que a utilização de materiais versáteis permite às crianças explorar de forma mais livre, incentivando a criação, a imaginação e a expressão criativa, sem as limitações impostas por materiais predefinidos.

As atividades propostas também se encontram alinhadas com os princípios da pedagogia de Piaget, que defende a exploração ativa e a construção de conhecimentos por parte das crianças.

Em concordância com o ME (2016, p.9), "*o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do seu processo educativo (...). Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem (...)*".

Desta forma, o primeiro passo a realizar foi a elaboração das planificações semanais pensadas e ajustadas para integrar as atividades, com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos. Na primeira semana de intervenção individual, planeei quatro atividades: garrafas sensoriais com som, pintura no chão com diversos materiais, tapete sensorial com várias texturas e sacos sensoriais com diferentes materiais. Na segunda semana, criei diversos instrumentos musicais, um jogo de encaixe com materiais não

convencionais, um tapete de orientação espacial para mãos e pés e a criação de um fantocheiro com fantoches para dinamizar uma história.

Atividades Destacadas

De um modo geral, todas as atividades mencionadas anteriormente decorreram da melhor forma, pois foram ao encontro dos objetivos estipulados, proporcionando aprendizagens significativas e um envolvimento notório por parte das crianças. No entanto, destaco duas que me deram especial satisfação em colocar em prática: o “Tapete sensorial com várias texturas” e a “Criação de um fantocheiro com fantoches para dinamizar uma história”.

A atividade “Tapete sensorial com várias texturas” encontra-se planificada em anexo (Anexo I). Para iniciar a atividade, coloquei o tapete sensorial no chão, atravessando toda a sala.

Comecei com uma breve explicação, destacando a importância de formar uma fila para garantir a segurança de todos. Expliquei também que poderiam retirar os sapatos, caso desejassem, para sentir melhor as diferentes texturas, mas que não era obrigatório. Algumas crianças retiraram os sapatos imediatamente, outras até as meias, demonstrando grande curiosidade em explorar o caminho com os pés descalços. Achei interessante que quatro delas percorreram o trajeto de forma autónoma e quiseram repeti-lo sem auxílio. As diferentes cores e formas despertaram a curiosidade e atenção de todo o grupo.

Inicialmente, algumas crianças tiveram receio das texturas, não querendo descalçar-se, mas ainda assim completaram o percurso com auxílio. Outras, pelo contrário, também demonstraram receio, mas recusaram-se a experimentar. Ao longo da atividade, fui demonstrando e exemplificando que algumas texturas eram lisas, outras mais rugosas, mas que nenhuma magoava, assegurando-lhes que estava ali para ajudar. Desta forma, procurava transmitir-lhes segurança para que percebessem que não havia motivo para ter medo.

Pude observar que as texturas que geraram mais receio foram os tubos cinzentos, tanto pela sua rigidez como pela forma como estavam dispostos, uma vez que, por estarem separados, criavam a ilusão de ser difícil manter o equilíbrio. Outra textura que causou alguma hesitação foi a cuvete de plástico de sementeiras virada ao contrário, devido, também, à sua rigidez e aos espaçamentos, pois, por ser de plástico, “afundava” assim que as crianças se colocavam em cima.

Sendo uma atividade físico-motora, trabalhei a motricidade global e o equilíbrio através de movimentos amplos e precisos. No final, todas as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente o caminho, utilizando não apenas os pés, mas também outras partes do corpo.

A atividade revelou-se uma experiência enriquecedora, proporcionando momentos de descoberta e superação para as crianças. Apesar de algumas demonstrarem receio inicial face a determinadas texturas, foi possível observar uma progressiva adaptação e envolvimento no percurso sensorial. O incentivo, a demonstração e o apoio prestado foram essenciais para que se sentissem seguras e motivadas a explorar. No final, todas tiveram a oportunidade de participar, respeitando os seus próprios ritmos e preferências. Assim, considero que os objetivos delineados foram atingidos, uma vez que as crianças desenvolveram a motricidade global, exploraram diferentes estímulos sensoriais e aprenderam a esperar pela sua vez de forma ordeira. Além disso, demonstraram curiosidade, iniciativa e até vontade de repetir a experiência, o que evidencia o impacto positivo da atividade.

A avaliação da atividade foi realizada através da observação direta, registos escritos e fotográficos, permitindo analisar o envolvimento das crianças, as suas reações e progressos ao longo da experiência. Verificou-se que, apesar de algumas demonstrarem receio inicial perante certas texturas, todas participaram de acordo com o seu ritmo, revelando uma progressiva adaptação e curiosidade. O facto de várias crianças terem escolhido repetir o percurso de forma espontânea indicou um elevado nível de interesse e motivação, evidenciando a eficácia da atividade.

A avaliação detalhada pode ser consultada em anexo (Anexo II).



Figura 1 - Exploração com os pés do tapete sensorial



Figura 2 - Exploração com os pés, sem meias, do tapete sensorial ¹

A atividade “Criação de um fantocheiro com fantoches para dinamizar uma história”, planificada em anexo (Anexo III), foi desenvolvida com base na narração da história “Amigos Corajosos”, adaptada à faixa etária do grupo e utilizando fantoches elaborados previamente por mim. Estes fantoches desempenharam um papel central na dinamização da história, captando a atenção das crianças e ajudando-as a compreender os factos e a sequência temporal da narrativa.

Para a realização desta atividade, preparei uma versão readaptada da história, com o objetivo de a tornar acessível e interessante para o grupo. No entanto, durante o desenvolvimento da atividade, senti necessidade de fazer ajustes em tempo real, nomeadamente na linguagem utilizada, na expressividade dos acontecimentos e no uso de pausas mais adequadas para captar a atenção das crianças. Esses ajustes revelaram-se essenciais para adaptar a história ao momento, mas também evidenciaram áreas que poderiam ser melhoradas.

¹ Nota: Todos os encarregados de educação autorizaram a recolha e utilização de imagens das crianças para fins deste projeto.

Algo que alteraria nesta atividade seria a forma de apresentar a narrativa. Substituiria o narrador por um formato mais dialogado entre as personagens, pois, nesta faixa etária, o estímulo da linguagem entre pares é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e da imaginação. Além disso, percebi que o uso do guião limitou a minha expressividade e dificultou o controlo dos movimentos com os fantoches, o que contribuiu para que algumas crianças perdessem o interesse e se dispersassem.

Face às fragilidades identificadas, decidi adaptar a atividade, permitindo que as crianças tivessem a oportunidade de explorar livremente os fantoches. Propus que dramatizassem a história ao seu ritmo, recriando-a tal como eu tinha feito ou inventando novas narrativas. Durante esta fase, interagi com as crianças, colocando questões simples, como: “Que animal é este? Que som faz?”. Esta abordagem espontânea permitiu-lhes explorar os fantoches de forma autónoma, despertando a sua curiosidade natural e promovendo momentos significativos de interação e criatividade.

Apesar dos desafios enfrentados, a atividade revelou também grande potencial. Foi especialmente enriquecedor observar como as crianças exploraram os fantoches, manuseando-os, representando personagens e interagindo umas com as outras. A curiosidade e o entusiasmo demonstrados reforçaram a importância de criar espaços e oportunidades para atividades exploratórias, onde as crianças possam descobrir e experimentar de forma autónoma e voluntária.

Em síntese, considero que, apesar dos imprevistos, a atividade foi uma experiência valiosa, não só para as crianças, mas também para mim, enquanto profissional em formação. Identifiquei áreas a melhorar, como a expressividade na narração e a adaptação da metodologia ao grupo, mas também reconheci o impacto positivo de proporcionar momentos de livre exploração, que contribuem para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento global das crianças.

A avaliação da atividade foi realizada através da observação direta, complementada por registos escritos e fotográficos, permitindo analisar o envolvimento das crianças, as suas reações e interações ao longo da experiência. Verificou-se que, apesar de alguns momentos de dispersão inicial, a utilização dos fantoches despertou o interesse e a curiosidade do grupo. A adaptação da atividade, permitindo a exploração livre dos fantoches, revelou-se particularmente eficaz, proporcionando momentos significativos de interação, criatividade e experimentação autónoma. O facto de várias crianças terem demonstrado vontade de repetir a dramatização espontaneamente indica um elevado nível de motivação e envolvimento. A avaliação detalhada pode ser consultada em anexo (Anexo IV).



Figura 3 - Dinamização da história



Figura 4 - Exploração, pelas crianças, do fantocheiro e respetivos fantoches

Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto foi realizada através de diferentes metodologias, integrando métodos qualitativos e quantitativos para uma análise mais abrangente do impacto das atividades desenvolvidas. A observação direta, escutada e atenta das crianças, foi um dos principais instrumentos avaliativos, permitindo captar a intencionalidade de cada criança no seu envolvimento com as atividades, conforme defendido por Bulhões, Condessa e Lima (2019), que realçam a importância da observação participante para compreender comportamentos e interações no contexto educativo. Neste sentido, os registos organizados foram estruturados com base nas notas de campo.

Além da observação, recorreu-se ao registo fotográfico para documentar e analisar o envolvimento das crianças, permitindo não apenas preservar momentos significativos, mas também possibilitar uma reflexão posterior sobre a dinâmica das atividades. Esta abordagem vai ao encontro de Rinaldi (2006, pp.78-92), que sublinha o valor das imagens e da documentação pedagógica na construção de uma memória coletiva do processo educativo e no aprofundamento da escuta pedagógica.

A utilização de grelhas de observação revelou-se essencial para a avaliação do envolvimento de cada criança, baseando-se nos critérios estabelecidos por Formosinho (2006), que salienta a importância da avaliação contínua na comparação do desenvolvimento emocional e social. Estas grelhas permitiram organizar e sistematizar

as observações, proporcionando uma análise mais objetiva e garantindo um acompanhamento rigoroso do progresso de cada criança.

A recolha de feedback das crianças foi igualmente considerada, ainda que de forma indireta e lúdica, seguindo a perspetiva de Corsaro (2019), que defende a escuta ativa da criança como sujeito participativo no seu próprio processo educativo. Esta abordagem possibilitou captar as perceções e experiências das crianças, contribuindo para um olhar mais aprofundado sobre a eficácia das atividades propostas.

De forma global, a avaliação do projeto revelou que os objetivos iniciais foram amplamente alcançados. As crianças demonstraram progressos significativos ao nível do desenvolvimento sensorial, da motricidade grossa e fina, da criatividade, da autonomia e das interações sociais. O envolvimento ativo nas atividades, o entusiasmo observado e a vontade espontânea de repetir algumas experiências são indicadores claros do impacto positivo deste projeto. Através da exploração sensorial, do jogo simbólico e das expressões artísticas, foi possível proporcionar vivências ricas e significativas, num ambiente seguro e estimulante, em conformidade com a linha orientadora do projeto: “A brincar vamos aprendendo”.

1.2. Estágio em Jardim de Infância

Caracterização da Instituição

O estágio em Jardim de Infância (JI) foi realizado num estabelecimento de Educação Pré-escolar da rede pública do ME, com capacidade máxima para cinquenta crianças, situado no centro da cidade de Santarém.

Esta instituição tem como principal objetivo 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.

A instituição dispõe de uma sala polivalente, utilizada para o acolhimento, a realização de atividades como expressão motora e atividades livres, além de ser o espaço onde são servidas as refeições (estas são fornecidas por uma empresa de catering). Existem apenas duas salas de pré-escolar (a sala 1 e a sala 2), acolhendo crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Ambas as salas do estabelecimento possuem um espaço amplo e luminoso, de forma organizada e bem aproveitada, apresentando

diversos materiais disponíveis para as crianças, potenciando a criatividade e a socialização.

Relativamente ao espaço exterior, este é, também, amplo, com um grande espaço verde, onde as crianças podem disfrutar de momentos de brincadeira, estimulando o desenvolvimento motor e promovendo a formação pessoal e social, existindo uma constante socialização entre todas as crianças. Existe, ainda, uma área com areia, um escorrega, triciclos, uma casinha e uma zona coberta, permitindo às crianças brincarem em qualquer condição climática.

A equipa educativa é composta por duas educadoras de infância, sendo que às quartas-feiras, a sala 2, tem uma educadora diferente. Relativamente ao pessoal não docente, existem três assistentes operacionais e uma auxiliar de cozinha. No que diz respeito à equipa técnica especializada, é composta por uma psicóloga, uma professora de ensino especial, uma professora de música, uma professora de dança e outra de yoga. As atividades de componente socioeducativa decorrem após as atividades dirigidas pela educadora e têm a duração de uma hora e meia.

Caracterização da Sala

A sala 1 é ampla, iluminada e arejada, devido à abundância de janelas que permitem a entrada de luz natural e criam uma ligação direta com o espaço exterior. O ambiente foi planeado para atender às necessidades das crianças, incentivando a autonomia com materiais acessíveis e organizados.

O espaço está dividido em áreas distintas, cada uma destinada a diferentes atividades, o que proporciona às crianças uma grande diversidade de experiências e momentos lúdicos e educativos. Apesar da organização por áreas, as crianças têm a liberdade de circular entre os diferentes espaços e de explorar os materiais específicos de cada zona, promovendo aprendizagens mais livres e dinâmicas.

Um dos aspetos mais interessantes da sala é a sua flexibilidade: as crianças podem reorganizar o espaço conforme as suas brincadeiras, adaptando-o às suas necessidades. No entanto, existe uma regra essencial para garantir que a sala se mantenha funcional e organizada: todos os materiais utilizados devem ser arrumados no seu local de origem. Esta prática ajuda as crianças a desenvolverem um sentido de responsabilidade e a saberem sempre onde encontrar o que precisam.

A sala está organizada em várias áreas: grande grupo, biblioteca, jogo simbólico, construções, jogos didáticos e educação artística, promovendo a interação social, a

exploração livre e a aprendizagem prática. O número de crianças por área é limitado, e todas estão equipadas com materiais variados, adequados e suficientes. As áreas são ajustadas regularmente para responder às motivações das crianças e melhorar as oportunidades de aprendizagem.

O ambiente educativo da sala foi propício ao estabelecimento de relações entre criança/criança e criança/adulto, uma vez que estavam em constante interação. A educadora proporcionava a equidade educativa, garantindo oportunidades iguais a todas as crianças, independentemente da cultura, género, estatuto social ou etnia. Era um espaço onde foi notável o respeito pelas características e individualidade de cada criança. De acordo com as OCEPE (2016, p.28), a organização da sala constitui o suporte do desenvolvimento curricular, porque as formas de interação no grupo, a disponibilidade dos materiais, a organização, a distribuição, e utilização do tempo são aspetos fulcrais para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. O educador deve refletir sobre as oportunidades educativas que o ambiente proporciona, garantindo intencionalidade no planeamento, organização e avaliação, ajustando sempre que necessário.

Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 20 crianças, sendo 10 rapazes e 10 raparigas. Tratava-se de um grupo multietário, com idades entre os 3 e os 5 anos, à exceção de uma criança que fez 7 anos em janeiro de 2021 devido a adiamento escolar. O grupo era culturalmente diversificado, com duas crianças de nacionalidade romena, uma delas já com alguma compreensão da língua portuguesa, e duas crianças brasileiras.

As crianças apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento, em decorrência da sua idade ou devido a dificuldades na comunicação oral e escrita. Uma das crianças tinha um ligeiro atraso na fala e era acompanhada por uma psicóloga da EMIC (Equipa Multidisciplinar de Intervenção Comunitária). Outra criança, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com transtorno do espectro autista, apresentava dificuldades na comunicação, relação e regulação, recebendo apoio da Intervenção Precoce (IP) e acompanhamento terapêutico particular.

Algumas crianças, especialmente as mais novas, apresentavam comportamentos próprios da sua faixa etária, como períodos de atenção mais curtos e maior necessidade de movimento, o que exigiu que eu e o meu par de estágio

adaptássemos as estratégias para captar e manter o interesse, alcançando assim os objetivos pretendidos.

Devido às diferenças de idades e níveis de desenvolvimento, eram notórios o espírito de colaboração e a entajuda entre as crianças. As mais velhas, motivadas por essa diferença etária, ajudavam as mais novas em diversas tarefas.

Cerca de três crianças do grupo manifestavam alguns indicadores de insegurança ou falta de confiança nas suas capacidades, por vezes demonstrando dúvida antes mesmo de tentarem realizar determinada tarefa. Nesses casos, procurávamos transmitir-lhes segurança e encorajamento para que se sentissem motivadas a experimentar.

O grupo era, de forma geral, marcado pela curiosidade, participação e vontade de aprender. As crianças eram autónomas e interessadas, demonstrando grande envolvimento sempre que algo as cativava. Gostavam de fazer perguntas sobre diversos temas que despertavam o seu interesse e sentiam prazer em partilhar ideias e opiniões com os colegas, mesmo que, por vezes, essas ideias fossem diferentes das mais comuns. Como é próprio desta fase de desenvolvimento, a ansiedade para partilhar experiências levava-as, por vezes, a falar todas ao mesmo tempo, sem esperar pela vez o que exigiu a criação de estratégias para organizar a participação de forma mais harmoniosa.

Durante o tempo de brincadeira no exterior, correspondentes a períodos de tempo livre, foi possível observar que algumas crianças apresentavam dificuldades em partilhar os brinquedos, evidenciando um comportamento de possessividade. Este tipo de postura é característico desta faixa etária, uma vez que as crianças ainda estão a desenvolver competências de socialização, empatia e compreensão das regras de interação com os outros. A observação reforça a importância de atividades que promovam a cooperação, o partilhar e a negociação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional.

Uma outra característica marcante deste grupo foi a sua ternura, carinho e afeto. As crianças procuravam estabelecer um contacto próximo tanto com os adultos como com os colegas, interagindo e partilhando com eles as suas conquistas, gostos e momentos especiais.

O grupo da sala 1 demonstrava grande entusiasmo e aproveitamento durante o recreio, especialmente nas saídas para o exterior, como passeios pela floresta ou idas ao teatro, entre outras atividades. No entanto, as áreas que mais captava o seu

interesse eram o Conhecimento do Mundo e a Expressão e Comunicação, em particular dois domínios: a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Educação Artística.

No que diz respeito ao Conhecimento do Mundo, especialmente na área de Ciências, as crianças demonstravam grande curiosidade, escolhendo frequentemente este espaço para explorar diversos materiais e instrumentos de trabalho disponíveis. No espaço exterior, as crianças também mostravam interesse pelos animais que apareciam, como caracóis, formigas, aranhas e gafanhotos, e demonstravam uma preocupação em cuidar deles, guardando-os ou tentando protegê-los em outro local.

Em relação à Linguagem Oral, as crianças tinham um grande gosto pela leitura de livros infantis, especialmente durante o momento do conto, que geralmente acontecia após o almoço e era muito valorizado pela educadora. Esse momento era essencial para o desenvolvimento das competências de expressão oral, e as crianças demonstravam entusiasmo ao ouvir as histórias. Já as duas crianças estrangeiras, cuja língua materna não era o português, tinham dificuldades na comunicação e compreensão. Para facilitar, utilizávamos gestos associados às palavras.

No domínio da Abordagem à Escrita, algumas crianças tinham dificuldade em escrever o seu próprio nome, recorrendo sempre ao respetivo cartão, que continha o nome e uma fotografia, sendo que apenas duas crianças conseguiam escrever o nome de forma autónoma.

Quanto à área da Expressão e Comunicação, no subdomínio da Educação Artística, destacava-se a motivação de todo o grupo nas produções manuais, como o prazer em fazer pinturas e o constante pedido para fazer desenhos. Esses momentos eram muito valorizados pela educadora, pois as crianças, de forma autónoma, iam buscar os seus cestos com canetas de feltro, lápis de cor e folhas A4 brancas para desenharem, quer no chão, quer nas mesas da sala. Também tinham a possibilidade de desenhar no exterior, sempre com todo o grupo presente.

No que se refere ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças demonstravam grande entusiasmo em realizar peças de teatro improvisadas, assumindo papéis de apresentador e personagens. Durante as brincadeiras livres, eram visíveis a imaginação e a criatividade ao recriarem histórias ou situações do dia a dia, utilizando alterações de voz para representar diferentes falas e conseguindo reproduzir sons diversos quando necessário.

No subdomínio da Música, as crianças demonstraram uma grande diversidade musical, com um repertório variado e um forte interesse em aprender novas músicas, cantando-as com prazer. No subdomínio da Dança, havia um grande entusiasmo por

esta arte. Sempre que colocávamos músicas na coluna ou no rádio, a expressão corporal era bastante visível, com movimentos detalhados que evidenciavam as suas grandes capacidades motoras.

A área de conteúdo em que as crianças apresentaram mais desafios foi a da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, especialmente em atividades relacionadas com a contagem e o reconhecimento de quantidades. Observámos que algumas crianças ainda estão a desenvolver a capacidade de identificar números e relacioná-los com a quantidade correspondente, o que é esperado nesta faixa etária. Estas observações indicam a importância de propostas lúdicas e exploratórias que reforcem a familiarização com números e noções de quantidade.

De um modo geral, era um grupo bastante motivado a todos os níveis de conhecimento, estando sempre disponível para aprender e explorar novos conteúdos. O facto de se tratar de um grupo multietário também favoreceu um ambiente educativo propício a uma aprendizagem colaborativa, tanto em grande como em pequenos grupos, onde todos ensinavam e aprendiam de forma recíproca. Segundo Fontes e Freixo (2004, p.60) *“a aprendizagem cooperativa, organizada em grupos, permite que os alunos adquiram determinados valores e competências e exercitem atitudes ligadas à cooperação”*.

Em suma, trabalhar com um grupo multietário foi uma experiência enriquecedora. A união e entreajuda eram evidentes, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa onde todas as crianças estavam bem integradas e participavam ativamente.

Projeto Elaborado

O projeto foi desenvolvido em estreita colaboração com o trabalho da educadora, tendo como foco as necessidades e interesses das crianças. Juntamente com o meu par de estágio, planeámos atividades que promoviam o bem-estar e o envolvimento das crianças, valorizando também o uso de materiais reutilizáveis para incentivar a criatividade e a consciência ambiental.

Deste modo, o projeto intitulado “Histórias Baralhadas”, teve como um dos focos principais a promoção da inteligência emocional na educação pré-escolar, utilizando as histórias como meio para desenvolver a consciência e a expressão emocional das crianças. A ideia surgiu após as semanas iniciais de observação, quando a educadora

questionou o grupo sobre os temas que gostariam de explorar ao longo do ano. Sendo já familiarizadas com a leitura, devido à rotina diária de contar histórias, as crianças demonstraram um grande interesse nesta área, tendo o título do projeto surgido a partir da sugestão de uma delas. Assim, com base nos seus interesses, curiosidades e necessidades, selecionaram as histórias que queriam misturar (O Capuchinho Vermelho e Os Três Porquinhos), tendo ainda sugerido transformar a sala na casa da avó do Capuchinho Vermelho.

Como defende Costa (2003, pp.1327-1335), *“um projeto corresponde a um planeamento estruturado para concretizar uma ideia na realidade”*. A autora sublinha ainda que a autonomia é um dos aspetos essenciais do trabalho por projetos, sendo que, quando este surge de uma necessidade do grupo, a qualidade do conteúdo é enriquecida e os resultados tendem a ser mais significativos.

Durante a minha intervenção, constatei o entusiasmo das crianças pela leitura e pela recriação de histórias. Para além do prazer narrativo, este processo revelou-se essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo que as crianças refletissem sobre os seus próprios sentimentos e aprendessem a lidar com diferentes emoções. A literatura infantil demonstrou ser um recurso valioso nesse sentido, ajudando-as a reconhecer e compreender os seus sentimentos e os dos outros.

Considero que a abordagem à inteligência emocional através das histórias é fundamental na faixa etária dos três aos seis anos, pois permite que as crianças nomeiem e compreendam melhor as suas emoções, promovendo a empatia, a resiliência e a autorregulação emocional. Denham (2006, p. 123–125) enfatiza que a aprendizagem socioemocional na primeira infância pode ser significativamente promovida através de atividades lúdicas e narrativas, pois as histórias permitem que as crianças identifiquem sentimentos nas personagens, associando-os às próprias experiências. Já Vygotsky (1978, p. 57–60) defende que o desenvolvimento cognitivo e emocional ocorre no contexto social e através da interação com mediadores culturais, como livros infantis. Contar histórias oferece justamente esse espaço de mediação, permitindo que as crianças explorem emoções de forma segura e guiada.

As OCEPE (2016, p.64) realçam que o desenvolvimento da linguagem oral é um aspeto central na comunicação, no desenvolvimento do pensamento e nos progressos cognitivos. No entanto, para além da aquisição de vocabulário, a linguagem assume um papel crucial na expressão e regulação emocional. Assim, situações lúdicas que envolvem a exploração da linguagem contribuem para que as crianças percebam que a

língua não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para compreender e partilhar emoções.

O projeto integrou essencialmente três áreas de conteúdo. A Formação Pessoal e Social esteve presente, uma vez que as histórias abordam valores cívicos e éticos, promovendo a construção da identidade, o reconhecimento do outro e a gestão das próprias emoções. Os objetivos de aprendizagem incluem o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e do respeito pelas diferenças. A Expressão e Comunicação foi igualmente privilegiada, proporcionando oportunidades para que as crianças aprendessem a verbalizar emoções, explorassem diferentes formas de expressão e compreendessem o impacto das palavras nos outros. Os objetivos incluem o desenvolvimento da linguagem emocional e da capacidade de expressão verbal e não verbal. Por fim, a área do Conhecimento do Mundo esteve também envolvida, as atividades permitiram às crianças explorar diferentes contextos sociais e culturais, observando relações e acontecimentos ao seu redor. Os objetivos incluem a compreensão de diferentes realidades e contextos sociais, bem como a capacidade de relacionar experiências pessoais com situações observadas.

Joana Cavalcanti (2005), citado por Coelho (2013), refere que as histórias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permitem à criança compreender-se a si própria, estabelecer diálogos, interpretar a realidade e relacionar-se com o mundo. Além disso, ajudam-na a ultrapassar medos, ansiedades e dificuldades, proporcionando segurança e motivação para enfrentar novos desafios.

Segundo Damásio (2017), as emoções desempenham um papel crucial na forma como percebemos e interagimos com o ambiente, influenciando diretamente os nossos processos de decisão.

As OCEPE (2016, p.47) reforçam esta ideia ao destacar que, na área da Formação Pessoal e Social, a criança deve ser capaz de expressar e reconhecer emoções em si e nos outros. Na área da Expressão e Comunicação, é essencial que desenvolva formas próprias e criativas de expressar sentimentos, pensamento e ideias. No subdomínio da Dança, por exemplo, a criança tem a oportunidade de exteriorizar emoções através do movimento, demonstrando a importância da expressão corporal no seu desenvolvimento global.

A expressão "Era uma vez...", dá início a um universo imaginativo que não só estimula a criatividade, como também permite à criança explorar emoções de forma segura. Assim, os livros e as histórias tornam-se ferramentas essenciais no desenvolvimento da inteligência emocional e das competências sociais.

Este projeto evidenciou o papel fundamental das histórias na construção da inteligência emocional das crianças. Mais do que estimular a imaginação, a literatura infantil revelou-se uma ponte para a compreensão emocional, o pensamento crítico e a construção de relações. Através das narrativas, as crianças não só desenvolvem a imaginação, mas também aprofundam a compreensão das emoções, fortalecem a empatia e constroem aprendizagens significativas para o seu crescimento.

A teia do projeto encontra-se em anexo (Anexo V).

Atividades Destacadas

Todas as atividades planeadas alcançaram os objetivos pretendidos, promovendo aprendizagens significativas tanto nas crianças como no grupo. Sempre que necessário, foram realizadas adaptações pontuais para melhorar a aquisição de conhecimentos. Destacam-se, no entanto, duas atividades que evidenciaram de forma mais expressiva a exploração autónoma e ativa do grupo: “O Cubo das Emoções” e “Emocionómetro”.

A atividade “O Cubo das Emoções” encontra-se planificada em anexo (Anexo VI). Esta teve início com uma conversa sobre as emoções e as diferentes reações que já ocorreram em diversas situações do quotidiano. Para a sua realização, foi utilizado um cubo previamente construído, no qual cada face representava uma emoção distinta: alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e ciúmes.

O principal objetivo desta atividade foi garantir a participação de todas as crianças, proporcionando-lhes um espaço para reconhecerem, identificarem e expressarem emoções, tanto verbalmente como através da expressão corporal.

Durante a primeira fase, cada criança lançou o cubo e associou à emoção sorteada uma experiência real, partilhando-a com o grupo. A grande maioria das crianças demonstrou facilidade em identificar e relatar momentos vividos, conseguindo refletir sobre os sentimentos envolvidos nessas situações.

Na segunda parte da atividade, cada criança voltou a lançar o cubo, mas, desta vez, representou a emoção sorteada através da expressão corporal. Esta fase revelou-se particularmente interessante, uma vez que algumas crianças inicialmente demonstraram alguma timidez ou hesitação, mas, com o meu incentivo e do grupo, acabaram por se envolver e participar ativamente. A interação entre pares foi evidente, promovendo momentos de empatia e reconhecimento das emoções no outro.

De acordo com Hahn e Ferraro (2018), as interações sociais e a afetividade desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, alinhando-se com os objetivos da atividade "O Cubo das Emoções" ao promover a expressão e compreensão dos sentimentos através da interação em grupo.

No final, foi-lhes pedido que dessem um exemplo de uma situação real em que tivessem sentido uma emoção à sua escolha, podendo também referir uma experiência relacionada comigo. Neste momento, surgiram partilhas inesperadas, tanto positivas como negativas, enriquecendo a dinâmica do grupo.

A avaliação da atividade "O Cubo das Emoções" foi realizada através da análise de diferentes instrumentos, nomeadamente registos escritos e fotográficos, tabelas de bem-estar e envolvimento, bem como a respetiva escala de avaliação. Através dos registos fotográficos e escritos, foi possível documentar as reações das crianças durante a realização da atividade, evidenciando o seu envolvimento e a forma como expressaram as emoções sorteadas. A análise das tabelas de bem-estar e envolvimento revelou que a maioria das crianças apresentou um nível elevado de envolvimento, demonstrando interesse ativo na atividade. De acordo com a escala utilizada, verificou-se que as crianças participaram de forma entusiástica, refletindo e partilhando as suas experiências emocionais. Algumas crianças, inicialmente mais reservadas, foram-se sentindo progressivamente mais seguras e confiantes para expressar as suas emoções, tanto verbalmente como através da linguagem corporal.

Os principais resultados indicam que a atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional do grupo, promovendo a identificação e compreensão das emoções próprias e dos outros. Além disso, reforçou a importância da interação social e do reconhecimento da empatia. Assim, considera-se que os objetivos delineados foram plenamente atingidos, tendo a atividade demonstrado ser uma ferramenta eficaz para trabalhar a expressão e a regulação emocional das crianças.

A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo VII).



Figura 5 - Criança a expressar a emoção "medo"



Figura 6 – Manipulação do Cubo das Emoções ²

A atividade “Emocionómetro” encontra-se planificada em anexo (Anexo VIII). A implementação desta atividade tinha como objetivo principal permitir que as crianças expressassem as suas emoções ao longo do dia, promovendo a verbalização dos seus sentimentos e a sua autonomia emocional.

Para a construção do Emocionómetro, foi contada previamente a história “O Monstro das Cores”. Inicialmente, tinha planificado dividir as crianças em pequenos grupos, para que, em conjunto, desenhassem e pintassem, em quadrados previamente cortados, as cinco emoções selecionadas: alegria, raiva, tristeza, medo e calma. Como o bom tempo incentivou a maioria das crianças a permanecerem no exterior após o lanche da manhã, optei por adaptar a atividade para participação individual. Em seguida, utilizei uma estrutura pré-fabricada por mim para organizar os desenhos na parede da sala.

Cada criança recebeu uma mola, na qual escreveu o seu nome, e podia colocá-la na emoção que refletisse o seu estado naquele momento. As crianças tinham autonomia para modificar a posição da mola ao longo do dia, mas estas alterações eram incentivadas especialmente em momentos de transição entre atividades, como no final de cada uma. Desta forma, a atividade integrava-se na rotina da sala e funcionava de forma semelhante ao quadro de presenças, sendo preenchida diariamente.

Algumas crianças demonstraram curiosidade e interesse ao colocarem a sua mola na emoção correspondente, enquanto outras realizaram a atividade de forma mais

² Nota: Todos os encarregados de educação autorizaram a recolha e utilização de imagens das crianças para fins deste projeto.

rápida e sem grande reflexão. Notei que as crianças mais velhas tiveram maior facilidade em verbalizar as suas emoções, enquanto as mais novas precisaram de alguma ajuda e de incentivo através de perguntas para compreenderem melhor como se estavam a sentir. Para as apoiar, recorri a perguntas como: “O que aconteceu hoje que te fez sentir assim?”; “Achas que te sentes mais perto da alegria ou da calma?” ou “Parece-me que estás um bocadinho sério. Estás a sentir-te triste ou só pensativo?”. Além disso, fui reforçando a importância da atividade, dizendo, por exemplo: “É muito importante percebermos como nos sentimos. Obrigada por partilhares comigo!” Estes incentivos ajudaram algumas crianças a refletir melhor sobre o seu estado emocional antes de colocarem a mola na emoção correspondente.

A avaliação da atividade “Emocionómetro” baseou-se na observação direta, registos escritos, fotografias e nas tabelas da escala de bem-estar e envolvimento. Durante a implementação, foram registadas as interações das crianças com o painel, a frequência com que modificavam a posição das molas, como momentos de transição entre atividades, situações de conflito ou acontecimentos significativos na sala. Por exemplo, algumas crianças mudavam a mola para emoções positivas ao iniciar uma atividade que gostavam, ou para emoções de frustração quando surgiam conflitos durante a brincadeira livre. Também se observou a verbalização das emoções, permitindo compreender não só o estado emocional de cada criança, mas os fatores que o influenciavam ao longo do dia.

Os resultados demonstraram que a maioria das crianças participou ativamente na atividade, mostrando interesse e curiosidade em identificar o seu estado emocional. A análise dos registos evidenciou que as crianças mais velhas verbalizaram com maior facilidade as suas emoções, enquanto as mais novas necessitaram de apoio através de perguntas orientadoras. Foi possível perceber que, ao longo dos dias, algumas crianças começaram a utilizar o Emocionómetro de forma mais espontânea, sem necessitarem de incentivo, o que revela uma progressiva autonomia emocional.

No que diz respeito aos níveis de bem-estar e envolvimento, observou-se que a atividade contribuiu para um ambiente mais reflexivo e de partilha, embora a ausência de um momento de discussão em grande grupo tenha limitado a troca de experiências entre pares. Assim, considero importante, em futuras implementações, introduzir um momento diário de partilha coletiva para incentivar a interação e reflexão conjunta sobre as emoções vivenciadas ao longo do dia.

De um modo geral, a atividade mostrou-se uma ferramenta valiosa na promoção da literacia emocional e da autonomia das crianças na identificação dos seus sentimentos, sendo uma estratégia pertinente para integrar na rotina diária da sala.

A avaliação da presente atividade pode ser consultada em anexo (Anexo IX).



Figura 7 - Emocionómetro com as respetivas emoções e molas identificadas



Figura 8 - Criança a representar a emoção "raiva"

Avaliação do Projeto

O desenvolvimento deste projeto proporcionou uma experiência enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Os objetivos definidos foram atingidos, demonstrando que a literatura infantil é, de facto, uma ferramenta eficaz na educação emocional das crianças. Através da implementação do projeto "Histórias Baralhadas", foi possível desenvolver a aquisição de novo vocabulário, estimular a imaginação e a criatividade, promover valores morais e incentivar o respeito mútuo e o trabalho em equipa.

Para verificar o impacto do projeto, recorri a diversos instrumentos de avaliação, tais como registos fotográficos, escritos e pictográficos, observação direta, tabelas do bem-estar e do envolvimento, bem como o feedback da educadora cooperante, da professora supervisora e da colega de estágio. A análise destes dados permitiu concluir que os objetivos foram concretizados com sucesso, proporcionando às crianças aprendizagens significativas e o desenvolvimento de novas competências em todas as

áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Ao longo da implementação do projeto, as crianças foram desafiadas a explorar novas histórias e a reinventá-las, criando narrativas originais a partir de contos tradicionais, como *O Capuchinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*. Esta abordagem fomentou não só a criatividade, mas também a capacidade de memória e a familiarização com os contos. Além disso, os trabalhos desenvolvidos pelas crianças foram sendo expostos na sala, no corredor e na entrada da instituição, permitindo uma maior valorização das suas criações e um envolvimento mais ativo das famílias.

Embora tenham surgido alguns desafios, como a necessidade de adaptar as histórias a diferentes níveis de compreensão e de manter o envolvimento ativo das crianças, estas dificuldades foram ultrapassadas com criatividade e metodologias interativas. Para projetos futuros, seria interessante explorar uma maior diversidade de géneros literários e promover atividades ainda mais dinâmicas associadas às histórias.

Assim, esta experiência revelou-se extremamente valiosa, contribuindo para o reforço das minhas competências pedagógicas e para uma maior consciência da importância da literatura no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil. O impacto positivo deste projeto confirma o seu potencial para ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, proporcionando oportunidades contínuas de aprendizagem e crescimento para as crianças.

2. Percurso da Prática Profissional – Reflexão

Neste ponto reflito sobre as aprendizagens adquiridas ao longo das PES, destacando as dificuldades sentidas, as estratégias de superação e o crescimento desenvolvido ao longo da prática. Este processo permitiu-me consolidar a transição de uma postura observadora para a de agente educativa ativa e consciente, reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo (ME, 2016).

O percurso realizado em contexto de creche e de jardim de infância revelou-se fundamental na construção da minha identidade profissional, onde compreendi que ser educadora exige a articulação entre intencionalidade pedagógica e sensibilidade afetiva. Esta compreensão foi-se construindo progressivamente através da observação, da prática refletida e do feedback das educadoras cooperantes.

O estágio em creche confrontou-me com a importância dos cuidados primários e da estimulação sensorial através do projeto "A brincar vamos aprendendo". Esta

experiência foi vital para compreender que o educador deve ser um "porto de abrigo" emocional, validando sentimentos numa fase em que a criança ainda depende significativamente do adulto para nomear o que sente.

A transição para o Jardim de Infância, com um grupo multietário dos 3 aos 5 anos, elevou o nível de exigência ao confrontar-me com a necessidade de diferenciação pedagógica. Foi neste contexto que implementei o projeto "Histórias Baralhadas", que nasceu do interesse real das crianças em misturar contos tradicionais. Esta escolha validou a ideia de que "um projeto corresponde a um planeamento estruturado para concretizar uma ideia na realidade" (Costa, 2003, p. 1327). Através da literatura infantil, consegui criar pontes para a inteligência emocional, permitindo que as crianças refletissem sobre os seus sentimentos de forma segura e guiada. Durante a prática, utilizei rigorosamente a documentação pedagógica e o registo fotográfico para preservar a memória coletiva do processo educativo, valorizando o "valor das imagens e da documentação pedagógica na construção de uma memória coletiva do processo educativo" (Rinaldi, 2006, p. 78). A organização do espaço revelou-se, também, um instrumento pedagógico por si só, pois "tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (Portugal, 2012, p. 12).

Identifico como um dos meus maiores pontos fortes a criatividade na conceção de materiais não convencionais. Ao optar por recursos versáteis, como o tapete sensorial ou fantoches de meias, comprovei que "a utilização de materiais versáteis permite às crianças explorar de forma mais livre, incentivando a criação, a imaginação e a expressão criativa" (Post e Hohmann, 2011). Outro ponto de destaque foi a minha capacidade de mediação afetiva através de ferramentas como o "Emocionómetro" e o "Cubo das Emoções". Aprendi que educar não se limita à gestão de momentos de conflito, mas passa fundamentalmente por valorizar gestos de empatia genuína, como o exemplo que o educador 3 deu, sobre as crianças que pararam no caminho para "não pisar uma lagarta", o que constitui uma manifestação clara de inteligência emocional.

Se a criatividade e a mediação afetiva constituem pilares da minha identidade em construção, a maturidade profissional também advém do reconhecimento honesto das fragilidades e dos desafios enfrentados. Compreendo que é precisamente na tensão entre o que consegui alcançar e o que ainda preciso desenvolver que reside o verdadeiro crescimento. Durante as PES, identifiquei dificuldades na gestão da expressividade espontânea em momentos de grande grupo. Na atividade do teatro de fantoches, percebi que a dependência excessiva de um guião limitou a minha

comunicação e causou dispersão nas crianças, ensinando-me que, para que a aprendizagem seja real, “é necessário que se crie à volta das situações ou desafios [...] um clima de segurança, de cuidado e de conforto” (Fonseca, 2016, p. 368). Outra área que exige investimento futuro é a gestão das rotinas diárias, que por vezes se assemelham a uma “fábrica”, dificultando o respeito pelo ritmo individual de cada criança perante as exigências institucionais. Reconheço ainda a necessidade de aprofundar a relação escola-família, criando espaços de partilha onde os pais possam falar das suas inseguranças e alegrias “sem serem julgados”, fortalecendo assim uma educação cooperada.

Em suma, este percurso de estágio e investigação permitiu-me crescer como profissional e como ser humano atento às necessidades do outro. Saio deste percurso com a convicção de que a inteligência emocional é o alicerce de toda a aprendizagem significativa e de que o meu crescimento é um processo contínuo de “aprender a aprender”. Acredito que o papel do educador é ser um mediador de afetos, capaz de transformar desafios em oportunidades de resiliência e felicidade.

Como defende Gabriel Chalita, autor cujas palavras sintetizam o que pretendo levar para a minha prática profissional: “A educação não pode ser vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto; esta ação só se concretiza com amor” (Chalita, 2001, p. 58). Com esta convicção, de que educar é, antes de mais, um ato de amor consciente e intencional, que me projeto nesta profissão.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo

Este estudo investigativo surgiu a partir da observação dos comportamentos e das interações das crianças ao longo do meu percurso profissional, quer durante os estágios em contexto de creche e jardim de infância, como nas instituições onde desempenhei funções. A partir dessas experiências, identifiquei a necessidade de explorar a inteligência emocional, com o objetivo de compreender como as crianças percebem, expressam e regulam as suas emoções e de que forma essas competências influenciam as suas interações sociais e o processo de aprendizagem.

Goleman (1995) enfatiza que a inteligência emocional começa a desenvolver-se nos primeiros anos de vida, quando as crianças aprendem a reconhecer e a expressar as suas emoções. Neste sentido, o contexto pré-escolar deve proporcionar um ambiente seguro e estimulante que permita às crianças explorar e compreender o mundo emocional que as rodeia.

Desta forma, esta investigação foi orientada pelas seguintes **questões**:

- a) Qual a importância da inteligência emocional no desenvolvimento integral das crianças?;
- b) De que forma a educação pré-escolar pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional?;
- c) Qual o papel do educador no desenvolvimento de competências emocionais das crianças?;
- d) Como a inteligência emocional influencia as interações sociais, emocionais e cognitivas das crianças?.

Com base nestas questões orientadoras, definiram-se os seguintes **objetivos**:

- Compreender a relação entre a inteligência emocional e o desenvolvimento global das crianças;
- Identificar estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino de competências emocionais no contexto da educação pré-escolar;
- Demonstrar de que forma o desenvolvimento emocional e social pode ser integrado na prática educativa;
- Destacar a importância do educador como modelo e mediador no desenvolvimento das competências emocionais das crianças;

- Explorar o impacto da inteligência emocional nas relações interpessoais e na adaptação social das crianças.

2. Revisão da Literatura

2.1. Inteligência emocional: Conceito de inteligência e emoções

O conceito de inteligência emocional resulta da integração dos conceitos “inteligência” e “emoção”.

A inteligência, segundo Gardner (1995, p.21), é a capacidade de resolver problemas ou criar produtos significativos num contexto específico, e referindo ainda que, *“permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo”*.

Relativamente ao conceito de emoção, o autor Pinto (2001: 243, cit. in Silva, 2010) diz-nos que a mesma é uma experiência subjetiva que envolve toda a mente e o corpo. Já Magalhães (2013), define a emoção como sendo uma resposta automática, intensa, rápida, inconsciente e/ou consciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma ação.

Segundo Santos (2007, p.178), as emoções são *“adaptações que integram mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida, quer numa reação específica a uma situação, quer na regulação do estado interno do indivíduo”*. A mesma autora destaca ainda que as emoções fornecem aos indivíduos comportamentos orientados para a sobrevivência e são indissociáveis das nossas ideias e sentimentos associados a recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem, entre outros (p.175). Para Goleman (2005), por sua vez, a emoção refere-se a um sentimento que inclui pensamentos específicos, estados psicológicos e biológicos e uma variedade de tendências para agir.

Ambos os autores destacam a importância das emoções na adaptação e regulação do estado interno do indivíduo, enfatizando o papel das emoções nas decisões e comportamentos relacionados à sobrevivência.

Ao unirmos os conceitos de “inteligência” e “emoção”, chegamos à definição de inteligência emocional. Goleman (1995, p.3) descreve-a como um conjunto valioso de aptidões, como autocontrolo, empatia, persistência e automotivação, que *“podem ser ensinadas às crianças, proporcionando-lhes uma melhor oportunidade de aproveitar qualquer potencial intelectual que lhes tenha dado a loteria genética”*. Segundo o autor, *“todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos instantâneos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu.”* (p.7).

Ao destacar que a inteligência emocional abrange todas as aptidões mencionadas, reforçamos a importância de um educador de infância ensinar essas competências às crianças, sublinhando o impacto positivo que podem ter no seu desenvolvimento.

As citações e perspectivas dos autores mencionados acima, clarificam a complexidade e relevância da inteligência emocional, demonstrando como essa competência pode ser compreendida, ensinada e aplicada. A inteligência emocional não apenas complementa a inteligência cognitiva, mas também se mostra essencial para o desenvolvimento pessoal e social, especialmente no contexto pré-escolar. Conseguimos, assim, compreender que estas proporcionam uma visão abrangente da inteligência emocional e conciliam teorias sobre inteligência e emoção.

Mayer e Salovey complementam os conceitos de inteligência e emoção, afirmando que a inteligência emocional não se opõe à inteligência, mas representa a interseção entre ambas. Definem inteligência emocional como a *“habilidade cognitiva relacionada ao uso das emoções para ajudar na resolução de problemas”* argumentando que é *“inadequado conceber a emoção sem inteligência, ou esta sem aquela, trazendo uma visão integrada da razão e emoção.”* (Mayer e Salovey 1997, citados por Cobêro et al. 2006, p.338).

A análise evidencia a importância de desenvolver a inteligência emocional desde a infância, sublinhando os benefícios nas relações interpessoais, no autocontrolo e na adaptação social e emocional.

Mayer e Salovey dividem inteligência emocional em quatro capacidades fundamentais, organizadas em níveis de complexidade crescente, dos processos psicológicos mais básicos aos mais integrados. São elas:

- 1. Percepção Emocional** – Refere-se à capacidade de identificar emoções em si mesmo e nos outros, bem como em desenhos, objetos e paisagens, através da linguagem, sons, aparência e comportamento. Esta capacidade inclui também a habilidade de expressar emoções e necessidades associadas aos sentimentos, além de discernir entre expressões autênticas e falsas.
- 2. Facilitação Emocional** – Relaciona-se à capacidade de utilizar as emoções para facilitar o pensamento, ao direcionar a atenção para informações prioritárias ou mais relevantes. Esta competência permite também que as emoções sejam evocadas de forma relativamente voluntária, ajudando a examinar as informações contidas nessas experiências emocionais e a apoiar o julgamento em situações que envolvem emoções.

3. **Compreensão Emocional** – Refere-se à habilidade de categorizar emoções e interpretar os significados que elas revelam sobre os relacionamentos interpessoais. Inclui a capacidade de entender emoções complexas e de reconhecer as transições mais comuns entre diferentes estados emocionais.
4. **Controlo Emocional** – Refere-se à capacidade de permanecer recetivo a sentimentos, sejam eles agradáveis ou desagradáveis, gerindo as emoções em si mesmo e nos outros. Envolve a moderação de emoções negativas e a valorização das positivas, sem reprimir nem exagerar os estados psicológicos que essas emoções podem provocar.

Dessa forma, tal como Mayer e Salovey mencionam, compreende-se que a inteligência emocional contribui para a melhoria das relações interpessoais, promovendo várias competências nas crianças. Essas capacidades auxiliam-nas a identificar emoções em si mesmas e nos outros, a expressar essas emoções de forma adequada e a interpretar os seus significados. Assim, aprendem também a distinguir entre expressões genuínas e falsas e a reconhecer sentimentos tanto agradáveis como desagradáveis.

2.2. Inteligência emocional na infância: O papel do educador

Se para os adultos é difícil lidar com as próprias emoções, para as crianças é ainda mais. Por isso, é fundamental que as mesmas tenham apoio desde cedo, tanto em contexto familiar como em contexto educativo, pois ambos podem fornecer ferramentas necessárias para a criança aprender a lidar com as próprias emoções e, acima de tudo, a conhecer-se primeiramente.

A seguir à família, é no contexto educativo que a criança passa maior parte do seu tempo. Assim, é notório o grande papel que o educador desempenha no desenvolvimento do seu grupo de crianças, durante os seus primeiros anos de vida. *“Para muitas crianças, os adultos que as educam e que tomam conta delas nos primeiros anos da infância, são as primeiras relações importantes que estabelecem fora da família.”* (Formosinho, 2006, p.25).

Em primeiro lugar, a criança é um ser holístico, isto é, um indivíduo integra em si várias dimensões interligadas: social, cognitiva, física, espiritual, cultural e emocional; esta última dimensão, em particular, deve ser valorizada e cultivada, pois tem um papel determinante no sucesso e no desenvolvimento da criança ao longo da vida.

Segundo Vygotsky, a abordagem holística considera todas as dimensões da criança estando interligadas e influenciadas pelo ambiente ao seu redor, ou seja, ele não olha apenas para o QI da criança, mas sim para todo o seu ser, pois existe uma visão mais completa e realista do crescimento humano. Assim, reconhecer a criança como um ser holístico e integrar todas as suas dimensões no processo educativo é essencial para promover um desenvolvimento saudável e equilibrado.

A educação também deve ser holística, abordando e integrando todas estas dimensões no processo educativo. A educação holística significa proporcionar um ambiente de aprendizagem que apoie e desenvolva todas as características da criança, preparando-a não apenas para o seu percurso escolar, mas também para os desafios emocionais e sociais que encontrará no seu caminho.

Gottman & Declair (2000, p.16) argumentam que *“a consciência emocional e a capacidade em lidar com os seus sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida”*. Segundo as OCEPE, *“o desenvolvimento da criança processa-se como um todo [...], assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.”* (ME, 2016, p.10).

O educador tem um papel importante no desenvolvimento das emoções nas crianças, visto que este responde às emoções das crianças e são um modelo para elas (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan e Kendziora, 1998, citados por Schwartz et al. 2016).

De forma a enfrentar os obstáculos e dificuldades atuais e, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento social das crianças, *“é necessário que, desde a infância, seja estimulado o desenvolvimento de um repertório cada vez mais variado de habilidades sociais, entre estas o autocontrolo e a expressividade emocional, que dizem respeito principalmente ao reconhecimento e à nomeação de sentimentos, expressão de emoções e saber lidar com os próprios sentimentos.”* (Del Prette & Del Prette, 2013, citado por Schwartz, Lopes e Veronez, 2016, p.637).

Uma educação completa deve englobar os níveis afetivos, cognitivos, emocionais e sociais, uma vez que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento humano. Tendo em conta que a escola é um lugar onde as crianças passam bastante tempo, o seu papel é de uma extrema importância no desenvolvimento de habilidades e comportamentos corretos e saudáveis, contribuindo assim para a

formação de indivíduos muito além do aspeto cognitivo. (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006, citados por Schwartz et al. 2016).

Em suma, torna-se essencial trabalhar, no âmbito escolar, *“o desenvolvimento da expressividade emocional e autocontrolo entre as crianças, visto que estão diretamente ligadas a outras habilidades de competência social, como por exemplo, a empatia. Desta forma, é possível que a escola atue prevenindo problemas e promovendo a saúde, favorecendo o desenvolvimento pleno dos seus alunos”* (Schwartz, Lopes e Veronez, 2016, p.638).

2.3. As dimensões da literacia emocional

A literacia emocional é composta por várias dimensões essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto pré-escolar, onde as bases emocionais começam a ser estabelecidas. Para tal, é possível combinar as perspetivas de dois autores de referência nesta área: Rafael Bisquerra, que detalha as dimensões essenciais da literacia emocional, e Daniel Goleman, que popularizou o conceito de inteligência emocional através de um modelo aplicável ao longo da vida. Embora cada autor tenha abordagens diferentes, ambos coincidem na ideia de que compreender e gerir emoções é essencial para o bem-estar individual e para a construção de relações sociais saudáveis.

Assim, identificam-se cinco dimensões principais:

1. Autoconsciência emocional

A autoconsciência emocional refere-se à capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções. Desta forma, esta dimensão implica o reconhecimento emocional, ou seja, a capacidade de identificar os próprios sentimentos no momento em que surgem. Envolve ainda a compreensão das próprias emoções, bem como das suas causas e consequências. Através do desenvolvimento da autoconsciência emocional, as crianças tornam-se aptas a perceber de que forma as suas emoções influenciam os seus pensamentos e comportamentos.

2. Autocontrolo emocional

O autocontrolo emocional refere à capacidade de regular e gerir as próprias emoções, especialmente em momentos desafiadores. Esta dimensão permite às crianças desenvolver uma regulação emocional adequada, mantendo as emoções num

nível saudável e oportuno. Com isso, promovem-se a autodisciplina e a capacidade de controlar impulsos emocionais, possibilitando que mantenham a calma em situações adversas. Em síntese, o autocontrole emocional é fundamental para a tomada de decisões ponderadas e para a manutenção de relações sociais saudáveis.

3. Consciência Social

A consciência social envolve a capacidade de compreender as emoções dos outros; é necessário desenvolver a empatia, de forma a que as crianças consigam colocar-se no lugar dos outros e entender as suas emoções e perspetivas. Esta dimensão inclui o reconhecimento social, que permite às crianças identificar sinais emocionais em contextos sociais, como expressões faciais e linguagem corporal. A consciência social facilita interações positivas e construtivas, promovendo a cooperação e o respeito mútuo.

4. Gestão de Relacionamentos

A gestão de relacionamentos refere-se à capacidade das crianças gerirem eficazmente as suas interações e relacionamentos interpessoais. Esta dimensão envolve a comunicação emocional, permitindo que as crianças expressem as suas emoções de forma clara e apropriada. Elas colaboram com os outros, respeitam e valorizam as emoções alheias, e abordam conflitos de forma construtiva e serena, promovendo sempre a resolução de conflitos. A capacidade de gerir bem os relacionamentos é fundamental para o desenvolvimento de interações sociais saudáveis e equilibradas.

5. Automotivação

Como o nome indica, a automotivação refere-se à capacidade de usar as próprias emoções para atingir objetivos e manter a motivação. Para as crianças, é essencial desenvolverem iniciativa e autonomia, aproveitando as oportunidades que surgem. A persistência também é um elemento chave, permitindo que a criança se mantenha focada e motivada, mesmo perante desafios e contratempos. Uma criança otimista tende a ver o lado positivo das situações e acredita nas suas capacidades para alcançar objetivos. Assim, a automotivação promove a realização de metas pessoais e contribui para o desenvolvimento da resiliência emocional.

No contexto em educação pré-escolar, as dimensões da literacia emocional podem ser desenvolvidas e aplicadas de várias formas. Por exemplo, através de

atividades que incentivem as crianças a identificar e falar sobre as suas emoções, promovendo simultaneamente a empatia e a compreensão das emoções dos colegas. Implementar atividades em grupo que fomentem a colaboração e a resolução de conflitos de forma positiva. Além disso, ensinar técnicas de respiração, ou mesmo a prática de meditação, podem auxiliar as crianças na regulação emocional. Por fim, incentivar a definição de pequenas metas e celebrar as suas realizações, reforçando a persistência e o otimismo.

Em suma, ao integrar as ideias de Goleman e Bisquerra conforme as dimensões da literacia emocional, é possível criar experiências ricas e significativas para as crianças. Estas estratégias não só lhes permitem compreender e gerir as suas emoções, como também facilitam a construção de relações saudáveis e a preparação para desafios futuros. Desta forma, a literacia emocional torna-se um pilar essencial no desenvolvimento integral das crianças, fornecendo-lhes ferramentas para uma vida equilibrada, resiliente e socialmente competente.

2.4. O desenvolvimento emocional nas crianças em educação pré-escolar

Desde as primeiras idades, as crianças deparam-se com diferentes emoções, resultantes de variadas situações do quotidiano e dos diferentes contextos do desenvolvimento humano, como a família e a escola. Assim, é essencial que o desenvolvimento de competências emocionais seja trabalhado de forma sistemática durante a infância, criando as bases para uma vida emocionalmente saudável na idade adulta.

De acordo com Franco e Santos (2015, p.339), *a competência emocional é “um construto desenvolvimental que contém as habilidades das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular as suas emoções, bem como para entender as emoções dos outros”*. Saarni (1999) complementa esta visão, salientando que a competência emocional deve ser vista como um processo sociocultural, em que as crianças aprendem a lidar com as emoções não apenas com base nas suas experiências individuais, mas também influenciadas pelas regras, valores e práticas do meio em que estão inseridas.

O termo “construto desenvolvimental” refere-se a um conceito ou ideia que é utilizado para descrever, explicar ou interpretar aspetos do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Um exemplo de um construto desenvolvimental são os estágios de

desenvolvimento, como os estágios cognitivos de Piaget e as fases psicossociais de Erikson.

Denham et al. (2003, citado por Franco & Santos 2015, p.339) identifica as competências emocionais mais comuns no âmbito do desenvolvimento humano, que podem ser agrupadas em três componentes: a expressão emocional, a regulação emocional e a compreensão das emoções.

A expressão emocional refere-se à competência para *“moderar emoções negativas e potenciar emoções positivas, sem reprimir ou exagerar a informação que elas transmitem.”* (Mayer & Salovey, 1997 citado por Franco & Santos 2015, p.339). Gross (2014) aprofunda esta ideia, descrevendo a regulação emocional como um processo dinâmico que permite às crianças modular a intensidade das suas emoções, ajustando-as de forma adaptativa às regras sociais do seu ambiente.

Além disso, a compreensão das emoções, definida como *“a capacidade de identificar, reconhecer e diferenciar emoções.”* (Denham et al., 2003), é fundamental para a socialização. Elias (1997) reforça que a aprendizagem social e emocional nas primeiras idades, como a capacidade de interpretar expressões faciais ou compreender os sentimentos alheios, desempenha um papel central na construção de relações interpessoais saudáveis e no sucesso escolar.

A expressividade positiva *“assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interações sociais, enquanto o afeto negativo pode comprometer a qualidade da interação com os pares”* (Denham et al., 2003 citado por Franco & Santos 2015, p.339-340).

As crianças desenvolvem a capacidade de compreender que, em determinadas circunstâncias, poderão experimentar emoções como raiva, medo ou tristeza. É essencial que reconheçam os contextos em que essas emoções surgem, identifiquem como essas emoções se manifestam internamente e externamente e aprendam a classificá-las e comunicá-las de forma adequada. Para tal, torna-se necessário que adquiram a habilidade de se distanciar das situações vividas e das sensações que estão a experienciar, permitindo-lhes gerir os próprios sentimentos e comportamentos de maneira mais consciente e equilibrada.

De modo a percebermos a relação entre a compreensão emocional e o desenvolvimento infantil e de que forma esta contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, Franco e Santos (2015, p.340) esclarecem os conceitos de conhecimento emocional e compreensão emocional. Para os autores, o primeiro termo refere-se à *“habilidade sociocognitiva de reconhecer as emoções, compreender as respostas às*

emoções dos outros e às situações emocionais.”, enquanto a compreensão emocional “abarca esse conhecimento e uma série de habilidades e compreensões relacionadas com a emoção como: a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais; o conhecimento de estratégias de regulação das emoções; e a compreensão de respostas emocionais ambivalentes”.

Segundo os mesmos autores, desde os primeiros meses de vida, *“as crianças demonstram um interesse por rostos e expressões faciais”*. A modelação (observação e imitação de comportamentos) e a exposição (interação com outras pessoas) são capacidades inatas e rapidamente desenvolvidas, pois *“a socialização do reconhecimento de emoções ocorre imediatamente após o nascimento.”* (p.343).

A partir do primeiro ano de vida, *“as crianças são capazes de utilizar informação emocional para fazer escolhas”*. Hughes (2011, citado por Franco & Santos, 2015) afirma que *“aos 18 meses as crianças já podem identificar emoções simples, inclusive quando os desejos dos outros são diferentes dos seus próprios”*. No segundo e terceiro anos de vida, o desenvolvimento da linguagem muda a natureza do contexto de socialização emocional (Franco & Santos, 2015, p.343). Assim, isto demonstra que, mesmo antes do domínio da linguagem, as crianças já possuem uma sensibilidade emocional significativa e com o avanço da linguagem, a socialização emocional sofre transformações importantes. A capacidade de verbalizar emoções e entender as expressões emocionais alheias contribui para uma interação mais complexa e rica com o ambiente e as pessoas ao redor.

A ligação entre o desenvolvimento emocional e cognitivo é igualmente importante. Piaget (1950) descreveu o desenvolvimento cognitivo como uma base para a evolução de competências mais sofisticadas, incluindo a autoconsciência emocional. Da mesma forma, Papalia (2001, citado por Franco & Santos, 2015) explica que as emoções autoconscientes, como a vergonha ou o orgulho, surgem após os dois ou três anos de idade, quando as crianças começam a interiorizar os padrões sociais e a desenvolver maior complexidade cognitiva.

Na Educação Pré-Escolar, que ocorre entre os três e os seis anos, as crianças enfrentam novos desafios sociais e emocionais, como interações com os pares e adaptação às dinâmicas do ambiente escolar (Franco & Santos, 2015). Segundo Elias (1997), esta etapa é crucial para implementar estratégias que promovam competências emocionais, como o reconhecimento e a valorização de emoções positivas, a gestão das negativas e a compreensão do impacto das emoções nas relações sociais.

Assim, o desenvolvimento de competências emocionais desde as primeiras idades contribui não apenas para o bem-estar individual, mas também para interações sociais mais empáticas e harmoniosas. Saarni (1999) conclui que a competência emocional, além de ser um fator essencial para a autorregulação, permite que as crianças compreendam o papel das emoções na construção de uma sociedade mais inclusiva e emocionalmente saudável.

2.5. Inteligência emocional: Benefícios e desenvolvimento

Como temos exposto até aqui, é essencial potenciar o desenvolvimento emocional nas crianças desde as primeiras idades, sendo que a família e a escola são os contextos mais importantes neste processo, uma vez que são os lugares e as pessoas com quem as crianças passam maior parte do seu tempo.

Proporcionar às crianças ferramentas para lidarem com as suas emoções e sentimentos desde a infância traz-lhes bastantes benefícios, quer para as relações interpessoais que vão desenvolvendo ao longo da vida, quer para o seu futuro. Uma dessas vantagens é, precisamente, o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia e consideração pelo outro *que “se mostra como um fator de proteção contra problemas de comportamento.”* (Carvalho et al., 2014, p. 511).

A empatia não envolve em si mesma a motivação para ajudar, embora possa transformar em consideração pelo outro ou sofrimento pessoal, o que pode resultar em ação (Carvalho et al., 2014 in American Psychological Association, 2010, pp. 335). Para Denham, 1998, citado por Carvalho et al. 2014, a empatia *“é um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e melhora na qualidade das relações, pois motiva cuidados e comportamentos em prol de outro sujeito”*. As crianças que apresentam altos níveis de empatia para emoções negativas tendem a ter menos problemas de comportamentos externalizantes e maior competência social, já crianças com baixos níveis de empatia, por sua vez, representam diminuição dos comportamentos pró-sociais e aumento de comportamentos agressivos (Zhou et al., 2002, citador por Carvalho et al. 2014).

Hoffman (1984, citado por Carvalho et al. 2014, p.512) fez uma distinção entre as diferentes formas que o indivíduo pode compreender o outro a partir da perspectiva deste. A empatia compreende um componente emocional e um cognitivo. O emocional é a capacidade de experimentar vicariamente o sentimento do outro, que está relacionada com a discriminação perceptual. O indivíduo observa os sinais emocionais

do outro, como expressão facial, postura corporal e tom de voz, e de forma condicionada sente a mesma emoção. Por outro lado, o componente cognitivo “é o entendimento intelectual dos estados internos e pensamentos do outro, ou seja, a capacidade de compreender a situação a partir da perspectiva do outro. Para isso, é necessário que o indivíduo desenvolva a consciência de que existe um outro e que este possui pensamentos e sentimentos diferentes dos seus”.

Outra vantagem que a inteligência emocional traz para as crianças é o facto de as ajudar a lidar com os sentimentos negativos, como a frustração, a tristeza ou o stress causado, por exemplo, pela escola, uma vez que “crianças sujeitas a muitos stresses (...) podem vir a sofrer problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, etc., que podem interferir com o seu rendimento escolar presente e futuro. As relações das emoções com as aprendizagens escolares são muito íntimas, por isso ser necessário a exploração de algumas das suas implicações recíprocas (Fonseca, 2016, p.367).

Posto isto, o desenvolvimento emocional tem um impacto bastante grande na aprendizagem das crianças, sendo, por isso, fundamental que estas aprendam a conciliar as emoções, tanto positivas como negativas.

De acordo com Fonseca (2016), as emoções “como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo agradável e interessante, ou pelo contrário, em algo aborridível, entediante ou detestável.

O mesmo autor reforça esta ideia dizendo ainda que “para que a aprendizagem ocorra, pela importância que tem a emoção na cognição (...), é necessário que se crie à volta das situações ou desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) de aprendizagem um clima de segurança, de cuidado e de conforto...” (p.368).

Em suma, o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças desempenha um papel fundamental na sua formação enquanto indivíduos socialmente competentes e emocionalmente equilibrados. Ao aprenderem a reconhecer, compreender e gerir as suas emoções, as crianças desenvolvem competências como a empatia, que melhora as relações interpessoais e reduz problemas de comportamento, e a capacidade de lidar com sentimentos negativos, como frustração e stress, que podem afetar o desempenho escolar. Além disso, a interação entre emoção e cognição reforça a importância de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, que fomente experiências positivas e promova um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Assim, investir no desenvolvimento emocional desde as primeiras idades não é apenas benéfico para o presente das crianças, mas essencial para o seu futuro.

3. Metodologia para recolha e análise de dados

3.1. Tipo de estudo

A presente investigação, intitulada “A Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar”, insere-se numa abordagem qualitativa e assume características de um estudo descritivo de natureza naturalista. Neste tipo de investigação, procura-se descrever, registar, analisar e interpretar fenómenos no seu contexto real, sem manipulação por parte do investigador, com o objetivo de compreender a frequência, natureza, causas e relações de determinados acontecimentos.

De acordo com Andrade (2017), os estudos descritivos visam observar e descrever, de forma sistematizada, comportamentos e eventos, utilizando instrumentos como entrevistas e observações para recolha de dados. Neste caso, o estudo desenvolve-se em contexto educativo, tendo como foco as conceções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento emocional das crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento de recolha; (2) tem um carácter descritivo; (3) o investigador foca-se no processo mais do que nos resultados finais; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e (5) valoriza-se o significado atribuído pelos participantes às suas experiências.

Para além das entrevistas estruturadas e semiestruturadas, foram também utilizadas notas de campo enquanto instrumento complementar, recolhidas em ambiente natural durante a prática pedagógica. Estas permitiram registar interações significativas entre crianças e entre crianças e adultos, contribuindo para uma compreensão mais rica e aprofundada dos fenómenos observados, e reforçando a consistência entre o discurso dos participantes e a sua prática quotidiana.

3.2. Sujeitos da amostra

O presente estudo contou com a participação de cinco educadores de infância — quatro educadoras e um educador — todos a exercer funções educativas no contexto da educação pré-escolar, bem como de oito crianças da mesma valência.

No que diz respeito aos educadores, três exercem funções em instituições públicas no concelho de Santarém, um em contexto privado no concelho de Mafra, e um outro em instituição pública no concelho de Lisboa. A seleção destes participantes teve em consideração a diversidade geográfica e os diferentes anos de experiência profissional, permitindo uma recolha de dados mais rica e representativa. Em anexo, podem ser consultados os quadros de caracterização dos educadores participantes (Anexo X).

Relativamente às crianças, foram selecionadas oito participantes, todas com cinco anos de idade e a frequentar o pré-escolar. Em anexo, encontram-se os quadros de caracterização respetivos (Anexo XI).

3.3. Instrumentos de recolhas de dados

Para o desenvolvimento deste estudo, recorri a diversos instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de obter informações detalhadas e diversificadas sobre a temática da inteligência emocional na educação pré-escolar.

Os principais instrumentos utilizados foram **entrevistas estruturadas**, realizadas a educadores de infância, com o intuito de compreender as suas perceções sobre o papel da inteligência emocional na prática pedagógica e no desenvolvimento das crianças. As entrevistas seguiram um guião estruturado com questões, permitindo uma análise comparativa das respostas dos educadores. “Cada entrevistado responde a uma série de perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta.” Afonso (2014, p.104)

O guião encontra-se em anexo (Anexo XII). Este guião integra quatro blocos temáticos: (1) Identificação do entrevistado, com seis questões; (2) Definição de conceitos, com quatro questões sobre a definição de inteligência emocional e a sua importância para o desenvolvimento emocional da criança; (3) Compreensão das atitudes que podem influenciar o desenvolvimento emocional das crianças, com três questões; (4) Potencialidades das atividades relacionadas com a promoção da literacia emocional, com seis questões.

Foram realizadas igualmente **entrevistas semiestruturadas** com as oito crianças da amostra, num guião dividido por três blocos temáticos, objetivos e 20 questões formuladas, mas desta vez adaptado à linguagem infantil e com questões mais simplificadas, o que possibilitou captar as opiniões e perceções das crianças em relação às suas próprias emoções e ao impacto do ambiente educativo na sua capacidade de

reconhecer e expressar sentimentos. Embora a linguagem das crianças seja mais limitada, as entrevistas foram desenhadas de forma a serem compreensíveis para elas, utilizando perguntas abertas que estimulavam respostas mais espontâneas e naturais. De acordo com Afonso (2014) “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolvem-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso.” (p.104). Pode consultar-se, em anexo, o guião de entrevista às crianças (Anexo XIII).

Durante os estágios e a observação das crianças nas diversas atividades pedagógicas, elaborei **notas de campo** como forma de documentar objetivamente as práticas observadas e estimular o meu pensamento crítico. Bogdan e Biklen (1994, p.3) salientam que o investigador, através das notas de campo, descreve por escrito o que observa, ouve, pensa e vivencia durante a recolha de dados qualitativos, refletindo sobre essas experiências. Assim, as notas de campo permitiram registar, de forma detalhada, as interações entre as crianças e as educadoras, sendo organizadas numa tabela com duas colunas: numa relato o que vivenciei e ouvi na prática pedagógica; na outra, reflito sobre o acontecimento, de acordo com a minha perspetiva. Desta forma, as notas de campo complementaram as entrevistas, proporcionando uma visão mais contextualizada e prática do desenvolvimento emocional das crianças no quotidiano escolar. As cinco tabelas com as notas de campo encontram-se em anexo (Anexo XXIII a XXVII).

A **observação direta** foi outro instrumento fundamental, utilizado para captar comportamentos espontâneos das crianças em diversas situações educativas nas práticas de ensino supervisionada. Durante a observação, procurei identificar como as crianças expressam e regulam as suas emoções nas interações com os colegas e educadoras, bem como a forma como essas emoções influenciam o seu desempenho e as suas relações sociais. Coutinho (2013, p.138) menciona que o investigador, através da observação, regista determinadas reações, comentários, ações, entre outras coisas, sem ter de depender de outra pessoa.

Estes quatro instrumentos foram escolhidos por se complementarem e proporcionarem uma visão mais completa e complementar do estudo. As entrevistas permitiram recolher dados qualitativos diretamente dos participantes, enquanto as notas de campo e a observação direta ofereceram informações importantes sobre as interações no contexto educativo. A análise dos dados foi feita de forma indutiva, procurando padrões e tendências relevantes para a investigação.

3.4. Procedimentos investigativos

A presente investigação desenvolveu-se em diferentes fases de recolha e análise dos dados. Numa fase inicial, através da participação em formações e workshops, obtive respostas para dúvidas que surgiram, colmatando-as com leituras pertinentes sobre a problemática em estudo.

Durante a minha prática de ensino supervisionada, a observação direta esteve sempre presente, constituindo a primeira forma de recolha de dados. Segundo Serafini e Pacheco (1990, p.3), “tudo o que o professor decide depende, direta ou indiretamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta”.

Através da observação sistemática, foi possível identificar interesses, curiosidades e necessidades manifestadas pelas crianças. Estas observações foram registadas em notas de campo, contribuindo para uma abordagem mais reflexiva da investigação. À medida que surgiam acontecimentos relacionados com o tema em estudo, procedia à sua descrição, integrando também a minha perspetiva, o que permitiu uma análise contínua e contextualizada do objeto de estudo.

Seguidamente, realizei as entrevistas semiestruturadas às crianças. Inicialmente criei uma relação de confiança e empatia com estas, promovendo um ambiente acolhedor e facilitador da expressão, de modo a enriquecer o conteúdo das entrevistas e a fomentar uma participação genuína e espontânea. As entrevistas foram aplicadas apenas às crianças mais velhas, uma vez que as respostas das mais novas não permitiram obter dados significativos para uma análise de conteúdo rigorosa. O guião de entrevista é composto por 18 questões distribuídas por três blocos temáticos. É de salientar que, antes da gravação das entrevistas, foi solicitado um pedido de consentimento aos encarregados de educação, onde foi explicado o objetivo da entrevista, qual o tema a ser abordado e a garantia de confidencialidade do sujeito em estudo. Pode consultar-se, em anexo, as entrevistas transcritas (Anexo XV).

Posteriormente, procedeu-se à realização de entrevistas estruturadas a educadores de infância, incluindo o educador cooperante que acompanhou a prática pedagógica. O guião utilizado inclui 13 questões, também organizadas em três blocos temáticos. Tal como no caso anterior, foi garantido o anonimato dos dados recolhidos, bem como fornecida uma breve contextualização da finalidade das entrevistas. As respetivas transcrições encontram-se disponíveis nos Anexos XVI a XX.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo, seguindo os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (1977). Numa primeira fase, foram identificadas unidades de sentido, isto é, segmentos de texto (como frases, expressões ou parágrafos) com significado relevante para os objetivos da investigação. Esta decomposição inicial permitiu identificar ideias-chave expressas pelos participantes. Posteriormente, estas unidades foram agrupadas em categorias e subcategorias, construídas com base em critérios de relevância (ligação direta ao objeto de estudo) e recorrência (frequência com que surgem nos dados). Estas unidades foram posteriormente agrupadas em categorias e subcategorias, construídas com base em critérios de relevância (ligação direta ao objeto de estudo) e recorrência (frequência com que surgiam nos dados). É importante referir que estas categorias emergiram da análise, e não foram definidas previamente, permitindo uma análise mais representativa das perceções e experiências expressas nos dados. Este processo de codificação — que consiste na atribuição de rótulos interpretativos a essas unidades — foi orientado por uma estrutura previamente delineada, que serviu de guia para a organização e interpretação dos dados, conforme os princípios definidos por Bardin. De acordo com Bardin (1977, p. 122), a análise de conteúdo visa a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção das mensagens, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta abordagem permitiu, assim, uma sistematização eficaz e coerente da informação, assegurando a fiabilidade dos resultados obtidos.

Em síntese, a triangulação dos dados, provenientes das observações registadas em notas de campo e das entrevistas realizadas às crianças, permitiu uma análise mais consistente e fundamentada, contribuindo para uma discussão de resultados coesa e alinhada com os objetivos da investigação.

4. Recolha dos dados investigativos

Segue-se, neste ponto, a análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos docentes e às crianças. Após a análise individualizada de cada conjunto de entrevistas, será apresentada uma análise global, que permitirá estabelecer comparações com os registos realizados em notas de campo. Por fim, os dados serão relacionados com as ideias dos autores estudados, de forma a retirar as principais conclusões.

4.1. Análise dos dados recolhidos

Após a recolha dos dados, deu-se início à sua organização, com base nos procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1977). Esta fase teve início com a codificação, etapa que corresponde ao tratamento da informação obtida, ou seja, a passagem dos dados brutos (entrevistas) para um conjunto de informações significativas e pertinentes, através da técnica de recorte, salientando que nem todas as partes dos discursos foram consideradas, uma vez que alguns segmentos não se mostraram relevantes para os objetivos da investigação e, assim, foram selecionados apenas os excertos considerados significativos para análise.

Posteriormente, procedeu-se à identificação das unidades de sentido, agrupando os dados em torno de temas recorrentes, de acordo com a natureza dos discursos. Esses temas foram organizados sob a forma de categorias e subcategorias.

A cada unidade de sentido foi atribuída uma frequência, que ia aumentando sempre que se repetia uma ideia ou expressão. Esta contagem foi representada nas tabelas como "Número de Unidade de Sentido" (U.S.).

Durante todo o processo de tratamento dos dados, optou-se pela organização das informações em tabelas, de forma a permitir uma leitura mais clara, direta e acessível dos resultados obtidos. Assim, as mesmas estão estruturadas por Dimensões, Categorias, Subcategorias, Número de Unidade de Sentido e Número de Sujeitos. Estas podem ser consultadas nos anexo XXI (Educadores) e anexo XXII (Crianças).

4.1.1. Interpretação dos dados dos educadores

De seguida, apresenta-se uma tabela com as categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso dos educadores. Posteriormente, procede-se à análise de cada categoria à luz do que os autores defendem.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso dos educadores

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE U.S.	NÚMERO DE SUJEITOS
Bloco 2 - DEFINIÇÃO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Emoções	Compreensão de Inteligência Emocional	6	5
		Capacidade de expressar e gerir as emoções	4	4
		Resolução de conflitos e frustrações	3	3
		Negativas	2	1
		Positivas	4	2
	Vantagens	Respeito pelo outro	5	4
		Promoção da autoestima e autoconfiança	3	1
		Gestão de conflitos	4	2
		Impacto na vida futura	10	5
	Atitudes dos adultos	Exemplo a seguir	4	2
		Equilíbrio emocional	4	1
		Motivação	3	2
		Reforço positivo	2	1
		Escutar e valorizar situações	6	4
	Bloco 3 – ATITUDES INFLUENCIADORAS NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	Comportamentos negativos	Reativos	3
Explosivos			4	3
Desmotivação			2	2
Desequilíbrio emocional			10	4
Comportamentos positivos		Emocionalmente equilibrada	3	2
		Expressão de sentimento proporcional	3	1
		Empatia	1	1
Relação		Pedir ajuda	2	1
		Exteriorizar	1	1
Bloco 4 – POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES		Atividades	Histórias	4
	Jogos		2	2
	Teatros		1	1
	Atividades colaborativas		6	2
	Papel do educador	Própria atitude	9	3
		Equilíbrio emocional	8	1
		Estar atento, observar, explorar	13	4
		Respeito pela criança	4	3
		Valorizar situações	9	4
		Estabelecimento de confiança	7	4

		Promover bem-estar emocional	5	3
	Comunicação	Conversas em grande grupo	8	3
		Falar com a família	3	1
		Proximidade individual	10	4

A inteligência emocional na infância, compreendida como a capacidade de reconhecer, nomear, expressar e regular emoções, é atualmente considerada uma competência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças (Denham, 2006; Saarni, 1999; Goleman, 1995). Esta perspetiva é comprovada pelos educadores entrevistados, que, apesar das diferentes formas de expressão utilizadas, demonstram uma convergência significativa quanto ao reconhecimento da relevância da inteligência emocional no processo de desenvolvimento infantil.

A importância de desenvolver competências socioemocionais desde a primeira infância é amplamente reconhecida pelos educadores entrevistados, revelando-se uma ideia consensual. Como salientado por alguns participantes, *“a inteligência emocional eu penso que seja a capacidade de compreendermos e de expressarmos e gerirmos, também, as nossas emoções e de responder, também, às emoções do outro” (E1)*; *“estamos a falar do início da formação da personalidade do ser humano, portanto temos de começar nas idades mais baixas possíveis” (E3)*; *“as crianças têm necessidade de compreender os diversos estados emocionais, de expressá-los e de geri-los” (E5)*. Este posicionamento é sustentado por estudos que demonstram que os primeiros anos de vida constituem um período crítico para a consolidação de capacidades emocionais e sociais duradouras (Ribeiro, 2022; Martins & Silva, 2020).

Quando questionados sobre o impacto da inteligência emocional no futuro das crianças, os educadores salientam que o trabalho desenvolvido nesta área contribui para a formação de adultos mais equilibrados, empáticos e emocionalmente conscientes. De acordo com os sujeitos da amostra, *“penso que vá interferir na autoestima, na autoconfiança, no seu comportamento com o outro, na sua segurança, na gestão da capacidade dos conflitos, no saber lidar também com as pequenas frustrações” (E1)*; *“é fundamental em todos os domínios porque, mais tarde, quando a criança for completamente independente e autónoma, se tiver boas ferramentas para conseguir ultrapassar os seus possíveis obstáculos, frustrações, relações, etc etc, é fundamental” (E3)*; *“a criança que aprende a exprimir, a identificar e gerir as suas emoções será certamente um adulto equilibrado e preparado para viver em sociedade” (E4)*; *“penso que o saber gerir as emoções contribuirá no futuro para o estabelecimento*

de boas relações, a saber cooperar e trabalhar em grupo” (E5). Estas observações revelam preocupações com o desenvolvimento da autorregulação emocional, apontada por diversos autores como um dos pilares da saúde mental e da adaptação social (Pereira, 2021; Cacheiro & Martins, 2012).

Ainda no bloco 2, a influência dos adultos surge como outro ponto central identificado pelos educadores, que reconhecem o seu papel enquanto modelos vivos para as crianças. Tal como relatado pelos educadores entrevistados, *“para mim os adultos são um exemplo para as crianças, principalmente aqueles que as acompanham na grande parte do seu dia. Se os adultos mostrarem às crianças que é através da conversa, da reflexão, de um trabalho cooperado, da compreensão, e escuta que as coisas se resolvem, as crianças poderão, a longo prazo, começar a pôr isso em prática” (E1); “tens de ter algum equilíbrio emocional para trabalhares com crianças. É a primeira questão, mesmo” (E2); “nós somos o exemplo para as crianças, não só os pais, mas também todos os outros que as rodeiam e fazem parte da vida da criança, tanto os profissionais como outros familiares. As crianças olham para nós como exemplos a seguir” (E3); “o adulto que sabe escutar e observar (sentir) as emoções das crianças está a criar um ambiente securizante para a criança. Quando uma criança chora há que sabê-lo ouvir, acalmar e enfrentar com ela os seus medos, receios ou anseios” (E4).*

Este reconhecimento da importância da responsividade emocional por parte dos adultos está em consonância com estudos recentes realizados em Portugal. Por exemplo, Louzeiro (2023) destaca que o conhecimento emocional e as aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar estão fortemente influenciados pelas interações com os adultos, especialmente educadores e pais, que atuam como modelos na expressão e regulação das emoções. Adicionalmente, Sá (2017) salienta que os estilos parentais adotados pelos cuidadores têm um impacto significativo na compreensão emocional das crianças, influenciando a forma como estas percebem e gerem as suas próprias emoções. Estes estudos reforçam a ideia de que a presença de adultos emocionalmente responsivos e conscientes é fundamental para o desenvolvimento saudável das competências emocionais nas crianças.

Quanto às características associadas a um desenvolvimento emocional considerado adequado, os sujeitos da amostra referem: *“para mim, um desenvolvimento emocional adequado é quando promovemos atividades ou momentos que incentivem a criança a escutar o outro, a valorizar o que o outro diz, a sentir-se respeitado, confiante” (E1); “acima de tudo, é este desenvolvimento é haver algum equilíbrio e perceber se, a própria criança perceber, que pode gerir essas próprias emoções” (E2); “é quando a*

expressão do sentimento é proporcional e assertiva relativamente ao desencadear da situação. Chorar quando se está triste, rir quando está feliz e sentir à vontade para libertar e partilhar com os adultos as suas emoções” (E4); “um comportamento emocional adequado leva as crianças a adequarem os comportamentos a diferentes situações e a ter em conta os outros que o rodeiam” (E5). Estas respostas refletem a valorização de competências como a tolerância à frustração, a empatia e a autorregulação emocional — consideradas, por autores como Denham (2006) e Saarni (1999), pilares fundamentais no desenvolvimento socioemocional da criança.

Em contraste, os sinais associados a um desenvolvimento emocional desadequado são descritos de forma concreta pelos sujeitos da amostra: *“os comportamentos reativos, os explosivos, e aqueles que a criança não tem motivação para fazer aquilo” (E1); “isso é se uma criança mantiver aquela emoção durante muito tempo, se não conseguir geri-la de uma forma mais tranquila. Portanto, se estiver sempre em tensão” (E2); “já verifiquei alguns como mordidelas a terceiros, arranhões, bater com a cabeça no chão com o simples facto de estar frustrado” (E3); “a criança estar permanentemente triste. Rir sem sentido. Falar fora de contexto para fugir aos assuntos” (E4); “não saber gerir as emoções e não ter capacidade de aceitar frustrações” (E5).* Estes comportamentos revelam dificuldades na regulação de emoções intensas, as quais, segundo estudos recentes em Portugal, podem constituir indicadores de risco de desajustamento emocional ou comportamental caso não sejam devidamente acompanhadas. Como salientam Rocha, Candeias e Lopes da Silva (2018) crianças com défices na regulação emocional tendem a apresentar maior vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos de oposição, agressividade ou retraimento social.

Os educadores apresentam um conjunto de estratégias utilizadas no quotidiano com o objetivo de promover a inteligência emocional das crianças. Os sujeitos da amostra referem diversas abordagens, tais como: *“promover conversas em grande grupo. Por exemplo: reuniões semanais, onde eles tenham a liberdade de dizerem o que gostaram durante aquela semana, o que não gostaram” (E1); “não há atividades específicas. Temos é de estar atentos ao bem-estar da criança e trabalhar com ela” (E2); “é estarmos o mais próximo possível das crianças, não desvalorizar as situações, não desvalorizar emoções” (E3); “procuro sentir o seu estado emocional, aproximo-me dela tento que me conte o que a aflige ou o que a alegra” (E4).* O recurso a estratégias visuais, como o uso do espelho, constitui uma ferramenta pedagógica eficaz para

fomentar o reconhecimento das emoções nas expressões faciais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência emocional (Denham, 2006).

Outras estratégias referidas incluem: *“conversas de grande grupo no final das histórias. Por exemplo na história das orelhas de borboleta, eu já li essa história ao meu grupo, e no final da história eu tento sempre fazer perguntas do género: se fossem esta criança gostavam de se sentir assim?” (E1); “podemos e recorreremos a alguma história, isso sim, podemos ir buscar algum jogo e etc, para desconstruir isso. Mas vou trabalhar, aquilo que eu estava a dizer, vou trabalhar as emoções e vou apresentar uma história e já está, não. É no dia-a-dia que esse trabalho é efetuado” (E2)*. Estas estratégias refletem uma intencionalidade pedagógica que está alinhada com práticas recomendadas na promoção de competências socioemocionais em contexto educativo. Autores como Jesus, Margarido, Torrecilla Sánchez e Pocinho (2024) destacam a importância de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade educativa, para o desenvolvimento destas competências. Além disso, a investigação de Ribeiro (2023) sublinha o papel da literatura para a infância como instrumento pedagógico eficaz na promoção das competências socioemocionais na educação pré-escolar.

No que respeita às atividades propostas, **(E5)** refere um conjunto diversificado de práticas que incluem *“jogos de interação em grande grupo, conto de histórias, dança, atividades artísticas, música, teatro, jogos de mímica e de faz-de-conta”*. Esta abordagem evidencia a intenção de desenvolver a inteligência emocional de forma transversal, integrando-a nos diferentes domínios curriculares. Já **(E2)** sublinha que este trabalho não se limita a atividades planeadas, salientando a importância da atitude quotidiana do educador: *“não há atividades específicas para. Na minha opinião não há. Há atividades de acordo com aquilo que de momento está a acontecer. Depois é assim, tu podes realmente encontrar um portfólio e tens um portfólio com uma série de atividades dessas, que depois podes socorrer. Mas o mais importante é tu estares todo o dia a respeitar a criança, todos os dias, e promoveres o seu bem-estar emocional”* Esta perspetiva reforça a ideia de que a educação emocional deve estar presente de forma contínua e integrada na rotina educativa. De acordo com Denham et al. (2012), o desenvolvimento das competências socioemocionais nas primeiras idades exige abordagens consistentes e contextualizadas, em que as emoções são trabalhadas de forma natural no decorrer das interações diárias, e não apenas através de planificações de atividades.

No que diz respeito a comportamentos inadequados por parte de alguns educadores, os entrevistados manifestam críticas, embora em diferentes níveis de intensidade. Um dos educadores, ao partilhar a sua experiência, enfatiza que chamar nomes como *“lenta”, “tonta”* ou *“preguiçosa”* provoca um impacto emocional profundamente negativo na criança, inibindo a expressão das suas emoções. O mesmo educador relata um exemplo concreto: *“segundo uma colega de trabalho, o filho dela ficou hipocondríaco porque no JI alguém lhe disse que se ele não comesse a comida, ia morrer. Aquilo marcou-lhe de tal forma que ainda hoje é hipocondríaco” (E3)*. Este tipo de comentário, aparentemente inocente, gerou um efeito duradouro na vida emocional da criança. Este educador reconhece as dificuldades em respeitar o ritmo individual das crianças em contextos sobrecarregados, chegando a descrever os jardins de infância afirmando que *“não temos nem creche nem jardim de infância ideais, no meu ponto de vista; se fossem haveria espaço para respeitarmos o ritmo de cada criança (...) é como se fosse, talvez, uma fábrica”*.

Em contraste, outro educador afirma categoricamente que nunca recorreu a tais expressões, sublinhando que *“nunca chamei nenhuma destas expressões de mau gosto às crianças, uma criança em dificuldade, o que menos precisa é de ouvir este tipo de expressões” (E4)*. Esta resposta evidencia um posicionamento ético e empático relativamente ao papel do educador, enfatizando a importância de acolher e apoiar a criança em vez de a rotular negativamente.

Outra das entrevistadas manifesta-se de forma clara e crítica em relação a este tipo de comportamentos, considerando-os *“completamente inadequados”*, acrescentando que *“isso faz-me um bocadinho de confusão, nem consegui responder muito bem a isso, porque isso é mesmo inadequado e nem devia existir.” (E2)*. Ainda assim, reconhece a importância de adotar uma postura assertiva e de manter regras no contexto educativo, desde que essas sejam acompanhadas por respeito pela criança, salientando, nesse sentido, a relevância do equilíbrio emocional do próprio educador: *“tem de haver equilíbrio emocional também, da educadora, e também respeito pelas crianças, pelo outro, sejam crianças, sejam adultos”*.

No que respeita ao desenvolvimento emocional das crianças, os participantes são unânimes em destacar a importância da postura diária do educador. Um dos sujeitos da amostra refere que *“não temos nem creche nem jardim de infância ideais” (E3)*, reconhecendo os constrangimentos estruturais que limitam o respeito pelos ritmos individuais de cada criança. Sublinha, contudo, que a gestão emocional infantil deve ser trabalhada de forma quotidiana, através da observação atenta e da escuta ativa.

Acrescenta ainda que *“conversas em grande grupo, colocá-los a falar sobre as suas emoções abertamente perante o grupo, é fundamental”*. Para este profissional, a inteligência emocional não se configura como uma atividade pontual, mas sim como um processo contínuo de construção relacional no quotidiano educativo.

Neste ponto, **(E4)** reforça a importância da disponibilidade emocional, afirmando: *“procuro sentir o seu estado emocional, aproximo-me dela, tento que me conte o que a aflige ou o que a alegra, se não o quiser fazer, digo-lhe que estou disponível quando quiser falar”*. De forma semelhante, **(E2)** destaca o papel da atenção e da escuta contínua ao afirmar: *“é estar atento, realmente, como a criança se sente, não é, e falar com ela. E perceber o porquê. (...) Mas não nos devemos só focar-nos na parte negativa, não é. Porque há crianças extremamente alegres e não podemos ser também castradores dessa alegria.”* Estas perspetivas evidenciam a dimensão afetiva e empática da prática educativa, reconhecida como essencial para a promoção de um desenvolvimento emocional saudável. De acordo com Campos, Coelho e Ferreira (2023), a sensibilidade e responsividade emocional por parte dos educadores são fundamentais para criar um ambiente emocionalmente seguro e estimulante, favorecendo o bem-estar e a autorregulação das crianças em contexto pré-escolar. Do mesmo modo, Oliveira (2022) sublinha que a escuta ativa e a atenção às necessidades emocionais das crianças são práticas que potenciam vínculos seguros e aprendizagens mais significativas.

A importância de valorizar também os sentimentos positivos é destacada por um dos educadores, que critica a tendência recorrente de associar o desenvolvimento emocional apenas a situações de conflito ou comportamentos desafiantes: *“uma coisa que seja importante referir é que, muitas vezes, quando eu me dou a conversar com outras pessoas da área sobre inteligência emocional, normalmente associa-se o emocional a coisas negativas, ou seja: mordidelas, choros, tristeza... E não se fala de alegrias, de sorrisos, de sentimentos positivos” (E3)*. O mesmo educador partilhou um episódio ilustrativo, referindo: *“ontem, por acaso, vi uma publicação no grupo de educação do Facebook em que alguém colocou uma imagem que era um grupo de crianças que parou porque a educadora verificou que havia uma lagarta no caminho e todos pararam para não pisar a lagarta. Estas coisas também são inteligência emocional”*. Trata-se de um momento de empatia e consciência emocional coletiva que, apesar da sua simplicidade, constitui uma manifestação significativa de inteligência emocional — frequentemente desvalorizada ou mesmo ignorada no quotidiano educativo. Esta valorização das emoções positivas está em consonância com as ideias

de Fredrickson (2001), que enfatiza o papel das emoções positivas na ampliação dos recursos cognitivos e sociais, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento global da criança.

No que respeita à avaliação das atividades realizadas, verifica-se um reconhecimento por parte dos educadores de que os objetivos inicialmente definidos nem sempre são plenamente atingidos, o que é encarado com naturalidade e valorizado como parte integrante do processo educativo. Como refere um dos sujeitos da amostra: *“sim, nem sempre são definidos, como é óbvio. Isso é impossível e quem disser que consegue sempre, eu desconfio muito que seja verdade” (E3)*. Esta postura revela uma atitude de humildade profissional e de reflexão crítica sobre a prática, evidenciando uma abordagem flexível e responsiva às necessidades e dinâmicas específicas de cada grupo. Esta visão está alinhada com os contributos de Monteiro (2024), que destaca a prática reflexiva como essencial para o desenvolvimento profissional do educador de infância, promovendo uma melhoria contínua da prática pedagógica e uma adaptação constante às necessidades das crianças.

Por fim, o bloco relacional com as famílias é identificado como um fator essencial, embora frequentemente insuficiente. Um dos sujeitos da amostra sublinha a necessidade de uma maior proximidade, afirmando: *“no meu mundo ideal, vá lá, nós deveríamos de conseguir estar mais próximos dos pais, devia de haver nem que fosse um gabinete, um grupo, seja o que fosse, de apoio aos pais, onde os pais pudessem desabafar, falassem sem ser julgados, falar dos seus erros, das suas inseguranças, das suas alegrias” (E3)*. Esta perspetiva reforça a conceção de que o desenvolvimento emocional da criança está indissociavelmente ligado ao contexto familiar, destacando o papel crucial do educador enquanto mediador e facilitador desta relação. Amaro (2022) destaca que o educador de infância desempenha um papel central na promoção do envolvimento e participação das famílias, sendo responsável por estabelecer estratégias que fortaleçam a relação escola-família e contribuam para uma educação cooperada, promovendo um ambiente emocionalmente seguro e consistente que favorece o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

4.1.2. Interpretação dos dados das crianças

De seguida, apresenta-se uma tabela com as categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das crianças. Posteriormente, procede-se à análise de cada categoria à luz do que os autores defendem.

Tabela 2 - Categorias e subcategorias emergentes do discurso das crianças

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE U.S.	NÚMERO DE SUJEITOS
Bloco 1 – DEFINIÇÃO E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES	Conhecimento Emocional	Desconhecimento da palavra “emoções”	2	2
		Conhecimento da emoção tristeza	8	8
		Conhecimento da emoção felicidade	8	8
		Conhecimento da emoção medo	7	7
		Conhecimento da emoção surpresa	6	6
		Conhecimento da emoção raiva	7	7
Bloco 2 – GESTÃO DAS EMOÇÕES E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Estratégias de Autorregulação Emocional	Procura ajuda (falar com alguém)	5	5
		Afasta-se do conflito	3	3
		Expressa verbalmente o que sente	5	5
		Reações ao conflito interpessoal	5	5
	Empatia e Amizade	Ajuda os amigos	7	7
		Partilha os brinquedos	6	6
		Pede desculpa	5	5
	Consciência de si/Autoestima	Diz que consegue fazer algo	7	7
		Fica orgulhoso das conquistas	7	7
	Bloco 3 – O EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS	Relação com o Educador	Procura do adulto como figura de segurança	7
Partilha de experiências com o educador			7	7
Características do educador idealizado			8	8

De acordo com a tabela apresentada, apenas referimos respostas relacionadas com algumas das questões mais relevantes para o presente estudo, uma vez que as restantes foram respondidas de forma demasiado sucinta, com expressões como "sim", "não", "às vezes" ou "mais ou menos", não oferecendo dados suficientemente ricos para

uma análise individual aprofundada. Esta fase de interpretação e análise representa o momento final do processo de tratamento de dados, em que se procura integrar a informação recolhida de forma coerente e significativa. Trata-se, assim, de uma reconstrução analítica que permite compreender os dados na sua totalidade, evidenciando os principais resultados da investigação e as interpretações daí decorrentes, em consonância com os objetivos previamente definidos. Como sublinha Flick (2018), a análise qualitativa visa conferir sentido aos dados a partir do contexto em que foram produzidos, promovendo uma leitura aprofundada que vá além da simples descrição, articulando os significados emergentes com a tabela das categorias e subcategorias do discurso das crianças e com os propósitos da investigação.

Na primeira questão, procurei perceber se as crianças sabiam o significado da palavra “emoções”. Três das oito crianças desconheciam o conceito; uma respondeu “mais ou menos” e apenas as crianças 2, 4, 7 e 8 demonstraram compreensão. Duas destas três crianças descreveram emoções como **(C2)** “*tem a ver com ‘tarmos’ tristes e felizes*” e **(C7)** “*uma pessoa tem uma emoção*”. Após esta questão, surge uma outra que pretendia saber o conhecimento das crianças sobre cada emoção específica (tristeza, alegria, medo, surpresa e raiva). Observa-se que três crianças associam a tristeza a situações envolvendo a mãe **(C1)** “*(...) a minha mãe ralha comigo e eu choro*”, **(C3)** “*(...) a minha mãe não me deixa ver televisão*” e **(C5)** “*(...) a minha mãe se chateia comigo*”.

Já a alegria é referida em contextos relacionados com a amizade, sendo apontadas situações em que as crianças se sentem felizes, como **(C1)** “*quando brinco com os meus amigos*”, **(C2)** “*porque tenho muito amigos na escola*” e **(C6)** “*tenho amigos para brincar*”. Relativamente ao medo, quatro crianças mencionam o medo do escuro **(C4)** “*tenho medo do escuro*”, **(C5)** “*eu tenho muito medo do escuro*”, **(C6)** “*do escuro e de cães*” e **(C7)** “*tenho medo do escuro*”. Três crianças referem ter medo de animais **(C1)** “*cobras e aranhas*”, **(C2)** “*de bichos*” e **(C6)** “*de cães*”.

No que diz respeito à surpresa, apenas uma criança não identificou saber o que era, enquanto seis associam esta emoção à experiência de receber algo, como **(C1)** “*quando o meu pai chega a casa com pizza*”, **(C2)** “*quando tenho prendas*”, **(C4)** “*quando a minha mãe me compra um presente*”, **(C5)** “*quando os pais têm prendas para nós*”, **(C6)** “*quando o pai compra-me um gelado.*”

Sobre a raiva, procurei perceber se as crianças costumam ficar chateadas com alguma situação. Destaca-se que as respostas englobam, implicitamente, o não partilhar, evidenciado por **(C4)** “*quando os meus amigos me tiram os brinquedos.*”, **(C7)** “*quando alguém me bate e não me deixa brincar.*” e **(C8)** “*fico com raiva quando algum*

amigo me tira um brinquedo". Além disso, quatro crianças associam a raiva a situações em que os pais ralham ou obrigam a fazer algo contra a vontade delas: **(C2)** *"os meus pais ralham comigo"*, **(C3)** *"quando a minha mãe chama-me para arrumar os brinquedos"*, **(C5)** *"quando mandam fazer coisas que eu não quero."* e **(C6)** *"fico muito chateada"* quando os pais não a deixam fazer o que quer.

No segundo bloco, procurei que as crianças evidenciassem o comportamento adotado caso não gostem de alguma atitude de um amigo. Verifica-se que três crianças se afastam do conflito, procurando lidar com a situação de uma forma mais privada, distanciando-se e permitindo recuperar a calma - um reflexo da autorregulação emocional (Goleman, 1995): **(C1)** *"vou para o cantinho"*, **(C4)** *"vou brincar sozinha"* e **(C6)** *"não brinco com ele"*. Por outro lado, quatro crianças revelam comportamentos agressivos, com declarações como **(C2)** *"bato nele"*, **(C3)** *"eu bato-lhe"* **(C5)** *"eu vou bater."*, **(C7)** *"eu bato nele"*.

A questão seguinte teve como objetivo perceber se as crianças procuram ajuda ou falam com alguém quando se sentem tristes. Duas referiram que não procuram ajuda; uma mencionou que não costuma falar quando está triste, mas que o faz quando está chateada. Este comportamento evidencia que as crianças ainda dependem dos adultos para regular as suas emoções (Denham, 1998). As restantes cinco crianças indicaram que recorrem à educadora **(C2)** *"vou contar à Rosa."*, **(C4)** *"com a Rosa"*, **(C5)** *"falo com a Rosa e os pais."*, **(C7)** *"vou falar com a Rosa."* e **(C8)** *"vou dizer às professoras"*.

Relativamente à atitude demonstrada após magoarem um amigo, cinco crianças revelam uma maior capacidade para reconhecer os próprios erros, afirmando que pedem desculpa: **(C2)** *"vou pedir desculpa a ele"*, **(C3)** *"pedir desculpa"*, **(C4)** *"pedir desculpa"*, **(C6)** *"eu peço desculpa"* e **(C8)** *"pedo' desculpa"*. Tal indica que estas crianças começam a compreender que as suas ações podem afetar os outros e que assumir a responsabilidade é um elemento importante das interações sociais (Vygotsky, 1978). Quanto à partilha de brinquedos, seis crianças afirmam que partilham: **(C1)** *"sim"*, **(C2)** *"eu partilho os meus brinquedos"*, **(C4)** *"sim, às vezes"*, **(C5)** *"sim"*, **(C6)** *"siiim"* e **(C8)** *"sim"*. A partilha é algo fundamental para o desenvolvimento de laços efetivos e relacionado com a capacidade de compreender e responder ao outro de forma altruísta.

No terceiro bloco, todas as crianças demonstram gostar quando a educadora se senta no tapete com elas, referindo sentimentos positivos associados a esse momento: **(C1)** *"é divertido"*, **(C2)** *"fica perto de nós"*, **(C4)** *"eu gosto quando cantamos todos juntos no tapete"*, **(C5)** *"ela fala muito connosco, mostra livros, conta histórias"*, **(C7)** *"sinto*

alegria" e **(C8)** "*nós respiramos. A meditar*". Estas respostas evidenciam que as crianças valorizam a proximidade física e emocional da educadora, reconhecendo-a como uma figura de segurança e afeto.

Quanto à partilha de experiências vividas fora da escola, sete crianças afirmam que partilham com a educadora: **(C1)** "*às vezes*", **(C2)** "*sim, quando estamos todos juntos no tapete*", **(C3)** "*sim, quando vou vender para a feira eu conto à Rosa*", **(C4)** "*siiiiim, gosto muitooo*", **(C6)** "*às vezes, quando faço coisas muito divertidas eu conto à Rosa*", **(C7)** "*sim*" e **(C8)** "*sim, e com os amigos*". Este comportamento demonstra que as crianças sentem confiança para partilhar os seus momentos e vivências com a educadora, reconhecendo-a como alguém que as escuta e valoriza.

Relativamente às características do educador idealizado, as crianças apresentam diversas perspetivas que refletem as suas necessidades emocionais e afetivas: **(C1)** "*alegre e estar sempre a brincar*", **(C2)** "*ter superpoderes!*", **(C3)** "*deve ser como tu!*", **(C4)** "*deve ser amiga de todos*", **(C5)** "*deve ser alguém divertido que me dê muitos abraços e beijinhos e que faça jogos comigo*", **(C6)** "*tem de gostar muito de mim e dos meus amigos. Tem de me dar muitos beijinhos e abraços quando eu estou triste*", **(C7)** "*ele deve deixar fazer as coisas que nós gostamos*" e **(C8)** "*amiga. A Rosa é porque ela respeita-me. É minha amiga. Ajuda-me a fazer as coisas*". Estas respostas revelam que as crianças valorizam educadores que sejam afetuosos, disponíveis, respeitadores e que promovam um ambiente alegre e seguro.

Por fim, a consciência de si emerge como um elemento central no desenvolvimento emocional das crianças. As respostas evidenciam uma consciência crescente sobre as suas próprias habilidades e conquistas: **(C1)** "*ajudei a minha mãe a fazer um bolo*", expressando orgulho em ajudar a mãe; **(C2)** "*eu marquei um golo*", **(C3)** "*fiz um desenho muito bonito*", **(C4)** "*aprendi a andar de bicicleta*", **(C6)** "*pintei sem sair das linhas*", **(C7)** "*durmo sozinho*" e **(C8)** "*fiz um puzzle sem ajuda*". Estas respostas alinham-se com a teoria de desenvolvimento da autoestima, que sugere que as crianças constroem a sua autoestima através de experiências bem-sucedidas e da validação externa, sendo este um processo fundamental para a formação de uma autoestima saudável (Harter, 1999).

Quando questionadas sobre como se sentem ao aprender algo novo, todas as crianças expressam sentimentos positivos: **(C1)** "*feliz*", **(C2)** "*sinto-me feliz*", **(C3)** "*contente!*", **(C4)** "*feliz*", **(C5)** "*bem*", **(C6)** "*bem*", **(C7)** "*feliz!*" e **(C8)** "*bem!*". Esta unanimidade revela que as crianças associam a aprendizagem a emoções positivas, o

que é fundamental para o desenvolvimento da motivação intrínseca e do gosto por aprender.

Em síntese, a análise das respostas das crianças evidenciou uma diversidade de níveis de compreensão e expressão das emoções, refletindo as suas experiências e contextos individuais. Embora algumas crianças demonstrem um entendimento mais claro das emoções básicas, outras ainda revelam dificuldades em conceituar e verbalizar estes sentimentos. As respostas também indicam variados estilos de regulação emocional, desde estratégias de autorregulação até comportamentos mais agressivos, sublinhando a importância da mediação dos adultos, especialmente dos educadores, no suporte emocional das crianças. A capacidade crescente para reconhecer responsabilidades sociais, através do pedido de desculpa e da partilha, bem como a valorização das próprias conquistas, aponta para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais. Estes resultados reforçam a necessidade de uma abordagem educativa que valorize e promova o desenvolvimento emocional, social e da autoestima desde a primeira infância, contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente competentes e socialmente integrados.

4.1.3. Análise global e comparativa dos dados

A análise dos dados recolhidos tanto das crianças como dos educadores revela uma relação interessante entre aquilo que as crianças sentem e expressam, frequentemente de forma espontânea ou ainda pouco elaborada, e a forma como os adultos interpretam essas manifestações e intervêm para apoiar o desenvolvimento emocional infantil.

As crianças, numa fase inicial, manifestam diferentes níveis de compreensão e verbalização dos seus estados emocionais. Muitas ainda não dominam o vocabulário emocional, demonstrando maior facilidade em expressar o que sentem através de exemplos do quotidiano. Tal como apontado por alguns educadores entrevistados, foi referido que as crianças, nesta fase, ainda necessitam do adulto para reconhecer e dar nome ao que sentem. Assim, como registado numa nota de campo em contexto de creche (Anexo XXIII), observei uma situação de conflito entre duas crianças, na qual uma delas respondeu com choro e frustração após ver o brinquedo retirado das suas mãos. A intervenção da educadora, ao ajudar a nomear a emoção (*“Estás zangado porque ela te tirou o copo?”*), foi crucial para que a criança começasse a compreender o que estava a sentir. Este momento evidenciou como, em idades precoces, a

nomeação emocional ainda depende da mediação do adulto, sendo esse apoio essencial para o desenvolvimento da autorregulação emocional.

De forma semelhante, numa situação em jardim de infância, outra criança conseguiu gerir um pequeno conflito entre pares dizendo calmamente: “*Assim não, tens de esperar a tua vez.*” (Anexo XXIV), mostrando sinais de progressiva maturidade emocional. A meu ver, estas situações ilustram a importância de um adulto presente, mas não invasivo, capaz de apoiar a criança na leitura do que sente e na nomeação dessas emoções. Estas intervenções demonstram o papel fundamental dos educadores como facilitadores da regulação emocional, ajudando as crianças a transformar reações impulsivas em compreensão e expressão verbal das emoções.

Ainda que os educadores, nas entrevistas realizadas, manifestem uma consciência clara da importância do desenvolvimento emocional na infância, também reconhecem que muitas crianças demonstram dificuldades em nomear ou articular os seus sentimentos com precisão. Esta constatação está em consonância com os episódios observados, nos quais se verifica que o adulto continua a desempenhar um papel essencial na mediação e interpretação das vivências emocionais da criança.

No que diz respeito às estratégias adotadas pelas crianças para lidar com conflitos ou sentimentos negativos, os dados indicam uma diversidade de respostas. Enquanto algumas crianças recorrem a comportamentos agressivos, como bater ou afastarem-se, outras começam a desenvolver formas de autorregulação e empatia, ainda que em níveis iniciais. Por sua vez, os educadores manifestam uma clara preocupação em promover competências socioemocionais positivas, incentivando a partilha, o pedido de desculpa e a resolução pacífica de conflitos.

Essa intenção educativa é confirmada por uma nota de campo (Anexo XXVI), na qual observei um momento em que, após um acidente no recreio, uma criança pede desculpa espontaneamente a um amigo magoado. A educadora, atenta, mas não intrusiva, reforça o gesto com uma simples frase de reconhecimento: “*Gostei de ver como cuidaste do teu amigo.*” A meu ver, este tipo de intervenção, discreta, mas significativa, promove o reforço positivo e contribui para a construção de valores relacionais, como a empatia e a responsabilidade. Este momento foi particularmente marcante, pois mostrou-me como, quando o ambiente educativo é seguro e afetivo, as crianças desenvolvem competências emocionais de forma espontânea e genuína, o que demonstra que as práticas educativas estão a surtir efeito e que as crianças interiorizam gradualmente esses valores.

Com esta investigação, surgiu também a necessidade de compreender a valorização das conquistas pessoais e o fortalecimento da autoestima, que se revelam como outro ponto de convergência entre educadores e crianças. Enquanto as crianças expressam orgulho e satisfação em ações concretas, como “*pintei sem sair das linhas!*” ou “*fiz um puzzle sem ajuda!*”, os educadores reforçam este processo com reconhecimento e elogios constantes. Na análise das entrevistas, sobressai a preocupação em valorizar os pequenos progressos, como forma de promover autoconfiança e autonomia.

A importância deste reforço é ilustrada por uma nota de campo (Anexo XXVII), onde se pode verificar um momento em que uma criança, ao concluir uma tarefa, corre para mostrar o resultado à educadora, que responde com entusiasmo, promovendo um sentimento de valorização e confiança. Esta interação positiva reforça a autoestima e motiva as crianças a continuarem a explorar e a desenvolver as suas capacidades.

Contudo, apesar da convergência entre a visão dos educadores e as expressões das crianças, é evidente que estas ainda dependem significativamente do apoio dos adultos para gerir emoções mais complexas e para desenvolver um vocabulário emocional mais rico. Os educadores assumem, assim, um papel fundamental na promoção da inteligência emocional e na mediação das interações sociais, contribuindo para que as crianças progridam no seu caminho de autorregulação e empatia.

Ao analisar todos os instrumentos de recolha de dados, verifica-se que, tal como as entrevistas, também as notas de campo se revelaram uma mais-valia na comparação dos dados, permitindo confrontar o discurso dos educadores com as práticas efetivamente observadas nos momentos de intervenção. Há uma consciência clara de que este processo é gradual, exige tempo, paciência e uma escuta atenta. Por outro lado, as crianças demonstram que, mesmo com dificuldades iniciais na nomeação das emoções, estão progressivamente mais capazes de expressar o que sentem, regular-se perante o conflito e manifestar empatia, sobretudo quando acompanhadas por adultos que oferecem modelos consistentes e afetivos.

Por vezes, o discurso revela intenções pedagógicas e valores, mas é na prática quotidiana que essas intenções se tornam reais, e foi precisamente essa articulação que procurámos compreender ao longo do trabalho.

Em síntese, a análise comparativa evidencia que, embora as crianças revelem diferentes níveis de compreensão e expressão emocional, os educadores mantêm uma intervenção atenta e consistente no apoio ao seu desenvolvimento socioemocional. As notas de campo confirmam que a mediação adulta é essencial para transformar

experiências emocionais iniciais em aprendizagens significativas. Simultaneamente, verifica-se que a promoção da autoestima e da empatia começa a emergir de forma espontânea entre as crianças, o que reforça a eficácia das práticas educativas implementadas. Este equilíbrio entre a expressão infantil e a intervenção adulta revela a complexidade e a riqueza do desenvolvimento emocional na infância, sublinhando a importância de um trabalho contínuo e articulado entre educadores e crianças.

Considerações finais

A realização deste trabalho investigativo revelou-se profundamente enriquecedora, não apenas a nível académico, mas também a nível pessoal e profissional. A escolha do tema “*Inteligência Emocional na Educação Pré-Escolar*” surgiu de uma inquietação genuína e de uma necessidade sentida no terreno: compreender de que forma as competências emocionais são desenvolvidas na infância e qual o papel do educador nesse processo. Esta investigação emergiu da prática e da constante observação das interações e comportamentos emocionais das crianças em contextos de creche e jardim de infância.

Ao longo do percurso formativo e da análise teórica realizada, tornou-se evidente que a inteligência emocional é um pilar central no desenvolvimento integral da criança. Como defende Goleman (1995), as emoções não são apenas impulsos momentâneos, mas planos instintivos com raízes evolutivas, que influenciam de forma decisiva os nossos comportamentos, relações e aprendizagens. Neste sentido, o contexto educativo deve oferecer não só conteúdos cognitivos, mas também ferramentas emocionais que ajudem as crianças a conhecer-se melhor, a regular-se e a interagir positivamente e adequadamente com os outros.

A investigação teve como objetivos principais compreender a relação entre inteligência emocional e desenvolvimento global, identificar estratégias pedagógicas eficazes, integrar o desenvolvimento emocional na prática educativa e explorar o papel do educador como mediador afetivo e modelo emocional. Ao longo do processo investigativo, esses objetivos foram progressivamente concretizados, sendo validados e enriquecidos pela análise dos dados recolhidos. Os exemplos observados em contexto permitiram dar corpo a esses propósitos, evidenciando a importância de integrar competências emocionais, como a perceção, compreensão e regulação emocional, de forma natural e contínua no quotidiano escolar, conforme defendido por Mayer e Salovey (1997).

Foi particularmente relevante constatar que a educação emocional não deve ser encarada como uma intervenção pontual, mas como parte integrante de uma abordagem holística ao desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky e com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), o desenvolvimento infantil é um processo integrado que envolve dimensões emocionais, cognitivas, sociais, físicas e culturais.

Com base na literatura consultada, destacámos cinco dimensões fundamentais da literacia emocional: autoconsciência, autocontrolo, consciência social, gestão de

relacionamentos e automotivação, descritas por Bisquerra (2000) Goleman (1998). Estas dimensões serviram não só como referencial teórico, mas também como base para identificar práticas pedagógicas concretas em contexto educativo. Assim, valorizar a expressão e regulação emocional, a empatia e a comunicação é contribuir para a construção de relações saudáveis e para o bem-estar geral das crianças.

Além disso, a análise empírica permitiu compreender que o educador desempenha um papel crucial enquanto modelo emocional. A forma como responde às emoções das crianças e como expressa as suas próprias emoções constitui uma referência essencial. Segundo Zahn-Waxler et al. (1998, cit. in Schwartz et al., 2016), as crianças aprendem a lidar com as emoções observando os adultos, sendo o educador uma figura determinante nesse processo.

Também ficou evidenciada a ligação estreita entre emoção e aprendizagem. Fonseca (2016) refere que a emoção influencia diretamente a cognição, sendo essencial criar um clima emocional seguro e acolhedor para que as aprendizagens ocorram de forma significativa. Ao proporcionar ambientes afetivos positivos, o educador potencia não só o rendimento escolar, mas também o desenvolvimento de competências para a vida.

A análise das entrevistas permite constatar que as crianças em idade pré-escolar já demonstram capacidades significativas de nomeação, reconhecimento e expressão emocional, embora com diferentes níveis de maturidade. As interações sociais, os afetos familiares e a relação com o adulto revelam-se determinantes na forma como as emoções são experienciadas e compreendidas. Os dados recolhidos revelaram que as crianças ainda dependem do adulto para nomear e interpretar emoções, o que reforça o papel do educador como facilitador do desenvolvimento emocional, tal como defendido por Denham (1998), Goleman (1995) e Laevers (2005).

As notas de campo ilustraram com clareza a importância das intervenções atentas e intencionais do adulto, seja ao ajudar uma criança a identificar uma emoção, seja ao reforçar positivamente um comportamento empático ou uma conquista individual. Foi possível observar que o reconhecimento das conquistas pessoais e o reforço da autoestima têm um papel central no crescimento emocional das crianças, e que as práticas pedagógicas têm vindo a promover, de forma eficaz, estas competências.

No entanto, como em todos os percursos, não foram apenas momentos bons que marcaram esta caminhada. Também surgiram dúvidas, receios, inquietações e dificuldades, como por exemplo, a dificuldade em categorizar algumas respostas ambíguas durante a análise de conteúdo. Outras dificuldades prenderam-se

especialmente com a análise dos dados e com a tentativa de articular teoria e prática de forma coerente. Estas fases de incerteza e hesitação, longe de serem fracassos, revelaram-se momentos de grande aprendizagem, pois impulsionaram a minha autonomia, resiliência e espírito crítico. Cresci enquanto investigadora e educadora, precisamente por enfrentar e ultrapassar esses desafios.

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações. A investigação assentou sobretudo numa análise qualitativa, baseada em observações e entrevistas num contexto específico, com uma amostra reduzida e não representativa, o que limita a generalização dos resultados a outros contextos educativos. Além disso, senti que não existe um número elevado de bibliografia nacional recente sobre inteligência emocional infantil, encontrando sobretudo investigações pontuais de investigadores portugueses em forma de dissertações de mestrado. Ainda que relevantes, a maioria destes estudos adota metodologias qualitativas com amostras reduzidas. Por isso, considera-se essencial promover investigações futuras que utilizem metodologias quantitativas, contextos diversificados e um maior número de participantes, de forma a ampliar o conhecimento nesta área.

Foram também surgindo novas questões que abrem caminho a estudos futuros, como a influência dos contextos familiares no desenvolvimento emocional e a importância da coerência entre práticas escolares e familiares. A colaboração escola-família surge, assim, como um elemento fundamental para o desenvolvimento emocional harmonioso da criança.

Este trabalho permitiu-me consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e promoveu uma visão mais consciente e sensível da prática educativa. Aprendi que ensinar as crianças a lidar com as emoções é tão importante como ensinar a contar ou a escrever, e que essa aprendizagem deve começar o mais cedo possível. Ser educador é, acima de tudo, estar emocionalmente disponível, ser sensível às necessidades do outro e, em cada gesto, promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Como defende Chalita (2001), “a educação não pode ser vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto; esta ação só se concretiza com amor” (p. 58).

É com esta certeza que concluo esta investigação: o desenvolvimento emocional não é um “extra”, mas sim um dos alicerces fundamentais para a construção de crianças mais conscientes, empáticas e felizes. Cabe ao educador, enquanto mediador de afetos

e aprendizagens, assumir este compromisso com responsabilidade, dedicação e, acima de tudo, com humanidade.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amaro, A. F. M. (2022). *Entre a escola e a família: O papel do educador de infância para uma educação cooperada* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39602>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Ed. revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bisquerra, R. (2000). *Educação emocional e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. D. (2012). *Promoção de competências sócio-emocionais em crianças do ensino básico*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Campos, B., Coelho, M. L., & Ferreira, T. (2023). *Práticas pedagógicas na educação pré-escolar: O papel das emoções e da vinculação*. *Revista Interações*, 47(1), 52–68. <https://doi.org/10.25755/int.30291>
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto* (6.^a ed.). São Paulo: Editora Gente.
- Cobêro, C., Fialho, F. A. P., & Munhoz, J. C. (2006). *Inteligência emocional: Um estudo de caso em uma organização pública*. *Revista de Ciências da Administração*, 8(16), 333–347.
- Coelho, H. (2013). *Contar histórias num grupo de 5 anos: Que reflexo nas aprendizagens?* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.

Denham, S. A. (2006). *Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?* *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). *How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments*. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–706. <https://doi.org/10.1002/icd.754>

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 701–778). New York, NY: Wiley.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York, NY: Norton.

Estudyando. (s.d.). *Estágio operacional formal de Piaget: Definição e exemplos*. Estudyando. <https://pt.estudyando.com/estagio-operacional-formal-de-piaget-definicao-e-exemplos/>

Fonseca, V. (2016). *Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica*. *Psicopedagogia*, 33(102), 365–384.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. London: Hutchinson.

Gottman, J., & DeClaire, J. (2000). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Pergaminho.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jesus, A. S. de, Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). *O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar*. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 57–70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>

Laevers, F. (2005). *Deep-level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(2), 93–98. <https://doi.org/10.1080/09575140500130958>

Louzeiro, J. P. (2023). *Competências emocionais e sociais de crianças em idade pré-escolar: O papel dos adultos significativos no processo de socialização emocional* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/30664>

Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.

Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

Martins, A. (2023). *Estudo do conhecimento emocional em crianças do pré-escolar através da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional* [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa]. Repositório Comum.

Martins, L. M. P., & Silva, E. P. (2020). *Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum*. *Psicologia*, 34(2), 123–142.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press.

Oliveira, M. R. (2022). *A escuta ativa como promotora de bem-estar emocional na educação de infância*. *Revista Saber & Educar*, 32(2), 89–102.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.

Piaget, J. (1974). *To understand is to invent: The future of education*. New York, NY: Grossman.

Portugal, G., & Laevers, F. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 594–609.
<https://www.redalyc.org/pdf/275/27524818005.pdf>

Ramos, A. C. M. (2021). *O papel da responsividade dos educadores nas competências socioemocionais das crianças* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório UL.

Ribeiro, C. S. (2023). *Desenvolvimento de competências socioemocionais na educação pré-escolar: A literatura para a infância como instrumento pedagógico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].
<http://hdl.handle.net/10400.26/47686>

Rinaldi, C. (2006). *Documentation and assessment: What is the relationship? In In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 78–92). London, UK: Routledge.

Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Lopes da Silva, A. (2018). *Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição*. *Psychologica*, 61(1), 7–28.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180. https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.

Sampaio, M. C. S. (2012). *A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental*.

Santos, F. (2007). *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. Ensaio*, 9(2).

Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1–19.

Sheridan, S. M., Clarke, B. L., & Rispoli, K. M. (2019). *Family–school partnerships: Evidence-based interventions to improve children’s social, emotional, and academic outcomes*. Cham: Springer.

Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Lisboa, Portugal.

Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. Education and Child Psychology*, 26(2), 77–89.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). *Guided play: Where cognitive learning meets the playground. Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 147–153.

Whitebread, D., Jameson, H., & Lander, R. (2017). *The importance of play: The alliance for childhood*.

Anexos

Anexo I - Planificação da Atividade “Tapete sensorial com várias texturas”

Instituição: X Sala dos 2 anos		Estagiária: Diana Martins 12 de dezembro de 2019			Educadora: Marta Arezes Supervisora: Helena Luís	
Horário	Momentos	Objetivos	Atividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
09:30 – 10:00	Higiene	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>Este momento organiza-se pela ordem de chegada à instituição. A higiene é também feita de acordo com as necessidades de cada criança.</p> <p>Atualmente, oito crianças já utilizam o bacio, sendo que três ainda revelam alguma insegurança na sua utilização. Quatro já não usam fralda e recorrem à sanita.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraldas; • Toalhetas; • Creme protetor (se necessário); • Bacios; • Sanitas; • Papel higiénico; • Sabonete e papel para as mãos. <p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho; • Fraldário; • Lavatórios. 	- Observação direta.

10:00 – 11:00	Atividade orientada “Jogo do caminho”	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração sensorial. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a coordenação motora; • Despertar o interesse por novas sensações; • Proporcionar momentos de descoberta através de novas texturas; • Desenvolver a motricidade global; • Fortalecer o equilíbrio e agilidade corporal. 	Coloco o “jogo do caminho” no chão, fixando-o com fita-cola. Com as crianças sentadas no tapete, explico que haverá um percurso em que deverão formar um comboio e esperar a sua vez. Durante a atividade, auxiliarei as crianças que tenham receio ou dificuldade em andar sobre as diferentes texturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a atividade como um “comboio para o tapete sensorial”, incentivando as crianças a aguardarem a sua vez; • Acompanhar as crianças de perto, oferecendo a mão quando necessário, garantindo segurança e confiança; • Permitir que cada criança explore livremente os materiais e texturas; • Observar os interesses individuais durante a exploração; • Incentivar verbalmente a exploração, valorizando as descobertas de cada criança. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiária. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartão; • Cola quente; • Fita cola; • Chouriço tapa portas; • Tapete; • Relva sintética; • Papel crepe; • Rede; • Fita de natal; • Lã; • Pedras; • Tampas de garrafas; • Palhinhas; • Lantejoulas; • Tubos; • Esponjas; • Cartolina; • Limpador de cachimbo; • Tabuleiro para sementes. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala dos 2 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo fotográfico; - Preenchimento da tabela do bem-estar e envolvimento da criança na atividade;
11:00 – 11:30	Higiene	Gerais:		Neste momento do dia as crianças lavam as mãos e colocam os	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; 	- Observação direta.

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>babets para se prepararem para o almoço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabonete e papel para as mãos; • Babets. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho. 	
11:30 – 12:30	Almoço	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Estimular o gosto pelos diferentes alimentos; • Desenvolver a comunicação. 		<p>As estagiárias apoiam as crianças durante o almoço, sempre que necessário, interagindo com elas de forma a promover a autonomia.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loças e utensílios para a refeição. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	- Observação direta.
12:30 – 15:00	<p>Higiene; Preparação para a sesta; Sesta.</p>					

Anexo II - Grelha de Avaliação da Atividade “Tapete sensorial com várias texturas”

Grelha de Observação

Data: 12 de dezembro de 2019

Grupo: Sala dos 2 anos

Instituição: X

Observadora: Diana Martins

Nº de crianças presentes: 12

Observado: 2 anos **M/F:** M

A. Comportamentos da Criança

Indicador	Descrição/Exemplos	Sim/Não	Frequência	Observações/Notas
Reconhecimento verbal de emoções próprias	Reconhece as emoções em si (choro, riso, nomeia como se sente ou mostra verbalizações não verbais coerentes).	Sim	2	Mostrou desconforto ao tocar numa textura rugosa, retirou o pé rapidamente e disse “não gosto”.
Reconhecimento verbal de emoções nos outros	Reconhece as emoções nos outros (atenção ao choro/sorrisos dos pares).	Sim	1	Olhou para o amigo que chorava e aproximou-se.
Estratégias de regulação emocional	Estratégias iniciais de regulação (procura do adulto, objeto de conforto, afastamento).	Sim	3	Saiu do tapete quando ficou receoso em pisar uma superfície áspera.
Exploração sensorial e motora	Manipula os objetos, contacto tátil.	Sim	4	Passou repetidamente as mãos e os pés nas diferentes texturas do tapete, explorando com curiosidade.

B. Interação Criança ↔ Criança

Indicador	Descrição/Exemplos	Sim/Não	Frequência	Observações/Notas
Jogo paralelo	Brinca próximo, sem partilha direta.	Sim	2	Brincou ao lado dos amigos no tapete, cada um a explorar partes diferentes.
Imitação simples	Repete um gesto/ação do amigo.	Sim	1	Repetiu o gesto de esfregar as mãos numa superfície macia após ver o amigo a fazer.
Partilha espontânea	Dá ou recebe um brinquedo.	Sim	1	Enquanto explorava o tapete, afastou-se ligeiramente para permitir que o amigo também tocasse na mesma textura.
Conflito por objeto/atenção	Disputa de brinquedos ou espaço.	Sim	2	Tentou afastar um amigo por ocupar uma parte do tapete que ele queria.

Empatia/apoio ao amigo	Consola, ajuda, partilha, mostra preocupação com o outro.	Não	0	Não se observaram comportamentos de consolo direto.
Resolução de conflitos	Negocia, pede desculpa, propõe alternativas, respeita regras combinadas.	Não	0	Não apresentou resolução autónoma.

C. Interação Criança ↔ Adulto

Indicador	Descrição/Exemplos	Sim/Não	Frequência	Observações/Notas
Procura de apoio/colo	Procura quando sente frustração, medo ou necessidade de conforto.	Sim	3	Estendeu os braços para a educadora quando hesitou em explorar uma textura mais áspera.
Reação a feedback emocional do adulto	Reage quando o adulto reconhece ou aceita a emoção da criança, apoiando-a na sua experiência emocional.	Sim	2	A educadora disse “Não estavas à espera desta textura macia!” (surpreendido) e a criança sorriu.
Pede ajuda do adulto em conflitos ou frustrações	Procura o adulto quando não consegue resolver sozinho.	Sim	1	Pediu ajuda para passar por uma superfície áspera.
Reage ao adulto quando este nomeia emoções ou sugere estratégias	Demonstra compreensão ou mudança de comportamento.	Sim	2	Incentivado pela educadora, voltou a experimentar uma superfície que inicialmente evitava.

D. Intervenção do Educador

Indicador	Descrição/Exemplos	Sim/Não	Frequência	Observações/Notas
Nomeação de emoções	Verbaliza estados emocionais observados.	Sim	3	“Olha, estás contente a explorar o tapete com os pés!” “Uauuu, olha esta textura, não estavas à espera.” “Estás um bocadinho assustado, se não queres pisar já então vamos experimentar juntos primeiro.”
Modelagem de estratégias de regulação	Ensina/sugere formas de lidar com emoções.	Sim	2	A educadora incentivou a tocar primeiro com a mão numa textura antes de pisar com o pé.
Promoção da empatia	Incentiva a criança a considerar como o outro se sente.	Sim	1	A educadora disse: “O amigo ficou assustado, vamos mostrar-lhe que não faz mal.”

Notas Reflexivas do Observador

Durante a atividade “Tapete sensorial com várias texturas”, a criança revelou grande curiosidade e envolvimento, explorando de forma ativa as diferentes texturas com as mãos e os pés. Foram observadas reações emocionais intensas (riso, surpresa, recusa), que demonstram consciência das próprias sensações.

Apesar de ainda não apresentar estratégias autônomas de resolução de conflitos ou comportamentos de empatia evidentes, expectável da faixa etária, mostrou capacidade de imitação e algumas tentativas de partilha. O adulto desempenhou um papel central, apoiando a criança em momentos de insegurança, nomeando emoções e sugerindo formas alternativas de exploração, o que facilitou a regulação emocional, essencial nesta fase do desenvolvimento socioemocional.

O contexto da atividade revelou-se adequado para promover a estimulação sensorial, a interação social inicial e o desenvolvimento das competências emocionais.

Anexo III - Planificação da Atividade “Criação de um fantocheiro/fantoches para dinamizar uma história”

<u>Instituição:</u> X Sala dos 2 anos		<u>Estagiária:</u> Diana Martins 10 de janeiro de 2020			<u>Educadora:</u> Marta Arezes <u>Supervisora:</u> Helena Luís	
Horário	Momentos	Objetivos	Atividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
09:30 – 10:00	Higiene	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>Este momento organiza-se pela ordem de chegada à instituição. A higiene é também feita de acordo com as necessidades de cada criança.</p> <p>Atualmente, oito crianças já utilizam o bacio, sendo que três ainda revelam alguma insegurança na sua utilização. Quatro já não usam fralda e recorrem à sanita.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraldas; • Toalhas; • Creme protetor (se necessário); • Bacios; • Sanitas; • Papel higiénico; • Sabonete e papel para as mãos. <p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho; • Fraldário; • Lavatórios. 	- Observação direta.
10:00 – 11:00	<p>Atividade orientada</p> <p>“Criação de um fantocheiro/f</p>	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a apreciação literária. 	Peço às crianças que se sentem no tapete. De seguida, coloco o cenário em cima de uma mesa, coberto por um lençol. Trata-	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças no tapete, de forma a manterem-se focadas na atividade; • Utilizar expressividade e dinamismo para 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiária. 	- Observação direta;

	antoches para dinamizar uma história”	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o interesse pelas histórias; • Estimular os sentidos auditivo e visual; <ul style="list-style-type: none"> • Promover a concentração e a atenção; • Incentivar a criatividade e a imaginação; • Exercitar a escuta atenta durante a narração de histórias. 	<p>se de uma leitura encenada com fantoches.</p> <p>Para iniciar a história, escondo-me debaixo da mesa, de modo a que apenas sejam visíveis os fantoches que irei manusear. As crianças têm a oportunidade de ouvir diferentes vozes de animais durante a narração e, no final, todas poderão experimentar o fantoche da personagem de que mais gostaram.</p>	<p>cativar e captar a atenção das crianças.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cenário; • Lençol; • Conto adaptado “Amigos Corajosos”; • Fantoches: Meias; Botões; Olhos; Lã; Goma eva; Cola quente; Tesoura; Cartolina; Algodão; Marcadores; Bolas de esferovite; Agulha; Linhas. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala dos 2 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo fotográfico; - Preenchimento da tabela do bem-estar e envolvimento da criança na atividade;
11:00 – 11:30	Higiene	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>Neste momento do dia as crianças lavam as mãos e colocam os babetes para se prepararem para o almoço.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabonete e papel para as mãos; • Babetes. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.
11:30 – 12:30	Almoço	<p>Gerais:</p>		<p>As estagiárias apoiam as crianças durante o</p>	<p>Humanos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Estimular o gosto pelos diferentes alimentos; • Desenvolver a comunicação. 		<p>almoço, sempre que necessário, interagindo com elas de forma a promover a autonomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loças e utensílios para a refeição. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	
12:30 – 15:00	<p>Higiene; Preparação para a sesta; Sesta.</p>					

Anexo IV - Grelha de Avaliação da Atividade “Criação de um fantocheiro/fantoches para dinamizar uma história”

Instituição: X Sala dos 2 anos		Estagiária: Diana Martins 10 de janeiro de 2020			Educadora: Marta Arezes Supervisora: Helena Luís	
Horário	Momentos	Objetivos	Atividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
09:30 – 10:00	Higiene	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>Este momento organiza-se pela ordem de chegada à instituição. A higiene é também feita de acordo com as necessidades de cada criança.</p> <p>Atualmente, oito crianças já utilizam o bacio, sendo que três ainda revelam alguma insegurança na sua utilização. Quatro já não usam fralda e recorrem à sanita.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraldas; • Toalhitas; • Creme protetor (se necessário); • Bacios; • Sanitas; • Papel higiénico; • Sabonete e papel para as mãos. <p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho; • Fraldário; • Lavatórios. 	- Observação direta.
10:00 – 11:00	Atividade orientada “Criação de um fantocheiro/fantoches	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a apreciação literária. 	Peço às crianças que se sentem no tapete. De seguida, coloco o cenário em cima de uma mesa, coberto por um lençol. Trata-se de uma leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças no tapete, de forma a manterem-se focadas na atividade; • Utilizar expressividade e dinamismo para 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiária. 	- Observação direta;

	para dinamizar uma história”	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o interesse pelas histórias; • Estimular os sentidos auditivo e visual; <ul style="list-style-type: none"> • Promover a concentração e a atenção; • Incentivar a criatividade e a imaginação; • Exercitar a escuta atenta durante a narração de histórias. 	<p>encenada com fantoches.</p> <p>Para iniciar a história, escondo-me debaixo da mesa, de modo a que apenas sejam visíveis os fantoches que irei manusear. As crianças têm a oportunidade de ouvir diferentes vozes de animais durante a narração e, no final, todas poderão experimentar o fantoche da personagem de que mais gostaram.</p>	<p>cativar e captar a atenção das crianças.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cenário; • Lençol; • Conto adaptado “Amigos Corajosos”; • Fantoches: Meias; Botões; Olhos; Lã; Goma eva; Cola quente; Tesoura; Cartolina; Algodão; Marcadores; Bolas de esferovite; Agulha; Linhas. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala dos 2 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo fotográfico; - Preenchimento da tabela do bem-estar e envolvimento da criança na atividade;
11:00 – 11:30	Higiene	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Conhecer o corpo; • Adquirir o controlo dos esfíncteres. 		<p>Neste momento do dia as crianças lavam as mãos e colocam os babetes para se prepararem para o almoço.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabonete e papel para as mãos; • Babetes. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa de banho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.
11:30 – 12:30	Almoço	<p>Gerais:</p>		<p>As estagiárias apoiam as crianças durante o</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Estimular o gosto pelos diferentes alimentos; • Desenvolver a comunicação. 		<p>almoço, sempre que necessário, interagindo com elas de forma a promover a autonomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loças e utensílios para a refeição. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	
12:30 – 15:00	<p>Higiene; Preparação para a sesta; Sesta.</p>					

<p><u>O que as crianças podem aprender:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender novo vocabulário e desenvolver o gosto pela língua portuguesa; • Adquirir novos saberes através de experiências científicas; • Criar objetos com materiais recicláveis; • Desenvolver metodologia de investigação (ideias prévias, questão-problema, exploração, registo e comparação de resultados); • Participar em discussões de grupo sobre as aprendizagens; • Desenvolver pensamento crítico e reflexivo; • Aprender a seguir indicações e solucionar problemas; • Adquirir valores morais e ambientais; • Desenvolver a autoestima e confiança através da criação de objetos; • Expressar e gerir emoções durante as experiências e descobertas; • Desenvolver competências socioemocionais através do trabalho colaborativo; • Cultivar a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem; • Promover a empatia e o respeito pelos outros durante as atividades de grupo. 	<p><u>Estratégias a serem desenvolvidas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceder sempre às ideias prévias/conhecimentos prévios das crianças através do diálogo/registo; • Contar histórias tradicionais e histórias baralhadas; • Utilizar materiais reutilizáveis e de expressão plástica; • Realizar jogos e pequenas dramatizações; • Registrar e comparar ideias prévias com resultados de experiências; • Verificar a existência de conceções alternativas através da análise dos registos; • Promover a partilha e expressão de emoções através de diferentes linguagens; • Desenvolver a escuta ativa e empática nas discussões de grupo; • Criar um ambiente seguro e acolhedor para celebrar sucessos e apoiar dificuldades; • Fomentar a colaboração, entreajuda e autorregulação emocional. 	<p><u>Como iniciar o projeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar com uma conversa em grande grupo sobre o que se vai realizar nas próximas semanas; • Explicar em que consiste o projeto "Histórias Baralhadas", escolhido pelas crianças; • Realizar o conto das duas histórias tradicionais sugeridas pelas crianças como um elemento impulsionador do projeto; • Promover o diálogo sobre as histórias para despertar a curiosidade e interesse das crianças. 	<p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórias infantis; • Materiais reutilizáveis; • Materiais de expressão plástica; • Elementos de dramatização; • Materiais da nossa elaboração e das crianças. <p><u>Apresentação Final:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ao grupo de crianças um vídeo com fotografias das atividades implementadas ao longo do projeto; • Afixar trabalhos e registos das crianças nos placards interior e exterior da sala; • Promover um momento de reflexão sobre as aprendizagens realizadas durante o projeto.
--	--	---	---

<p><u>Conexões com outras matérias e saberes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: através da leitura e interpretação de histórias. - Domínio da Educação Artística: <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio da Música; - Subdomínio da Dança; - Subdomínio do Jogo dramático/Teatro. - Subdomínio das Artes Visuais. - Domínio da Educação Física: jogos de psicomotricidade. • Área da Formação Pessoal e Social: pensamento crítico; atenção e concentração; consciência de si próprio; aceitar as características individuais e as dos outros, sem discriminar. • Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo social 	<p><u>Tema ideia-chave ou fio condutor:</u> “Histórias baralhadas”</p> <p><u>Subtemas:</u></p> <p>Sequência narrativa - ordem dos acontecimentos e como "baralhar" as histórias; Emoções e sentimentos - o que sentem as personagens e as crianças; Valores e mensagens - ensinamentos das histórias tradicionais; Expressão criativa - recriação das histórias através de diferentes linguagens artísticas.</p>		
	<p><u>Atividades em Grupo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escutar a contagem de histórias; • Partilhar opiniões, ideias prévias e alternativas; • Realizar dramatizações e elementos de dramatização; • Fazer jogos; • Concretizar atividades com materiais reutilizáveis e de expressão plástica. 	<p><u>Atividades Individuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar pinturas; • Interpretar as histórias; • Fazer questionamentos; • Elaborar registos escritos. 	<p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação; • Trabalhos realizados individualmente e em grupo (processos/produtos); • Grelhas/fichas de registo; • Recolha de elementos audiovisuais; • Quadros de planificação; • Feedback das cooperantes; • Produções realizadas pelas crianças (desenhos e registos das experiências); • Portefólio de estágio.

Anexo VI - Planificação da Atividade “O Cubo das Emoções”

Instituição: X Sala 1 (3-5 anos)		Estagiária: Diana Martins 02 de dezembro de 2020		Educadora: Rosa Montez Supervisora: Sónia Seixas		
Horário	Momentos	Áreas de Conteúdo/Domínios	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09:00 09:30	Acolhimento/Reforço da manhã/Higiene					
09:30 10:00	Roda da conversa	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística: <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio da Música <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz 	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a partilha e a comunicação em grupo. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão oral das crianças; • Estimular a escuta e o respeito pelo outro; • Reforçar a memória e o gosto pela música; • Favorecer o espírito de grupo. 	Após o acolhimento, cada grupo dirige-se para a respetiva sala, onde se realiza a “Roda da Conversa”. Sentados no tapete, as crianças partilham acontecimentos ou experiências, conversam sobre o dia anterior e cantam em conjunto. Este momento promove a comunicação, a partilha e o espírito de grupo, sendo muito valorizado pelas crianças, que demonstram grande entusiasmo, sobretudo nas canções.	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapete. <p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1. 	- Observação direta.
10:00 11:00	Atividade orientada “O Cubo das Emoções”	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística: 	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento da comunicação, da expressão de emoções e da participação ativa e responsável no grupo. <p>Específicos:</p>	A atividade inicia-se com uma conversa em grande grupo sobre as emoções e as diferentes reações que surgem em distintas situações do quotidiano. Para a dinamização, é utilizado um cubo previamente construído, no	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p>	<p>- Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se as crianças participam ativamente na atividade; • Observar se as crianças conseguem

		<p>- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>- Construção da identidade e da autoestima</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <p>- Introdução à metodologia científica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao diálogo e à discussão sobre o tema abordado; • Responder demonstrando compreensão da informação; • Partilhar informação, emoções e sentimentos de forma oral; • Expressar pensamentos e emoções de forma própria e criativa; • Reequilibrar conflitos interiores; • Estimular a expressão corporal; <ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferentes pontos de vista; • Reconhecer as emoções e sentimentos dos outros; • Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; • Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Manifestar opiniões, justificando-as com critérios ou razões; 	<p>qual cada face representa uma emoção: alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e ciúmes.</p> <p>Numa primeira fase, em pequeno grupo, cada criança lança o cubo e associa a emoção que lhe calhou a uma situação vivida, partilhando o episódio e explicando porque se sentiu dessa forma.</p> <p>Numa segunda fase, as crianças voltam a lançar o cubo e representam, através da expressão corporal, um momento vivido em que sentiram a emoção em questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cubo das emoções. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1/Exterior. 	<p>identificar e nomear corretamente as emoções representadas no cubo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se as crianças conseguem associar cada emoção a situações vividas; • Averiguar se as crianças expressam emoções através da linguagem oral; • Observar se as crianças conseguem representar corporalmente a emoção que lhes calhou; • Verificar se as crianças respeitam a vez dos colegas e demonstram capacidade de escuta. <p>- Diálogo com as crianças ao longo da atividade;</p> <p>- Registo</p>
--	--	---	---	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar em atividades de grande grupo, cooperando no seu desenrolar. 			<p>fotográfico;</p> <p>- Registos escritos e pictográficos.</p>
11:00 12:00	Recreio (Brincadeira livre no exterior)	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Física 	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver diversas formas de interação social, respeitando os outros e as suas opiniões, numa atitude de partilha; • Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; • Explorar livremente o espaço, o movimento e os materiais; • Respeitar e valorizar o ambiente natural e social. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar em jogos coletivos; • Demonstrar atitudes de cooperação; • Respeitar regras estabelecidas; • Experimentar diferentes movimentos; • Zelar pelos materiais e espaços do recreio. 	<p>Este momento centra-se na exploração livre do espaço exterior e na socialização entre as crianças das três salas do pré-escolar. As crianças exploram os materiais disponíveis, como triciclos, escorrega, casinha e minihorta, de forma individual ou em grupo. A educadora acompanha a atividade, intervindo quando necessário, fazendo perguntas e promovendo reflexões sobre as ações das crianças durante a brincadeira.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos do exterior. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exterior. 	<p>- Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se as crianças desenvolvem interações sociais com os colegas; • Observar se participam ativamente nos momentos de brincadeira livre; • Verificar se exploram os diferentes materiais disponíveis; • Observar se partilham espaços e recursos de forma cooperativa; • Avaliar a capacidade de resolução de pequenos conflitos durante a brincadeira.

12:00 12:30	Almoço	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia; - Convivência democrática e cidadania. <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Estimular o gosto pelos diferentes alimentos; • Desenvolver a comunicação. 		<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loças e utensílios para a refeição. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	- Observação direta.
12:30 13:30	<p>Recreio (Brincadeira livre no exterior)</p>					
13:30 14:00	Hora do Conto	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais 	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a linguagem oral e a compreensão; • Promover o gosto pela leitura e pela escuta; • Estimular a imaginação e a criatividade. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção e identificar elementos da história; • Enriquecer o vocabulário; 	<p>Na Hora do Conto, as crianças escutam uma história num ambiente tranquilo e são incentivadas a comentar, recontar e partilhar ideias. Recorrem-se a perguntas abertas para estimular a linguagem oral e a reflexão. Sempre que o tempo o permite, a atividade decorre no exterior, sentados no chão do jardim, tornando o momento mais descontraído e motivador. Pode ainda ser complementada com</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livros de histórias. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1/Exterior. 	- Observação direta.

			<ul style="list-style-type: none"> • Recontar e comentar a narrativa. • Expressar opiniões, sentimentos e ideias. 	<p>ilustrações, pequenas dramatizações ou finais alternativos, promovendo a imaginação e a criatividade.</p>		
14:00 15:00	Atividade dirigida/ Brincadeira livre	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e da autoestima; - Convivência democrática e cidadania. <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo social 	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento e a expressão das emoções; • Incentivar a comunicação e a partilha de sentimentos num ambiente de respeito. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear diferentes emoções através dos livros do Gastão; • Relacionar emoções com situações do quotidiano; • Favorecer a escuta ativa e o respeito pelos colegas; • Estimular a autonomia e o interesse pela leitura. 	<p>Durante a tarde, exponho os livros do Gastão, cada um relacionado com uma emoção, para que as crianças possam folheá-los livremente e, assim, despertar o interesse em questionar e falar abertamente sobre as emoções. Se quiserem, podem também desenhar livremente, algo alusivo às histórias ou uma emoção. Os livros permanecerão na sala até ao final da nossa prática de ensino supervisionada.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livros de histórias. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1/Exterior. 	<p>- Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o interesse das crianças pela exploração dos livros; • Averiguar se conseguem identificar e nomear diferentes emoções; • Observar se partilham sentimentos e experiências pessoais relacionadas com as histórias; • Verificar se demonstram escuta ativa e respeito pelas emoções dos colegas; • Notar se revelam autonomia na escolha e manuseamento dos livros.

						<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças ao longo da atividade; - Registo fotográfico; - Registos escritos e pictográficos.
15:00 15:30	Lanche					

Anexo VII - Grelha de Avaliação da Atividade “O Cubo das Emoções”

Grelha de Observação										
Data: 02 de dezembro de 2020						Grupo: Sala 1				
Instituição: Y		Nº de crianças presentes: 16				Observadora: Diana Martins				
Faixa etária 5-6 anos	Contexto de observação	Situações observadas (descrição do que foi observado/aprendizagens de acordo com os objetivos)	Nível de envolvimento					Interação com o grupo	Interação com o adulto	Observações
			1*	2**	3***	4****	5*****			
Gabriel	<u>Atividade orientada:</u> “O Cubo das Emoções”	Identificou a emoção “alegria” e deu um exemplo do quotidiano. Participou na fase de representação corporal de forma adequada.			X			Participou quando solicitado, mas sem iniciativa espontânea	Necessitou de encorajamento verbal direto para participar	Envolvimento adequado mediante estímulo
Miguel		Representou a emoção “zangado” através da expressão facial de forma expressiva e clara. Mostrou entusiasmo ao partilhar a situação vivida e interesse genuíno nas partilhas dos colegas.					X	Incentivou os colegas a participar na atividade, demonstrando empatia	Participação autónoma, sem necessidade de apoio	Excelente capacidade de verbalização e expressão emocional. Demonstra competências socioemocionais avançadas
Séfora		Demonstrou dificuldade em nomear e verbalizar as emoções. Participou nas duas fases, mas com		X				Observou os colegas antes de participar, procurando	Necessitou de modelagem direta (adulto a exemplificar a	Beneficia significativamente de apoio visual e modelagem concreta

		hesitação e necessidade de apoio constante						modelos de referência	expressão da emoção)	
Ana Júlia		Nomeou corretamente várias emoções durante a conversa inicial. Demonstrou empatia pelos colegas ao validar as emoções partilhadas ("também já me senti assim").					X	Demonstrou empatia genuína pelos colegas, validando as suas emoções	Participação autónoma e empática	Reconhecimento adequado das emoções próprias e alheias. Revela maturidade socioemocional
Carlota		Recorreu ao adulto em momentos de necessidade de apoio emocional durante a partilha de uma situação triste. Aguardou pela sua vez e respeitou o tempo dos colegas.			X			Cooperou e respeitou a sua vez, demonstrando autorregulação	Procurou validação e reforço positivo ("Uau, muito bem Carlota!")	Necessita de validação adulta para consolidar comportamentos positivos. Boa capacidade de autorregulação
Margarida		Identificou a emoção "tristeza" numa situação antes acontecida e explicou o contexto com clareza. Escutou atentamente as partilhas dos colegas.					X	Escutou ativamente os colegas e esperou pela sua vez com paciência	Participação autónoma	Muito envolvida na atividade. Demonstra competências de escuta ativa e confiança na expressão emocional
Rafael		Mostrou-se distraído durante parte da atividade, conversando com o colega ao lado. Conseguiu participar quando redirecionado, mas com		X				Interação limitada focada no colega ao lado, dispersando-se da atividade	Necessitou de redirecionamento frequente; aceitava, mas voltava a distrair-se rapidamente	Atenção muito instável

		dificuldade em manter o foco.								
Henrique		Relatou uma situação em que se sentiu triste, mas com hesitação inicial. Após encorajamento, conseguiu partilhar adequadamente. Observou atentamente os colegas antes de participar.				X		Participação tímida inicialmente; observou os colegas antes de se envolver	Necessitou de encorajamento e reforço sobre o ambiente seguro ("somos todos amigos, ninguém critica")	Beneficia de clima de confiança e tempo para observar antes de participar. Boa capacidade uma vez ultrapassada a timidez inicial

Anexo VIII - Planificação da Atividade “Emocionómetro”

Instituição: X		Estagiária: Diana Martins		Educadora: Rosa Montez		
Sala 1 (3-5 anos)		17 de dezembro de 2020		Supervisora: Sónia Seixas		
Horário	Momentos	Áreas de Conteúdo/Domínios	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09:00 09:30	Acolhimento/Reforço da manhã/Higiene					
09:30 10:00	Roda da conversa	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística: <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio da Música <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz 	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a partilha e a comunicação em grupo. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a expressão oral das crianças; • Estimular a escuta e o respeito pelo outro; • Reforçar a memória e o gosto pela música; • Favorecer o espírito de grupo. 	Após o acolhimento, cada grupo dirige-se para a respetiva sala, onde se realiza a “Roda da Conversa”. Sentados no tapete, as crianças partilham acontecimentos ou experiências, conversam sobre o dia anterior e cantam em conjunto. Este momento promove a comunicação, a partilha e o espírito de grupo, sendo muito valorizado pelas crianças, que demonstram grande entusiasmo, sobretudo nas canções.	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapete. <p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1. 	- Observação direta.
10:00 11:00	Atividade orientada “Emocionómetro”	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística: 	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento da inteligência emocional; • Fomentar a autonomia na gestão emocional. <p>Específicos:</p>	Iniciamos com um diálogo introdutório em grande grupo sobre a história “O Monstro das Cores”, lida no dia anterior. Nesta atividade, as crianças desenham e pintam as cinco emoções (alegria,	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p>	<p>- Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as cinco emoções trabalhadas; • Explicar verbalmente o

		<p>- Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e da autoestima; - Independência e autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear as cinco emoções (alegria, raiva, tristeza, medo, calma); • Reconhecer as próprias emoções ao longo do dia; • Verbalizar os sentimentos vivenciados; • Autorregular o estado emocional de forma autónoma; • Integrar a reflexão emocional na rotina diária. 	<p>raiva, tristeza, medo e calma) em quadrados que são afixados na parede. Cada criança utiliza uma mola com o seu nome para indicar a emoção que sente no momento, podendo alterá-la ao longo do dia. A atividade integra-se na rotina diária, promovendo a verbalização e autorregulação emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de várias cores; • Lápis e canetas; • Patafix; • Molas de madeira. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1/Exterior. 	<p>motivo da emoção sentida;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar adequadamente a emoção correspondente ao estado atual; • Alterar autonomamente a posição da mola quando necessário; • Utilizar o Emocionómetro de forma autónoma na rotina; • Demonstrar coerência entre comportamento e emoção escolhida. <p>- Diálogo com as crianças ao longo da atividade;</p> <p>- Registo fotográfico;</p> <p>- Registos escritos e pictográficos.</p>
11:00 12:00	Recreio (Brincadeira livre no exterior)	Área de Formação Pessoal e Social:	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver diversas formas de interação social, respeitando os 	Este momento centra-se na exploração livre do espaço exterior e na socialização	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; • Averiguar se as crianças

		<p>- Convivência democrática e cidadania</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Física 	<p>outros e as suas opiniões, numa atitude de partilha;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; • Explorar livremente o espaço, o movimento e os materiais; • Respeitar e valorizar o ambiente natural e social. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar em jogos coletivos; • Demonstrar atitudes de cooperação; • Respeitar regras estabelecidas; • Experimentar diferentes movimentos; • Zelar pelos materiais e espaços do recreio. 	<p>entre as crianças das três salas do pré-escolar.</p> <p>As crianças exploram os materiais disponíveis, como triciclos, escorrega, casinha e minihorta, de forma individual ou em grupo.</p> <p>A educadora acompanha a atividade, intervindo quando necessário, fazendo perguntas e promovendo reflexões sobre as ações das crianças durante a brincadeira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos do exterior. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exterior. 	<p>desenvolvem interações sociais com os colegas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar se participam ativamente nos momentos de brincadeira livre; • Verificar se exploram os diferentes materiais disponíveis; • Observar se partilham espaços e recursos de forma cooperativa; • Avaliar a capacidade de resolução de pequenos conflitos durante a brincadeira.
12:00 12:30	Almoço	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia; - Convivência democrática e cidadania. <p>Área de Expressão e Comunicação:</p>	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; • Estimular o gosto pelos diferentes alimentos; • Desenvolver a comunicação. 		<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.

		<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 			<ul style="list-style-type: none"> • Loijas e utensílios para a refeição. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	
12:30 13:30	Brincadeira livre na sala					
13:30 14:00	Hora do Conto	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística <p>- Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a linguagem oral e a compreensão; • Promover o gosto pela leitura e pela escuta; • Estimular a imaginação e a criatividade. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção e identificar elementos da história; • Enriquecer o vocabulário; • Recontar e comentar a narrativa. • Expressar opiniões, sentimentos e ideias. 	<p>Na Hora do Conto, as crianças escutam uma história num ambiente tranquilo e são incentivadas a comentar, recontar e partilhar ideias. Recorrem-se a perguntas abertas para estimular a linguagem oral e a reflexão. Sempre que o tempo o permite, a atividade decorre no exterior, sentados no chão do jardim, tornando o momento mais descontraído e motivador. Pode ainda ser complementada com ilustrações, pequenas dramatizações ou finais alternativos, promovendo a imaginação e a criatividade.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livros de histórias. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1/Exterior. 	- Observação direta.
14:00 15:00	Atividade dirigida	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>- Construção da</p>	<p>Gerais:</p>	Após a hora do conto com a história "Adivinha o quanto eu gosto de ti", as crianças	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; 	- Observação direta.

		<p>identidade e da autoestima; - Convivência democrática e cidadania.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a expressão de sentimentos de afeto através da arte; • Desenvolver o reconhecimento da importância das relações afetivas. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar pessoas especiais na sua vida; • Expressar sentimentos de afeto através do desenho; • Verbalizar o que torna essas pessoas especiais; • Demonstrar carinho pelas relações significativas; • Associar a arte como forma de comunicação emocional. 	<p>são convidadas a fazer um desenho para uma pessoa muito especial. O objetivo é demonstrar através da expressão artística o afeto e carinho que sentem por essa pessoa/s, promovendo a expressão emocional e o reconhecimento da importância das relações afetivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar; • Crianças; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas brancas; • Lápis e canetas. <p>Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pessoas especiais na sua vida; • Expressar graficamente sentimentos de afeto no desenho; • Verbalizar espontaneamente sobre a pessoa escolhida; • Demonstrar envolvimento emocional durante a atividade; • Explicar os motivos pelos quais a pessoa é especial; • Utilizar adequadamente os materiais de desenho.
15:00 15:30	Lanche					

Legenda:

O nível de envolvimento foi avaliado numa escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito elevado), considerando a participação, atenção e iniciativa demonstradas pela criança durante a atividade.

*Sem envolvimento; **Fraco nível de envolvimento; ***Nível de envolvimento mediano; ****Bastante envolvido; *****Totalmente envolvido.

Anexo IX - Grelha de Avaliação da Atividade “Emocionómetro”

Grelha de Observação										
Data: 17 de dezembro de 2020			Nº de crianças presentes: 16			Grupo: Sala 1				
Instituição: Y						Observadora: Diana Martins				
Faixa etária 5-6 anos	Contexto de observação	Situações observadas (descrição do que foi observado/aprendizagens de acordo com os objetivos)	Nível de envolvimento					Interação com o grupo	Interação com o adulto	Observações
			1*	2**	3***	4****	5*****			
Gabriel	<u>Atividade orientada:</u> “Emocionómetro”	Participou no diálogo inicial fazendo comentários sobre a história. Desenhou e pintou as emoções de forma adequada quando solicitado. Colocou a mola identificando a sua emoção, mas sem elaborar muito sobre o porquê.			X			Partilhou quando solicitado, interagiu adequadamente, mas manteve a participação pouco espontânea	Ainda necessita de questões orientadoras para elaborar sobre as emoções, mas responde com mais prontidão que anteriormente	Mantém participação adequada mediante estímulo. Ligeira evolução na prontidão das respostas
Miguel		Fez comentários pertinentes e estabeleceu ligações pessoais com a história de forma mais elaborada. Desenhou as emoções de forma					X	Partilhou as suas mudanças emocionais com os colegas, incentivando-os a usar também a grelha	Totalmente autónomo, verbalizando mudanças emocionais de forma mais rica e	Consolidação das competências socioemocionais. Torna-se modelo para os pares na

		expressiva, criativa e detalhada. Identificou claramente a sua emoção e verbalizou espontaneamente o motivo. Utilizou a grelha espontaneamente ao longo do dia, demonstrando apropriação consolidada.						complexa que anteriormente	autorregulação emocional
Séfora		Fez ligações à história com maior facilidade de verbalização comparativamente à atividade do “Cubo das Emoções”. Desenhou as emoções com mais autonomia, ainda observando exemplos, mas menos dependente. Identificou a sua emoção do momento com mais confiança, necessitando de menos apoio que anteriormente.			X		Observou os colegas, mas começou a participar com menos hesitação. Interagiu mais durante as partilhas	Ainda necessita de apoio, mas menos intenso; respondeu melhor a perguntas abertas (“Como te sentes?”) sem necessitar sempre de opções fechadas	Evolução significativa no conhecimento emocional e expressão
Ana Júlia		Estabeleceu ligações muito significativas			X		Mostrou interesse crescente pelas	Autónoma na utilização da	Consolidação da consciência

		com a história, recordando situações pessoais de forma mais elaborada. Desenhou as emoções com cuidado e atenção aos detalhes. Identificou a sua emoção com clareza e demonstrou interesse genuíno pelas escolhas e sentimentos dos colegas.					emoções dos colegas, fazendo perguntas empáticas ("Posso ajudar-te a sentires melhor?")	grelha, partilhou reflexões mais profundas sobre as emoções	emocional. Desenvolve papel de apoio emocional aos pares
Carlota		Fez ligações à história e partilhou situações pessoais com mais confiança. Realizou a tarefa de desenho/pintura com empenho e maior autonomia. Colocou a mola com menos necessidade de observar os colegas primeiro, mostrando maior segurança.			X		Cooperou bem, começou a validar também as escolhas dos colegas	Procurou menos validação do adulto que anteriormente, mais confiante nas suas escolhas emocionais	Evolução positiva na confiança e autonomia na identificação emocional. Menor dependência de validação externa
Margarida		Estabeleceu ligações claras e complexas com a história. Desenhou as emoções				X	Escutou atentamente e validou ativamente as	Totalmente autónoma, partilhou espontaneamente	Elevada e consolidada capacidade de autorregulação

		de forma autónoma, criativa e com atenção ao detalhe. Identificou a sua emoção com confiança e verbalizou o motivo de forma clara e reflexiva. Escutou com atenção e empatia as partilhas dos colegas.					emoções dos colegas, demonstrando empatia crescente	e fez reflexões sobre mudanças emocionais ao longo do dia	. Utiliza a grelha de forma consistente e reflexiva
Rafael		Participou no diálogo, mas ainda com momentos de distração, embora ligeiramente mais focado. Realizou o desenho com mais detalhe que anteriormente. Colocou a mola identificando a emoção, ainda com verbalização breve.	X				Interagiu mais com a ferramenta que inicialmente, embora ainda se distraía facilmente	Necessita de redireccionamento, mas respondeu com mais abertura; pequena melhoria na capacidade de foco	Ligeira evolução no foco e utilização da ferramenta.
Henrique		Fez ligações à história com menos hesitação inicial comparativamente à outra atividade. Desenhou as emoções de forma mais autónoma. Colocou a			X		Participou com menos necessidade de observar primeiro os colegas. Maior à-vontade no grupo	Necessita de menos encorajamento intenso; clima de confiança já estabelecido que facilita a participação	Evolução positiva na confiança e participação. Apropriação gradual e consolidada da ferramenta

		mola com mais confiança, necessitando de menos encorajamento. Usa a grelha com mais frequência quando lembrado.									de autorregulação
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------

Anexo X - Tabela de identificação dos Educadores Participantes

Tabela de identificação dos Educadores Participantes						
Código de Identificação dos Sujeitos	Género dos Sujeitos	Idade	Tempo de Serviço	Lecionou sempre no mesmo estabelecimento	Tipo de Estabelecimento	Anos de Serviço no Estabelecimento
E1	F	25 anos	1 ano	Sim	Privado	1 ano
E2	F	59 anos	37 anos	Não	Público	7 anos
E3	M	36 anos	11 anos	Não	Privado	8 anos
E4	F	63 anos	41 anos	Não	Público	7 anos
E5	F	63 anos	39 anos	Não	Público	15 anos

Nota: No código de identificação dos sujeitos, a letra “E” significa Educador de Infância, estando de seguida um cardinal como forma de distinção.

Anexo XI - Tabela de identificação das Crianças Participantes

Tabela de identificação das Crianças Participantes			
Código de Identificação dos Sujeitos	Género dos Sujeitos	Idade	Valência
C1	M	5 anos	Pré-Escolar
C2	M	5 anos	Pré-Escolar
C3	F	5 anos	Pré-Escolar
C4	F	5 anos	Pré-Escolar
C5	F	5 anos	Pré-Escolar
C6	F	5 anos	Pré-Escolar
C7	M	5 anos	Pré-Escolar
C8	M	5 anos	Pré-Escolar

Nota: No código de identificação dos sujeitos, a letra "C" significa Criança, estando de seguida um cardinal como forma de distinção.

Anexo XII - Guião das entrevistas realizadas aos Educadores

Guião - Entrevista ¹		Entrevistador	Diana Martins		Data	10/02/2021		Guião (entrevista estruturada).
		Entrevistados	Educadores Cooperantes	Local	Via Zoom	Recursos		
Bloco	Objetivos	Questões Orientadoras / Perguntas de recurso e aferição						
0.	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração; - Informar o entrevistado sobre o tema e o objetivo da entrevista; - Enumerar objetivos e temas a abordar; - Garantir a confidencialidade; - Criar um ambiente propício à entrevista 	<p>Agradeço, desde já, a vossa disponibilidade em realizar a presente entrevista. Esta tem como objetivo conhecer e descrever as atividades desenvolvidas pelos educadores no âmbito da estimulação da inteligência emocional das crianças, bem como compreender a importância que estes atribuem ao desenvolvimento emocional no quotidiano da prática pedagógica.</p> <p>Saliento que todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos entrevistados.</p>						
		Legitimação da entrevista						
1.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sujeito da amostra em estudo. - Caracterizar o percurso profissional do entrevistado. 		<p>O primeiro bloco da entrevista é focado na identificação do sujeito da amostra em estudo e na caracterização do seu percurso profissional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou? 3. Quanto tempo tem de serviço? 4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado? 5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades? 6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados? 					
		Identificação do entrevistado / Caracterização do percurso profissional						
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o conceito de “Inteligência Emocional”; - Compreender a importância da inteligência emocional para o sucesso do desenvolvimento emocional da criança. 		<p>O segundo bloco de perguntas está relacionado com a definição de inteligência emocional: o que entende; relevância do tema; atitudes que podem influenciar o desenvolvimento emocional; perspetiva dos educadores de infância tendo em conta o tema, entre outros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. O que entende por “Inteligência Emocional”? 8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos? 					

Definição de inteligência emocional		<p>9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?</p> <p>10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).</p>
3. Atitudes influenciadoras no desenvolvimento emocional	<p>- Perceber o que os educadores entendem como desenvolvimento emocional adequado;</p> <p>- Compreender se as atitudes influenciam o desenvolvimento emocional das crianças.</p>	<p>11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?</p> <p>12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?</p> <p>13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?</p>
4.	<p>- Conhecer a opinião dos sujeitos relativamente às atividades realizadas.</p>	<p>Para terminar, o terceiro bloco de perguntas tem como objetivo conhecer o seu ponto de vista relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, focado no desenvolvimento emocional, e as suas perspetivas como educador de infância.</p> <p>14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”, “tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutros casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adotam nomes insultuosos. Consegue enumerar</p>

Potencialidades das atividades	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o ponto de vista dos sujeitos quanto às atitudes para com as crianças;- Compreender as potencialidades das atividades relacionadas com a promoção da literacia emocional.	<p>alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?</p> <ol style="list-style-type: none">15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.
--------------------------------	---	--

Fonte:

¹ Adaptado de Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (p. 216). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anexo XIII - Guião das entrevistas realizadas às Crianças

Guião - Entrevista ⁱⁱ		Entrevistador	Diana Martins	Data	10/12/2020	Recursos		Guião (entrevista semi-estruturada).
		Entrevistados	Crianças	Local	Instituição X			
Bloco	Objetivos	Questões Orientadoras / Perguntas de recurso e aferição						
0.	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração da criança; - Informar o entrevistado sobre o tema e o objetivo da entrevista; - Legitimar a entrevista e o seu propósito; - Criar um ambiente de confiança; - Estabelecer um clima de empatia e de motivação para a participação. 	1. Gostava de saber como as crianças se sentem durante o dia. Queres ajudar-me? 2. Posso gravar a entrevista? Só eu é que vou ouvir e o que me disseres será para ajudares na minha escola.						
Contextualização das Situações								
1.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças conhecem o significado da palavra “emoções”; - Compreender como as crianças reconhecem e descrevem emoções básicas; - Identificar situações associadas às emoções de tristeza, felicidade, medo, raiva e surpresa. 	3. Sabes o que significa a palavra emoções? 4. O que é para ti estar triste? 5. És feliz? Porquê? 6. Tens medo de alguma coisa? 7. O que te deixa surpreendido? 8. Costumas estar chateado? Porquê?						
Definição e compreensão das emoções								
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender se as crianças se respeitam mutuamente; - Perceber como as crianças gerem conflitos interpessoais; - Identificar estratégias de autorregulação emocional; 	9. Sabes o que é o respeito? Costumas respeitar os amigos e os adultos? 10. Como te sentes quando não te respeitam? 11. O que fazes se não gostares de alguma atitude de um amigo? 12. Quando estás triste, vais falar com alguém? 13. Se alguém precisar de ajuda em algum momento, tu vais ajudar? 14. Costumas partilhar os brinquedos com os amigos?						

<p>Gestão das emoções e relações interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender se as crianças ajudam, pedem ajuda e exteriorizam situações vivenciadas; - Compreender se as crianças expressam verbalmente o que sentem; - Identificar sentimentos associados à aprendizagem e à realização pessoal. 	<p>15. Quando fazes alguma coisa que magoa um amigo, o que costumavas fazer a seguir?</p> <p>16. Quando aprendes algo novo, como te sentes?</p> <p>17. Já fizeste alguma coisa que te deixou muito contente contigo? O quê?</p>
<p>3.</p> <p>O educador de infância na perspetiva das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação das crianças com o educador de infância; - Identificar o papel do educador enquanto figura de segurança emocional; - Evidenciar as características do educador que as crianças idealizam; - Perceber de que forma o educador promove um clima emocional positivo no contexto educativo. 	<p>18. Gostas quando a educadora se senta no tapete com as crianças? O que sentes?</p> <p>19. Partilhas o que costumavas fazer fora da escola com a educadora?</p> <p>20. Como achas que deve ser o melhor educador do mundo?</p>

Anexo XIV - Guião das Notas de Campo

Dia -	Local -
Participantes –	Contexto/Situação –
O que observei (descrição do observado)	O que refleti (reflexão do observado)

Educadora 1 - (E1)

BLOCO 1

1. Qual a sua idade?

R: 25 anos.

2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou?

R: Mestrado. Formei-me na Escola Superior de Educação de Santarém.

3. Quanto tempo tem de serviço?

R: 1 ano letivo.

4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado?

R: Sim, sempre. Privado.

5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades?

R: 1 ano letivo. Estou com um grupo heterogéneo, dos 3 aos 6 anos.

6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados?

R: Sem resposta.

BLOCO 2

7. O que entende por “Inteligência Emocional”?

R: A inteligência emocional eu penso que seja a capacidade de compreendermos e de expressarmos e gerirmos, também, as nossas emoções e de responder, também, às emoções do outro, do nosso colega, ou sem ser colega; pronto, do outro.

8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

R: Sim, é muito importante. São idades em que as crianças têm os primeiros conflitos e com isso a resolução de problemas com o outro. É importante eles começarem a saber gerir as suas emoções e agirem corretamente com o outro, sem serem explosivos e agirem sem pensar.

9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?

R: Sim, penso que em todas as áreas. Mas especialmente na Área da Formação Pessoal e Social. Penso que vá interferir na auto-estima, na autoconfiança, no seu comportamento com o outro, na sua segurança, na gestão da capacidade dos conflitos, no saber lidar também com as pequenas frustrações.

10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).

R: Sim, muito. Para mim os adultos são um exemplo para as crianças, principalmente aqueles que as acompanham na grande parte do seu dia. Se os adultos mostrarem às crianças que é através da conversa, da reflexão, de um trabalho cooperado, da compreensão, e escuta que as coisas se resolvem, as crianças poderão, a longo prazo, começar a pôr isso em prática e a não serem tão reativas. Como pequeno exemplo: acho que as crianças conseguem perceber e chegar lá, a uma forma de resolver conflitos, de lidar com o outro, e será muito benéfico para si a nível pessoal e social.

BLOCO 3

11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?

R: Para mim, um desenvolvimento emocional adequado é quando promovemos atividades ou momentos que incentivem a criança a escutar o outro, a valorizar o que o outro diz, a sentir-se respeitado, confiante. Portanto, com estimulação, motivação, incentivos positivos; elas aprendem a ter autoconfiança e a saber escutar, valorizar, liberdade para falar, também. Pronto, acho que são esses.

12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?

R: Na minha opinião, os comportamentos reativos, os explosivos, e aqueles que a criança não tem motivação para fazer aquilo.

13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?

R: Promover conversas em grande grupo. Por exemplo: reuniões semanais, onde eles tenham a liberdade de dizerem o que gostaram durante aquela semana, o que não gostaram, nas brincadeiras com os colegas durante a sua rotina diária, na sala. E nós próprios, em grande grupo, dar exemplos, pensar exemplos em conjunto da resolução dos conflitos, de formas de lidar com o outro, de como nos podemos ajudar uns aos outros, como poderíamos ter feito sem ser daquela forma. Acho que vai muito à volta desse aspeto.

BLOCO 4

14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”, “tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutros casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adoptam nomes insultuosos. Consegue enumerar alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?

R: Sim, já. Já escutei alguns desses comentários entre crianças, principalmente quando estamos na parte da higiene, na casa de banho. Porque, por exemplo, eu trabalho com um grupo heterogéneo dos 3 aos 6 anos e então os de 3 anos não têm tanta autonomia como os de 5 e 6 anos e já ouvi “ah, porquinho/a, não te sabes limpar bem”. E tudo isto faz com que a criança se sinta menos bem e então acho que o papel do educador de infância é não fazer ouvidos mocos, e abordar de forma pedagógica, fazer uma reflexão conjunta. Poderão ter uma baixa autoestima essas crianças, pouca confiança em si próprias a dispor em frente a um grupo e sentirem-se inferiores nalguns espaços. E, portanto, eu acho que o papel do educador é fundamental para que isso não aconteça, seja em situações de casa de banho como em situações de brincadeira livre; porque às vezes também acontece que as crianças querem ser

líderes e as outras não querem aceitar então depois reagem de uma forma muito explosiva. Portanto eu acho que o papel do educador é estar atento, observar e explorar com as crianças que outros comportamentos e que outras formas de reagir é que nós podemos usar e pôr em prática. Por exemplo, nesse aspeto das refeições, os exemplos que eu tenho nem são negativos, são mais positivos. Eu vejo, na hora de refeição, eu tento fazer mesas em que estejam nas mesas que há no nosso refeitório, cada mesa eu tento ter uma criança de 3, uma 4, uma de 5 e uma de 6 anos; e então eu vejo muito a cooperação, eu vejo muito o sentido de interajuda, vejo por exemplo crianças de 3 anos que estão ali paradas, que não comem, porque ainda não conseguem comer sozinhas e então as de 5 e 6 anos pegam no garfo e tentam lhes dar de comer. Como educadora tento valorizar também esse aspeto.

15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?

R: Da pouca experiência que eu tenho, e por todos os sítios onde eu já passei, de um modo geral, é que as educadoras tinham essa abordagem pedagógica refletida entre as duas ou mais crianças em questão para ajudar a resolver o conflito. Não tenho assim situações negativas que tenha vivenciado. Se foi, foram uma ou duas, mas não me lembro, não me marcaram.

16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.

R: Conversas de grande grupo no final das histórias. Por exemplo na história das orelhas de borboleta, eu já li essa história ao meu grupo, e no final da história eu tento sempre fazer perguntas do género: se fossem esta criança gostavam de se sentir assim? Gostavam de ouvir outras crianças a dizerem isto de vocês? Como é que se sentiam se fossem esta criança? E pronto, eles dizem que de facto às vezes acontece ou ouvem amigos a dizerem essas coisas que não gostam e às vezes não sabem resolver então vão falar com o adulto para os ajudar a resolver. Pronto, são essas conversas de grande grupo no final das histórias e conversas refletidas, conversas cooperadas, e pronto, que haja alguma reflexão e também as tais reuniões semanais onde eles dizem o que não gostaram, o que gostaram; no fundo o que eu já referi numa das questões anteriores.

17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?

R: Por vezes é mais complicado porque as crianças são mais desafiadoras, mais persistentes, mas de um modo geral corre bem e, a longo prazo, começa-se a ver resultados positivos e formas diferentes mais positivas de abordar o tema. Lá está, primeiramente há a abordagem, nem são agressivas fisicamente, mas agressivas verbalmente, mas depois de o educador insistir uma vez, insistir duas vezes, conversar a terceira vez, pronto, começa a ver resultados positivos a longo prazo. Eu acho que isto é gratificante para nós porque pronto, vemos que estamos a fazer uma marca positiva, que estamos a ajudar aquelas crianças que realmente estão a ocorrer alguma coisa a nível pessoal, que os pode ajudar a nível pessoal e social para a vida.

18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?

R: Sim porque, lá está, as crianças conseguem, acabam por conseguir refletir em conjunto, não só em conjunto, mas também de forma individual. A criança chega a dizer “sim, não agi tão bem, podia ter dito assim ou podia ter feito assim, vou tentar não fazer para a próxima.” E os amigos também dizem “pois olha não devemos fazer isto.”. Pronto, eles próprios conseguem fazer uma reflexão individual ali em grande grupo e uma reflexão, pronto, em grupo sobre aquela situação. Portanto acho que sim, acho que os objetivos são cumpridos e que tenham sido cumpridos pelo menos nas reuniões semanais até agora.

19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.

R: Acho que é sempre uma entrevista muito interessante, eu achei. Quando eu vi literacia emocional achei super interessante porque acho que é um tema recente e que não há assim tanta coisa sobre literacia emocional. Fala-se das emoções, fala-se da gestão de conflitos, em ajudar a resolver conflitos, mas se calhar há muito mais para além disso, que nem conhecemos assim tão bem, que se calhar devíamos conhecer mais um bocadinho sobre este tema, sobre este assunto. E até eu estou interessada em saber, portanto (risos).

Educadora 2 - (E2)

BLOCO 1

1. Qual a sua idade?

R: 59 anos.

2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou?

R: Mestrado. Formei-me em 1984, depois fiz o complemento de formação na Escola Superior de Educação de Santarém em 1999 e depois o Mestrado em Artes e Educação em 2000.

3. Quanto tempo tem de serviço?

R: 37 anos.

4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado?

R: Não, não. Trabalhei muitos anos no Vale de Santarém e trabalhei muitos anos nos Açores. Público.

5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades?

R: 7 anos. Dos 3 aos 6 anos.

6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados?

R: Sempre em público, nunca trabalhei no privado.

BLOCO 2

7. O que entende por “Inteligência Emocional”?

R: A Inteligência Emocional é saber algo sobre as emoções. Portanto a inteligência implica o conhecimento sobre... sobre as emoções, obviamente.

8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

R: Sim. Porque as emoções fazem parte da vida, não é. Temos que... Mas o trabalhar não tem que necessariamente pensar-se em atividades para trabalhar a inteligência emocional. A nossa própria atitude e a forma como nós nos pomos e desenvolvemos

os trabalhos e as atividades de JI tem de estar implicada também essa parte emocional. Portanto não tem de necessariamente haver atividades para nem contar historiazinhas sobre as emoções e etc, temos é que no dia a dia perceber como é que a criança se sente, o seu bem-estar e dessa forma é que também estamos a trabalhar a sua literacia emocional. Portanto não chega estar aqui e de repente vou fazer uma atividade e trabalhar as emoções, principalmente associada às cores e etc, que habitualmente se faz. Temos é de estar atentos ao bem-estar da criança e trabalhar com ela, se por exemplo alguma emoção mais prejudicial ou não muito positiva, saber o porquê, estar ali com ela e dar-lhes apoio. Isso é trabalhar a literacia emocional, não é uma planificação com uma atividade e está trabalhada, as emoções estão trabalhadas. É no dia-a-dia que se trabalha as emoções, temos de estar atentos como é que a criança está em termos emocionais, conversar com ela sobre isso; ou às vezes nem é preciso conversar, basta, às vezes, só um toque, um sorriso, etc.

9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?

R: Sim, sim. Tem influência. Aliás, tem influência sempre na nossa vida, seja dos 0 aos 6, seja aos 30, 40 ou 50 anos (risos). Em que medida, obviamente que se tu tiveres algum trauma emocional, esse trauma se não for bem, depois, trabalhado ou desconstruído pode ter implicações, até graves, no seu crescimento e desenvolvimento. Nomeadamente, estou-me a lembrar, por exemplo algumas questões, às vezes, familiares, graves, que acontecem com as crianças. Há de estar atento e isso claro que vai influir, não é, quando são essas emoções mais fortes. Agora há emoções do dia-a-dia que não têm influência depois no desenvolvimento. As pessoas podem estar tristes, mas que não tenha a ver com traumas, não é. Não se pode depois, também, fazer um grande drama quando às vezes a pessoa está triste é preciso é desconstruir essa tristeza e porquê. Agora há realmente questões emocionais que podem ser relevantes para o seu futuro. Isso sim, sem dúvida nenhuma. Há que estar atento a isso.

10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).

R: Claro, claro, claro. Em primeiro tens de ter algum equilíbrio emocional para trabalhares com crianças. É a primeira questão, mesmo. Tem de haver algum equilíbrio da parte do educador para estar com a criança, porque depois ela percebe, apercebe-se. É a mesma coisa com os pais, às vezes os pais não dizem o que se passa no seio familiar, mas depois eles conseguem apreender e sentir que algo não está a correr bem. Portanto, a primeira coisa realmente que nós devemos ter é equilíbrio emocional e depois, lá está, é como eu disse há bocado, é estar atento, realmente, como a criança se sente, não é, e falar com ela E perceber o porquê. E muitas vezes também tem de se falar com a família, saber o que é que... Não é numa atitude de curiosidade, mas numa atitude para ajudar, porque às vezes até os pais nem se apercebem que a criança poderá estar a sofrer em alguma questão. Mas não nos devemos só focar-nos na parte negativa, não é. Porque há crianças extremamente alegres e não podemos ser também castradores dessa alegria, não é. Há crianças muito alegres, que dispõem muito, e que gostam de rir e gargalhar. E isso, também, emocionalmente a alegria também é muito importante e é importante que seja desenvolvida no JI, não é. A parte do humor, de estar bem disposto.

BLOCO 3

11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?

R: Um desenvolvimento emocional adequado é a criança conseguir, (...) digamos que, viver com essas emoções que vai tendo ao longo do seu crescimento e do seu desenvolvimento. Também perceber quando não está bem, não é. E pedir até para falar sobre o assunto... ou pedir ajuda (pensamento) é difícil nestas idades, as crianças também não conseguem... Mas acima de tudo, é este desenvolvimento é haver algum equilíbrio e perceber se, a própria criança perceber, que pode gerir essas próprias emoções, não é. Que é um bocado difícil, ou seja, estão tão irritados, estão bastante irritados e zangados e explodem e etc, mas pronto, desde que depois haja um reequilíbrio, não é, que consigam... Agora estar sempre assim nessa tensão é grave, não é, mas ela consiga também exteriorizar o que não está bem e percebê-lo (tem a ver com a compreensão) porque que não está bem e conseguir falar, etc, também faz com que ela tenha um desenvolvimento mais equilibrado. Não me estou a lembrar assim de mais nada assim.... Vou lembrando de algumas situações que até nós

lidamos até diariamente, não é, crianças que não sabem... e nestas idades as crianças ainda não sabem gerir muito bem as emoções, não é. Não quer dizer que não estejam a desenvolver, com um desenvolvimento já adequado à sua idade. Só que é difícil, eles vão gerindo não é, não é assim do pé para a mão, não é. Não é assim rapidamente. Vão gerindo essas emoções, vão adequando também aos contextos, não é. Acabam por perceber que também vivem, que estão com outras pessoas e que têm também que geri-las, mas não importa se não sabem ainda gerir muito bem, eles estão em fase de conhecimento. Acontece isso, não é.

12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?

R: Isso é se uma criança mantiver aquela emoção durante muito tempo, se não conseguir geri-la de uma forma mais tranquila. Portanto, se estiver sempre em tensão, é isso que eu estou a dizer, uma emoção negativa, obviamente. As crianças não podem estar sempre contentes. Uma emoção negativa é se estiver muito tempo com essa... Portanto, emocionalmente desequilibrado, mas isso é grave, não é. Agora se depois conseguir gerir, ter outros momentos diferentes, isso faz parte da sua característica também de personalidade e de esse tal desenvolvimento; e gerir o desenvolvimento e saber gerir essas emoções. Vai sendo feito ao longo da vida, mas há que estar atento, realmente, principalmente com essas emoções negativas, não é. Se ele tem muitas vezes essa forma de reagir perante muitas situações, ou se estiver, por exemplo, muito triste durante muito tempo. Portanto aí há um desequilíbrio emocional. Agora pontualmente, não é aí que também se vai dizer que há um desequilíbrio emocional. Agora e que tipo de... como é que escraviza também esse desequilíbrio emocional, também é uma forma de também perceber se está a conseguir gerir e desconstruir essa emoção e aceitá-la. Às vezes eles também não aceitam, não é. Aceitá-la e só assim é que poderemos dizer que não há, não está a seguir uma linha muito equilibrada em termos emocionais.

13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?

R: As estratégias é isso que eu também tenho vindo a dizer, é o teu dia-a-dia com as crianças. Tu também estares equilibrada emocionalmente, conversar com eles, estar atenta se eles estão bem, qual o bem-estar deles, não só físico, mas também

emocional. Não há estratégias... Eu não concordo com estratégias induzidas para. Acho que o nosso dia-a-dia no JI, isso é que faz com que a criança consiga estar emocionalmente mais equilibrada. E depois é a tal coisa, estar atenta, ver o que se passa, tentar perceber junto deles e da família, se houve algum episódio que disputou alguma emoção menos positiva. Mas, ao fim ao cabo, é assim, o desenvolvimento, estratégias que utilizo, é a minha atitude com as crianças, não é; é respeitá-los como pessoas e também como indivíduos, não é. Dares-lhe espaço para eles, isso também é importante. Dares-lhe espaço para eles serem eles próprios, para interiorizarem essas emoções e isso será a estratégia principal. Não é contar uma historinha e vamos trabalhar as emoções. É estares atenta à criança, estares atenta a observar quer dizer, isso às vezes também acontece e não é bom. Essencialmente é isso, é estares ali atenta e perceberes se eles estão bem ou não, e promoveres o teu quotidiano e das crianças, promover também esse desenvolvimento emocional. Portanto, esse bem-estar emocional, que é isso que todas as educadoras têm de fazer, e auxiliares, não é. É este clima de confiança, de respeito, que importa... e estar atento! Que importa desenvolver e promover no JI.

BLOCO 4

14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”, “tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutros casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adoptam nomes insultuosos. Consegue enumerar alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?

R: Menos adequados são esses todos que tu apontaste, não é. Isso não é adequado de todo, e tenho quase a certeza de que isso não é muito vulgar acontecer. Não creio que isso aconteça muitas vezes. Isso não pode acontecer, não pode, não é. Eu também não sou daquelas que está tudo bem, tudo bem, tudo bem com as crianças, não é. Quando há alturas que se tem de chamar atenção e ser mais assertivo, tem de ser, não é. Até porque nós vivemos com regras e há regras que têm de ser cumpridas, por respeito pelo outro e pela própria criança. Agora claro que esses comportamentos

são completamente inadequados, não é. Chamar nomes às crianças e com os trabalhos nem pensar, e com a higiene também não, não é, com a higiene nem pensar. E pronto. Isso faz-me um bocadinho de confusão, nem consegui responder muito bem a isso, porque isso é mesmo inadequado e nem devia existir. É a tal coisa, estás a ver, o que eu há bocado disse. Tem de haver equilíbrio emocional também, da educadora, e também respeito pelas crianças, pelo outro, sejam crianças, sejam adultos. Eventualmente também quem faz isso não tem respeito por si próprio, não é, para dizer essas coisas.... Na refeição, chamar nomes, porcos e isso não, não é. Chamar a atenção sim, acho que sim, e são regras, são normas, instruídas e temos de seguir. Podemos chamar à atenção e também ter uma conversa com os pais sobre isso. É a tal coisa, depois às vezes é difícil gerir com muitas crianças umas comerem à mão e outras com os talheres, depois até elas ficam um bocadinho.... Deixam logo de comer com os talheres! (risos). Começa a ser mais interessante comer à mão. Mas eles também gostam muito de utilizar os talheres. E ouve lá, e isso também está a desenvolver competências quando estão a meter os talheres na boca, isso é coordenação automanual. Portanto não é assim à toa, realmente isso de manusear envolve muitas competências que também são importantes.

15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?

R: Já estive a responder, não é. É o dia-a-dia, é assim, a tua atitude perante as crianças, no dia-a-dia que faz com que esse desenvolvimento emocional seja uma realidade. É a tua postura, a tua forma como interages com eles, o teu respeito que tens por eles. É isso, e depois é, e que eu também já te respondia a isso. É estar atento se a criança realmente se sente bem, se não se sente, não é, ouvi-la. Que às vezes eles também não dizem, não sabem exteriorizar, não é, como se sentem. Mas perceber através do seu comportamento que algo poderá não estar bem. É estar atento aos sinais e, essencialmente, isso. Portanto, como te disse, não há atividades. Pode às vezes, nós podemos acompanhar alguma, por exemplo uma criança que esteja mal, imagina que nasceu um irmão, e ela está mais reservada, mais triste e sabemos que às vezes, em termos emocionais, aquilo não é fácil quando nasce um irmão. Podemos e recorremos a alguma história, isso sim, podemos ir buscar algum jogo e etc, para desconstruir isso. Mas vou trabalhar, aquilo que eu estava a dizer, vou trabalhar as emoções e vou apresentar uma história e já está, não. É no dia-a-dia que

esse trabalho é efetuado. Agora podemos utilizar várias estratégias, não é. Depende da emoção de cada criança, que há crianças que reagem bem e algumas histórias também ajudam nisso. Mas por exemplo, estou-me a lembrar da história do Monstro das Cores, que agora se utiliza muito e que as pessoas... Que vocês fizeram, também! Não está errado, mas não é assim. Para já as cores podem não estar associadas à, no Monstro das Cores, podem não estar associadas às emoções das crianças. Imagina que é uma cor que elas gostam muito, imagina que elas gostam muito do preto, por exemplo, não é, e por exemplo o preto na história é de raiva, né? Ah, de medo, por acaso essa até poderá estar associada ao preto. Mas há crianças que não têm medo do escuro, não é. Portanto, é assim, não tem mal nenhum contarem a história, trabalhar as emoções. Só que não é assim que se trabalha as emoções, não é contando uma história associada às cores que se trabalha as emoções, não é. Isto poderá ajudar alguma criança que esteja mesmo, por exemplo, realmente estavas a dizer, no escuro, e desconstruir e pôr o escuro dentro de um frasquinho, o medo e etc, etc. Como o "Pássaro da Alma", também, que se pode trabalhar isso. Mas como complemento, não é contar a história e já está. Ou como por exemplo algum incentivo para alguma criança que não goste de falar sobre aquilo que está a sentir e que poderá ajudar a disputar, depois essa conversa, sobre a emoção do momento. E depois também é interessante e podem utilizar uma série de estratégias para a alegria, que também às vezes não se utiliza no JI. Que a tendência depois quando se fala das emoções é só parte negativa e depois esquecemo-nos que as crianças são alegres, são vivas, são bem-dispostas e reagem de uma maneira efusiva e às vezes não se trabalha isso, também é importante, não é. Mas normalmente é para a parte negativa e etc, e a positiva? E a galhofa? E tarem bem-dispostos? E rirem à gargalhada? Esquecemo-nos, às vezes, um bocado disso, não é. E isso também é importante.

16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.

R: Pronto, isso eu já disse, também. Não há atividades específicas.

17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?

R: É no dia-a-dia, claro. Porque é assim, isso o específico para as emoções é como eu disse: só se houver algum caso, não é, ou tu queiras perceber o que se passa com aquela criança porque às vezes ela não exterioriza. Podes realmente servir uma

estratégia de um livro, de uma história, de um jogo, etc. Mas, essencialmente, tens de estar é atenta e depois ver o que poderá surgir, desenvolver. Por isso não há atividades específicas para. Na minha opinião não há. Há atividades de acordo com aquilo que de momento está a acontecer. Depois é assim, tu podes realmente encontrar um portfólio e tens um portfólio com uma série de atividades dessas, que depois podes socorrer. Por exemplo um jogo sobre as emoções e depois uma história, histórias há imensas, não é! Até muito interessantes. Depois de acordo com a tua vivência, mas o mais importante é tu estares todo o dia a respeitar a criança, todos os dias, e promoveres o seu bem-estar emocional. É com isso. É tu também teres equilíbrio emocional, é estares feliz por estares com elas, acho que é muito importante isso, não é. Porque às vezes vejo colegas “ah que chatice, logo eu, não!”. Tens de estar bem disposta, e ir para o trabalho bem-disposta. Claro que há dias que nós não estamos assim tão bem. Sentir felicidade por estar com as crianças e isso depois também é transmitido. E elas sentem logo isso e há logo ali um equilíbrio emocional. Mesmo que não te sintas na casa ou mesmo que a auxiliar diga uma série de coisas que nós não sabemos, às crianças, há depois a contrapartida que é o bem-estar, o equilíbrio emocional que a educadora promove na sala. E respeitá-la muito, também. Respeitar os seus interesses e perceber as suas necessidades também, que às vezes esquecemo-nos disso.

18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?

R: Não consigo explicar isso. Porque é assim, isto é transversal a tudo. É como a Formação Pessoal e Social, é transversal. E depois há atividades que promove de acordo com o que está a acontecer com aquela criança, ou com aquele grupo de crianças. Mas é transversal. Portanto é as emoções que têm de estar sempre ali como ponto de... Cada vez que tu vais planear uma atividade, planificar uma atividade ou um projeto, o bem-estar da criança tem de estar sempre ao de cima. Independentemente das aprendizagens que, aliás, ela só faz adquirir... Ela só adquire aprendizagens se o seu bem-estar emocional está... Se existe bem-estar emocional. Portanto, essas... Portanto, tudo o que planificas tem de estar sempre a pensar no seu bem-estar emocional e físico também, claro, mas agora estamos a falar de emoções, no seu bem-estar emocional. Será que ela vai sentir-se satisfeita a fazer isto? Será que corresponde ao seu interesse? Acho que isso é muito importante. Embora eu ache

que também, às vezes, temos também que.... Há crianças que se nós não os motivarmos com estratégias diferenciadas, às vezes não fazem outras coisas que é importante para o seu crescimento e desenvolvimento, não é. Eles têm de adquirir algumas aprendizagens, não é. Depois são como os adultos, não é. Ficam ali, a tal zona de desenvolvimento proximal, acabas por não estar ali a provocar absolutamente nada e depois a criança também não desenvolve. É importante. Mas tens que, realmente, pensar sempre no seu bem-estar, sem dúvida. Isso tem de ficar visto, é o ponto principal. É a chave, exatamente.

19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.

R: Ah, já apresentei aqui algumas aqui no decorrer. Não convém também teres entrevistas muito grandes (risos).

Educador 3 - (E3)

BLOCO 1

1. Qual a sua idade?

R: 36 anos

2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou?

R: Licenciatura (antes de bolonha era necessário apenas licenciatura, não era preciso mestrado) mas fiz um mestrado em Comunicação Empresarial. Na Escola Superior de Educação João de Deus.

3. Quanto tempo tem de serviço?

R: 11 anos

4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado?

R: Não, já estive por vários. Não é público nem privado, é a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades?

R: 8 anos. Neste momento estou na Casa de Acolhimento com idades entre os 6 e 18 anos. Já tive em berçário, creche e JI.

6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados?

R: Estive numa ONG a fazer voluntariado, portanto continua a não ser nem público nem privado.

BLOCO 2

7. O que entende por “Inteligência Emocional”?

R: Talvez esteja relacionado, no meu ponto de vista, com todas as ferramentas que nós conseguimos transmitir para as crianças para poderem ultrapassar melhor os obstáculos e as suas frustrações, principalmente.

8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

R: Claro que sim. Estamos a falar do início da formação da personalidade do ser humano, portanto temos de começar nas idades mais baixas possíveis, principalmente desde a creche até ao JI. Portanto, se a base da personalidade do ser humano está enquadrada nesta faixa etária, é fundamental.

9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?

R: Basicamente é como voltar à resposta da pergunta anterior. É fundamental em todos os domínios porque, mais tarde, quando a criança for completamente independente e autónoma, se tiver boas ferramentas para conseguir ultrapassar os seus possíveis obstáculos, frustrações, relações, etc etc, é fundamental.

10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).

R: Claro que sim. Até porque nós somos o exemplo para as crianças, não só os pais, mas também todos os outros que as rodeiam e fazem parte da vida da criança, tanto os profissionais como outros familiares. As crianças olham para nós como exemplos a seguir, portanto tentam sempre imitar comportamentos, por isso é fundamental que nós tenhamos o máximo de cuidado e atenção sobre estes aspetos. Nem que seja um simples exemplo de atravessar a estrada: se nós não atravessarmos a estrada na passadeira eles vêem isso como um exemplo, que podem atravessar a estrada exatamente onde quiserem; e o correto é passar na passadeira. É um exemplo simples, mas que muita gente não valoriza e pensam que as crianças com tão tenra idade não têm essa capacidade de perceber o correto e o errado. Mas, coisas tão simples como esta, de mostrar o correto e o errado, têm impacto na vida das crianças. Eu muitas vezes costumo dizer que nós, que somos professores de educação, temos uma responsabilidade acrescida. Porquê? Vou pegar no exemplo de passar a rua na passadeira; nós não sabemos quem é que nos está a ver, pode ser uma criança da nossa sala, do nosso meio envolvente, em que vê o educador ou a educadora a atravessar a estrada fora da passadeira, nós estamos a dar o exemplo errado e por vezes não temos essa noção que poderemos estar a ser observados por outros.

BLOCO 3

11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?

R: Vou tentar com um exemplo talvez responder à questão: imaginemos um puzzle, a criança está a fazer um puzzle e não consegue executar a tarefa; o comportamento adequado seria tentar contornar a sua frustração com tentativas diferentes de completar o puzzle. Por exemplo: o adulto tem uma responsabilidade acrescida nesta situação, porque se estiver a acompanhar esta atividade/tarefa tem a responsabilidade de conseguir motivar a criança do ponto de vista que, tudo bem que é difícil, as coisas não são fáceis, mas nós podemos tentar por outras maneiras, o importante é não desistir, não fazer birra, não chorar. É difícil sim, percebemos isso, mas com alguma predisposição a tentar novamente irá conseguir. Não desistir à primeira. Não desvalorizar a dificuldade, mas mostrar que é possível. Não podemos desistir. É possível.

12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?

R: Já verifiquei alguns como mordidelas a terceiros, arranhões, bater com a cabeça no chão com o simples facto de estar frustrado. Penso que são exemplos bons. Muitas vezes com os outros, mas também com eles próprios.

13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?

Bom, em primeiro lugar penso que é nunca desvalorizar a situação. Há pessoas que por vezes caem naquela tendência, por exemplo os rapazes, “ah tu és um homem, não podes chorar, não podes...”. É um exemplo bastante comum, infelizmente. Lá está, não podemos desvalorizar, temos de valorizar sim, mas temos de estar próximo da criança, mostrar que tem o nosso apoio, que nós compreendemos, mas que nós conseguimos fazer de outra maneira e somos nós que vamos dar o exemplo de como ter outros comportamentos, outras atitudes. Somos nós. Não basta dizer a uma criança “não podes fazer”, porque a criança vai perceber que não pode, mas não tem um comportamento ou uma atitude alternativa, e é importante que nós consigamos sugerir outras alternativas às crianças.

BLOCO 4

14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”, “tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutros casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adoptam nomes insultuosos. Consegue enumerar alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?

R: Os impactos são, em muitos casos, devastadores. Porque são, como é que eu hei de dizer, castram por completo as emoções das crianças. Um exemplo em concreto: lembro-me assim, que me vem à cabeça, o comer, o não despachar a comer. Acho que é um bastante comum. A pressão de fazer com que todas as crianças entrem no mesmo ritmo. Porque muitas vezes.... É assim, eu acabo por perceber que por vezes há aquele espaço de tempo para fazer a alimentação e que todos têm de estar minimamente ao mesmo ritmo. Mas isto é devastador para certas crianças, não é. A minha opinião sobre o assunto: nós não temos nem creche nem jardim de infância ideais, no meu ponto de vista; se fossem haveria espaço para respeitarmos o ritmo de cada criança, principalmente em creche. E se eu vou continuar este assunto não saímos daqui hoje (risos). Mas penso que, assim resumido, está um bocadinho de tudo. Segundo uma colega de trabalho, o filho dela ficou hipocondríaco porque no JI alguém lhe disse que se ele não comesse a comida, ia morrer. Aquilo marcou-lhe de tal forma que ainda hoje é hipocondríaco. Isto é um exemplo. Aliás, há certos distúrbios, que felizmente não é muito comum, há certos distúrbios no comportamento da criança a nível psicológico que têm como consequência recusar comida ou atrasar aquele momento da refeição. E isso muitas vezes nem é tido em conta, sequer. Felizmente, como eu disse, é um número muito pequeno. Mas lá está, as especificidades de cada criança, de cada ser, são tantas que no JI em salas com 25 crianças, por exemplo, como vamos respeitar o ritmo? Como vão ter em conta cada uma daquelas 25 almas que ali estão? Num curto espaço tempo, muitas vezes, isso nem é tido em conta. É como se fosse, talvez, uma fábrica. É como eu vejo as coisas. Muitas vezes nós sabemos que aquelas crianças não estão com predisposição para

comer, ou estão preguiçosas, ou há sempre aquelas crianças um pouco mais preguiçosas. Honestamente, eu entendo as crianças, entendo os adultos que tendem pressionar, porque às vezes é preciso pressionar um pouco para que as crianças geralmente comam. Mas opta-se sempre pela, vá lá, pela solução mais fácil que é tratar todos por igual, e vamos a despachar e não interessa o porquê nem o como.

15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?

R: É assim, eu por acaso tenho a sorte de ter estado um pouco por todo o país e ver um bocadinho da realidade que nós temos a nível de profissionais de educação de infância. É uma amostra pequena na mesma, não é, daquilo que eu sei, daquilo que eu conheço. Posso dizer que, pela amostra que tenho, temos um pouco de tudo. Temos maus profissionais, temos bons profissionais, temos bons profissionais que já estão naquela fase que estão desgastados, estão cansados, estão desanimados, estão frustrados. E o tempo que cada um de nós sente reflexe no seu trabalho em todos os aspetos e, por vezes, nós estamos tão mal que nem percebemos isso. Mas sim, acredito que haja funcionários e colegas que façam melhor mediante as próprias condições de trabalho que nem sempre são as ideais. Eu penso que parte, em primeiro lugar, mudarmos a formação dos próprios profissionais, porque, muitas vezes, esse tema nem sequer é abordado. Eu tenho essa consciência. E só o simples facto de nós, quando estamos na nossa formação inicial, esse tema nem sequer ser abordado é um pouco senso comum, depois quando estamos na prática talvez, se começarmos a mudar a formação... (expressão facial).

16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.

R: Nestas idades é um pouco como os exemplos que eu estive a dizer há pouco. É estarmos o mais próximo possível das crianças, não desvalorizar as situações, não desvalorizar emoções. Conseguirmos dotá-los de utensílios para que eles possam, como é que eu hei de dizer, (risos) estão-me a faltar palavras! Mas dotá-los, basicamente, é dotá-los de instrumentos que consigam ultrapassar melhor as situações, lidar melhor com as situações, mas para isso, lá está, a que haver um acompanhamento mais próximo possível. Penso que é por aí. Conversas em grande grupo, colocá-los a falar sobre as suas emoções abertamente perante o grupo, é

fundamental, também. Sabermos que estamos a dotá-los da capacidade de ouvir os outros e perceber as suas frustrações, os seus medos, os seus receios, as suas alegrias, as suas felicidades, seja o que for.

17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?

R: Conversas em grande grupo, acompanhamento mais próximo em pequeno grupo ou individual, é por aí. É assim, é a minha opinião, vale o que vale, penso que as histórias nem sempre são bem conseguidas para chegarmos a trabalhar estes temas. Por isso mesmo é que eu escolhi, há pouco, a conversa em grande grupo e pequeno grupo não utilizando histórias, por este pormenor. Acredito que haja, sim, histórias boas para tal, é um conjunto de fatores: é não haver histórias com qualidade para e, muitas vezes, a dificuldade talvez em saber escolher as histórias para a faixa etária. Por vezes acontece o erro de estarmos a utilizar um livro ou uma história que não é adequada para a idade e, se calhar, o objetivo não é alcançado. Mas lá está, isto também é um pouco tentativa-erro até acertarmos, também faz parte, nós sabermos lidar com isto. Mas sim, é por aí, sim.

18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?

R: Sim, nem sempre são definidos, como é óbvio. Isso é impossível e quem disser que consegue sempre, eu desconfio muito que seja verdade (risos). Mas pronto. Sim, mas também em parte é bom que não consigamos atingir os objetivos porque faz-nos repensar e estudar outras estratégias, procurar novas ideias. Isto, todos os anos estamos a aprender, até porque, lá está, todos os anos temos grupos diferentes, crianças diferentes, e o que funciona com um não funciona com outro, é por aí.

19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.

R: Uma coisa que seja importante referir é que, muitas vezes, quando eu me dou a conversar com outras pessoas da área sobre inteligência emocional, normalmente associa-se o emocional a coisas negativas, ou seja: mordidelas, choros, tristeza... E não se fala de alegrias, de sorrisos, de sentimentos positivos... E parece que as pessoas não percebem que está tudo englobado. Parece que se dá mais ênfase ao negativo e esquece-se do positivo porque talvez o positivo não seja necessário

trabalhar tão afincadamente, talvez mais dedicação. Não sei explicar... Mas eu costumo dizer que, atenção, não são só estas coisas, é um sorriso, é um bater palmas, é um abraço. Estas coisas também fazem parte da inteligência emocional! Ontem, por acaso, vi uma publicação no grupo de educação do Facebook em que alguém colocou uma imagem que era um grupo de crianças que parou porque a educadora verificou que havia uma lagarta no caminho e todos pararam para não pisar a lagarta. Estas coisas também são inteligência emocional, não é, e são detalhes que fazem grande diferença na vida de todos nós, não é. E isto, por vezes, não é pensado, é só.... Cabe no negativo, no choro, no arranhão, na mordidela, na birra... Se calhar são aqueles que dão mais trabalho e concentram-nos mais a nossa atenção, mas temos de pensar no resto. E posso dar um exemplo muito concreto: eu quando estive a trabalhar em Cabo Verde, com voluntário, com crianças entre os 6 e os 16 anos e lembro-me de uma situação que para nós se calhar é banal, mas foi: eu já não me recordo exatamente qual tinha sido o momento, mas eles referiram, o grupo com que eu estava, referiu que queriam fazer um desenho sobre o que tinham presenciado, e eu “Tudo bem! Então vamos fazer um desenho.”. Dei-lhes folhas, marcadores, lápis, o que eles queriam. E havia uma criança em específico, e ainda me lembro do nome dela, que ela não começou o desenho. Mas eu também não a pressionei, daquilo que eu fiz, eu fui circulando pela sala, vendo o que estavam todos a fazer e ela era a única que não tinha começado, e eu sentei-me um pouco ao lado dela e perguntei se ela estava bem, porque que não tinha começado e ela disse-me “Eu não sei desenhar...” E eu respondi “Não, desculpa! Tu sabes desenhar porque eu já te vi a desenhar.” E depois com a conversa comecei a perceber o real motivo: é que estas crianças em específico, mas esta, (ela tinha entre os 9 e os 11 anos) o que eu percebi da conversa que tive com ela, é que ela estava tão habituada a que lhe dissessem “não sabes fazer; é feio; etc” foi uma carga negativa tão grande que o impacto na vida dela foi “eu nem sequer me atrevo a começar porque já sei que não vai ser bom; vai ser feio; que eu não sou capaz; que não consigo”. E depois eu tive a conversa com ela, consegui motivá-la e tocar nos pontos que devia ter tocado e ela realmente conseguiu, começou a fazer o desenho, fez o desenho e no final ainda disse “Estás a ver como o teu desenho está lindo, e tu sabes desenhar! Vês como tu és capaz!”. Mas penso que este é um bom exemplo para vermos os exemplos dos adultos e o impacto que pode ter na vida das crianças e de nós próprios como adultos. É algo que eu nunca me esquecerei. Estas idades são tão sensíveis emocionalmente que bastam estas, se calhar para os adultos são gestos insignificantes, mas para eles têm um impacto devastador, porque

o mundinho deles é tão pequeno que qualquer coisinha faz logo diferença. Mas penso que tem a ver muito com aquilo que eu disse, há que investir na formação, sensibilizar os futuros profissionais, e uma vez que nós conseguimos dotar os futuros profissionais destas capacidades, talvez consigamos também chegar aos pais, que é outro trabalho que estamos a fazer. Porque, honestamente, no meu mundo ideal, vá lá, nós deveríamos de conseguir estar mais próximos dos pais, devia de haver nem que fosse um gabinete, um grupo, seja o que fosse, de apoio aos pais, onde os pais pudessem desabafar, falassem sem ser julgados, falar dos seus erros, das suas inseguranças, das suas alegrias... E isso não acontece, e quando não existe um espaço desses também não podemos exigir muito mais aos pais para que façam o melhor, não é. Porque é muito fácil dizer “não, tem de ter cuidado com isto e com aquilo, tem de fazer mais...”. Ok, mas se é uma pessoa que nunca na vida teve essa sensibilização, se nunca ninguém a chamou, é muito difícil e não basta dizer “não pode fazer isso!”, tem de saber explicar porquê e isto também mostra muito aquilo que nós somos como profissionais, se bons ou não. Por outro lado, eu também percebo muitos profissionais que não têm... não conseguem fazer mais, que estão tão assombrados de trabalho, de falta de tempo... Não é fácil, sem dúvida que não é fácil, mas deveríamos, lá está, no meu mundinho ideal (risos), conseguir chegar um pouco a todos. O “não faças isto porque é perigoso” e não explicar a razão por que é perigoso, faz-me lembrar imediatamente de um assunto que é bastante controverso, que é o bater. É imediato! Quando o adulto não consegue nem sequer verbalizar o perigoso ou o “não faças!”, já está a bater, e depois é que vem a frase “não faças isso!”. Até pode ser perigoso, até pode ser seja o que for, mas a criança não aprende nada, aprende simplesmente que teve ali um ato violento, não é, e ficou na mesma, vai repetir aquilo... Quer dizer, não são ratos de laboratório que depois de não sei quantas tentativas de choque, é que vão perceber que não podem fazer. Lá está, se nós conseguirmos formar melhores profissionais teremos melhores crianças, melhores adultos, e isto é uma roda-viva, não é. As gerações vão ganhar com isso.

Anexo XVIII - Transcrição da entrevista da Educadora 4 (E4)

Educadora 4 - (E4)

BLOCO 1

1. Qual a sua idade?

R: 63 anos

2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou?

R: Curso de Educadores de Infância pelo Método João de Deus e Complemento de Formação Científica ou Pedagógica na Área das Expressões - Escola João de Deus Lisboa/ESES – Santarém

3. Quanto tempo tem de serviço?

R: 41 anos

4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado?

R: Não, lectionei primeiro numa IPSE, APPACDEM e depois no público; JI Romeira, JI de Alcanhões, JI de Pedrogão na Vidigueira, JI de Abrã, JI Alfange; JI Choupal, JI Anacoreta.

5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades?

R: De 2002 a 2007 e de 2019 a 2021. Estou com um grupo heterogéneo, dos 3 aos 6 anos.

6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados?

R: Ensino particular (Centro Social Pró-Infância de santarém)

BLOCO 2

7. O que entende por “Inteligência Emocional”?

R: A Inteligência Emocional tem como principal objetivo desenvolver a capacidade de compreender, expressar e gerir as próprias emoções e responder adequadamente às emoções do outro (Goleman, 1995).

8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

R: Sim, importantíssimo.

9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?

R: A inteligência emocional tem um papel importantíssimo no desenvolvimento holístico das crianças, nomeadamente, no domínio do saber sentir. A criança que aprende a exprimir, a identificar e gerir as suas emoções será certamente um adulto equilibrado e preparado para viver em sociedade.

10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).

R: Sem dúvida o adulto que sabe escutar e observar (sentir) as emoções das crianças está a criar um ambiente securizante para a criança. Quando uma criança chora há que sabê-lo ouvir, acalmar e enfrentar com ela os seus medos, receios ou anseios.

BLOCO 3

11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?

R: É quando a expressão do sentimento é proporcional e assertiva relativamente ao desencadear da situação. Chorar quando se está triste, rir quando está feliz e sentir à vontade para libertar e partilhar com os adultos as suas emoções.

12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?

R: A criança estar permanentemente triste. Rir sem sentido. Falar fora de contexto para fugir aos assuntos.

13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?

R: Rir com as crianças, falar de alguns dos nossos problemas e frustrações, mimar com conta peso e medida.

BLOCO 4

14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”, “tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutras casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adoptam nomes insultuosos. Consegue enumerar alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?

R: Nunca chamei nenhuma destas expressões de mau gosto às crianças, uma criança em dificuldade, o que menos precisa é de ouvir este tipo de expressões.

15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?

R: Considero que o trabalho que se desenvolve é muito adequado, pois vai ao encontro das necessidades das crianças.

16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.

R: Procuo sentir o seu estado emocional, aproximo-me dela tento que me conte o que a aflige ou o que a alegra, se não o quiser fazer, digo-lhe que estou disponível quando quiser falar.

17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?

R: Normalmente de manhã quando chegamos à sala pergunto se estão bem, se alguém quer falar sobre alguma coisa que o preocupe, se quer contar alguma novidade.

18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?

R: Sim porque foram ao encontro das necessidades e anseios das crianças.

19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.

R: O educador deve ser o porto de abrigo nas horas menos felizes e mais felizes da criança. Estar disponível para a criança é essencial.

Anexo XIX - Transcrição da entrevista da Educadora 5 (E5)

BLOCO 1

1. Qual a sua idade?

R: 63 anos

2. Quais as suas habilitações académicas? E onde se formou?

R: Bacharelato na Escola de Magistério Primário de Caldas da Rainha e Complemento de formação na ESES

3. Quanto tempo tem de serviço?

R: 39 anos de serviço

4. Sempre lecionou neste estabelecimento? E o mesmo é público ou privado?

R: Não. Neste estabelecimento que é público, estou colocada desde 2005

5. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? E está com um grupo de crianças de que idades?

R: Há 15 anos. Com crianças dos 3 aos 6 anos.

6. Caso tenha lecionado noutros estabelecimentos, eram públicos ou privados?

R: Sempre em estabelecimentos públicos.

BLOCO 2

7. O que entende por “Inteligência Emocional”?

R: Tomada de consciência das próprias emoções e da dos outros.

8. Considera relevante trabalhar a Inteligência Emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

R: Sim, na medida em que as crianças têm necessidade de compreender os diversos estados emocionais, de expressá-los e de geri-los.

9. No seu entender, o desenvolvimento emocional das crianças até aos 6 anos terá influência na sua vida futura? Em que medida? E em que domínios?

R: Penso que o saber gerir as emoções contribuirá no futuro para o estabelecimento de boas relações, a saber cooperar e trabalhar em grupo.

10. Na sua opinião, as atitudes que os adultos têm com as crianças influenciam o seu desenvolvimento emocional? Explique de que modo. (Dê prioridade aos casos que experienciou e explique eventuais reações por parte das crianças perante determinadas situações).

R: Na minha opinião a atitude dos adultos influencia muito o desenvolvimento emocional das crianças, devendo este ter em conta o reforço positivo, elogiando os corretos desempenhos e encorajando no cumprimento de tarefas desafiadoras.

BLOCO 3

11. O que é para si um desenvolvimento emocional adequado? Que características identifica como essenciais?

R: Um comportamento emocional adequado leva as crianças a adequarem os comportamentos a diferentes situações e a ter em conta ou outros que o rodeiam.

12. Por outro lado, que indicadores ou comportamentos identifica como desadequados do ponto de vista do desenvolvimento emocional?

R: Não saber gerir as emoções e não ter capacidade de aceitar frustrações.

13. Que estratégias podemos mobilizar para promover um melhor e mais adequado desenvolvimento emocional?

R: A meu ver uma próxima relação afetiva, o estabelecimento de confiança entre a criança e o educador, o reforço positivo, atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipa com aceitação de todos os pares, incluindo atividades de todos os domínios.

BLOCO 4

14. Existem educadores que, por vezes, ao verem que o trabalho das crianças não está a corresponder às suas expectativas, acabam por intitulá-las de “lentas”,

“tontas”, “preguiçosas”, entre outros. Noutros casos, em que as crianças ainda não têm os hábitos de higiene adquiridos, adoptam nomes insultuosos. Consegue enumerar alguns destes comportamentos menos adequados? Qual a sua opinião em relação a estes casos, enquanto educador de infância? Que impacto poderão estas atitudes e comportamentos do adulto ter sobre a criança?

R: Felizmente não tenho observado atitudes destas nos meus pares.

15. Do seu ponto de vista, como considera que seja o trabalho realizado nos JI no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças?

R: Da experiência que tenho penso que todas as minhas colegas educadoras desenvolvem o seu trabalho no sentido de promoverem o desenvolvimento emocional adequado.

16. Que atividades desenvolve para estimular a inteligência emocional das crianças? Dê alguns exemplos.

R: Aproveito diversas atividades dos domínios curriculares, como por exemplo jogos de interação em grande grupo, conto de histórias, dança, atividades artísticas, música, teatro, jogos de mímica e de faz-de-conta, discussão de temáticas, tarefas de cooperação, trabalhos em pequenos grupos, partilha de descobertas...

17. Como gere o grupo e a realização dessas mesmas atividades, diariamente?

R: Intercalo atividades em grande e pequeno grupo com atividades de apoio individual para corresponder às necessidades das crianças. Tenho em consideração as propostas das crianças indo ao encontro dos seus interesses.

18. Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?

R: De uma maneira geral, sim. Tento sempre ter em consideração cada criança em particular, tentando trabalhar individualmente sempre que possível.

19. Este é um espaço aberto, no qual pode acrescentar todas as suas experiências ou opiniões que considere serem relevantes para a conclusão deste estudo.

R: Sem resposta.

Anexo XX - Transcrição das entrevistas das Crianças

BLOCO 0

1. Gostava de saber como as crianças se sentem durante o dia. Queres ajudar-me?

C1 – Sim.

C2 – Sim.

C3 – Quero.

C4 – Siiiiim!

C5 – Sim, quero.

C6 – Siiim.

C7 – Não. (E riu-se)

C8 – Hum Hum. (E sorriu)

2. Posso gravar a entrevista? Só eu é que vou ouvir e o que me disseres será para ajudares na minha escola.

C1 – Sim.

C2 – Podes.

C3 – Está bem.

C4 – Podes.

C5 – Ok, pode ser.

C6 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo) Sim.

C7 – Siiim.

C8 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo).

BLOCO 1

3. Sabes o que significa a palavra emoções?

C1 – Hum... Não.

C2 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo) Tem a ver com “tarnos” tristes e felizes.

C3 – Não.

C4 – Sim.

C5 – Mais ou menos...

C6 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo) Sei.

C7 – Sim. Uma pessoa tem uma emoção.

C8 – Eu sei o que é emoções.

4. O que é para ti estar triste?

C1 – Hum... é quando a minha mãe ralha comigo e eu choro.

C2 – É quando algum amigo me tira um brinquedo e quando ninguém quer brincar comigo.

C3 – É quando a minha mãe não me deixa ver televisão.

C4 – Me sinto triste quando eu me magoo.

C5 – É... é... quando a minha mãe se chateia comigo.

C6 – Estar triste... é quando os meus amigos me batem. Eu fico triste.

C7 – Quando eu estou triste eu choro.

C8 – Quando me aleijo.

5. És feliz? Porquê?

C1 – Hum... sim. Quando brinco com os meus amigos.

C2 – Sim, eu sou feliz. Porque tenho muitos amigos na escola e porque agora tive um irmão.

C3 – Sim, eu sou.

C4 – Eu sou feliz quando canto o bom dia.

C5 – Sim, acho que sim... (pensativa)

C6 – Sim. Porqueee... tenho amigos para brincar! Porqueee... a minha mãe dá-me muitos brinquedos e porque gosto muito da Rosa.

C7 – Sim, porque algumas coisas me fazem feliz, dar abraços.

C8 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo) Sim. Porque quando estou com a avó fico feliz.

6. Tens medo de alguma coisa?

C1 – Hum... sim! Cobras e aranhas.

C2 – Sim, de bichos.

C3 – Sim. Quando o pai ralha com a mãe.

C4 – Tenho medo do escuro.

C5 – Eu tenho muito medo do escuro...

C6 – Simmm... do escuro e de cães!

C7 – Tenho... do escuro.

C8 – (Cara pensativa) Não! (Abanou a cabeça para os lados).

7. O que te deixa surpreendido?

C1 – Hum... Quando o meu pai chega a casa com pizza.

C2 – Eu fico surpreendido quando tenho prendas e recebo algodão doce.

C3 – Eu acho que fico surpreendida quando o jantar é peixe. Não gosto de peixe...

C4 – Quando minha mãe me compra um presente eu fico de boca aberta!

C5 – Quando os pais têm prendas para nós e eu gosto muito.

C6 – É quando o pai vai ao café e compra-me um gelado. Eu fico muito contente!

C7 – Surpreendido? (Pensativo). Quando alguém me assusta.

C8 – Hum, não sei...

8. Costumas estar chateado? Porquê?

C1 – Hum... não...

C2 – Às vezes. Os meus pais ralham comigo quando eu me porto mal.

C3 – Sim. Porque a minha mãe chama-me para arrumar os brinquedos e eu não quero.

C4 – Eu me chateio quando os meus amigos me tiram os brinquedos.

C5 – Às vezes estou chateada quando mandam fazer coisas que eu não quero.

C6 – Sim... Porque às vezes os pais não me deixam fazer aquilo que eu quero e eu fico muito muito muito chateada.

C7 – Sim, porque às vezes alguém me bate e não me deixa brincar.

C8 – Sim, fico com raiva quando um amigo me tira um brinquedo.

BLOCO 2

9. Sabes o que é o respeito? Costumas respeitar os amigos e os adultos?

C1 – Hum... sim?! Sim, eu respeito, mas mais os adultos porque eles mandam em mim.

C2 – O respeito é quando tratamos bem os outros. Às vezes.

C3 – Sei... acho que sim.

C4 – Devemos respeitar todo o mundo. Eu respeito sempre.

C5 – Sei! Sim, os meus pais disseram que eu tenho de respeitar todas as pessoas.

C6 – Aaahh, sim! O respeito é quando cuidamos bem das pessoas. Sim e os velhinhos.

C7 – (Pensativo). Não! Hummm, às vezes...

C8 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo). Siiim.

10. Como te sentes quando não te respeitam?

C1 – Hum... fico triste.

C2 – Fico triste.

C3 – Eu fico chateada.

C4 – Fico muito triste.

C5 – Fico muito chateada e triste e às vezes choro.

C6 – Ohh... fico triste... chateada... E às vezes... e às vezes fico sozinha.

C7 – Sinto-me bravo.

C8 – Fico triste.

11. O que fazes se não gostares de alguma atitude de um amigo?

C1 – Hum... fico triste e choro.

C2 – Bato nele e também vou contar à Rosa.

C3 – Eu bato-lhe...

C4 – Vou brincar sozinha.

C5 – Eu vou bater.

C6 – Não brinco com ele.

C7 – Eu bato nele.

C8 – Fico zangado. Com raiva. E vou dizer às professoras.

12. Quando estás triste, vais falar com alguém?

C1 – Hum... não.

C2 – Sim, com a Rosa.

C3 – Não.

C4 – Com a Rosa.

C5 – Falo com a Rosa e os pais.

C6 – Não, mas quando estou chateada eu vou...

C7 – Eu vou falar com a Rosa.

C8 – (Abanou a cabeça para cima e para baixo). Com a Rosa.

13. Se alguém precisar de ajuda em algum momento, tu vais ajudar?

C1 – Hum... sim... Mas só se forem meus amigos, se forem estranhos não.

C2 – Vou, mas se for meu amigo.

C3 – Sim me pedirem.

C4 – Sim porque eu gosto de ajudar.

C5 – (Abanou a cabeça para cima e baixo) Vou, vou.

C6 – À mãe e ao pai eu ajudo sempre.

C7 – Sim, eu vou.

C8 – Sim. Quando alguém cai, eu ajudo.

14. Costumas partilhar os brinquedos com os amigos?

C1 – Sim.

C2 – Sim, eu partilho os meus brinquedos.

C3 – Não gosto muito...

C4 – Sim, às vezes...

C5 – Sim.

C6 – Siiiiim.

C7 – Eu não gosto de partilhar os meus brinquedos.

C8 – Sim.

15. Quando fazes alguma coisa que magoa um amigo, o que costumavas fazer a seguir?

C1 – Vou para o cantinho.

C2 – Vou pedir desculpa a ele.

C3 – Pedir desculpa.

C4 – Pedir desculpa.

C5 – Eu choro...

C6 – Eu peço desculpa.

C7 – Eu vou dizer às professoras.

C8 – “Pedo” desculpa.

16. Quando aprendes algo novo, como te sentes?

C1 – Feliz.

C2 – Sinto-me feliz.

C3 – Contente!

C4 – Hum... Feliz.

C5 – Bem.

C6 – Bem.

C7 – Ah... Feliz!

C8 – Bem!

17. Já fizeste alguma coisa que te deixou muito contente contigo? O quê?

- C1 – Sim. Ajudei a minha mãe a fazer um bolo.
C2 – Sim. Eu marquei um golo no outro dia.
C3 – Sim, fiz um desenho muito bonito.
C4 – Sim. Eu aprendi a andar de bicicleta.
C5 – (Abanou a cabeça a dizer que sim). Quando fui comprar um bebé!
C6 – Ahm ahm, eu pintei sem sair das linhas!
C7 – Sim. Quando eu durmo sozinho.
C8 – Eu fiz um puzzle sem ajuda.

BLOCO 3

18. Gostas quando a educadora se senta no tapete com as crianças? O que sentes?

- C1 – Hum... gosto. É divertido.
C2 – Gosto, fica perto de nós.
C3 – Gosto. Não sei.
C4 – Eu gosto quando cantamos todos juntos no tapete.
C5 – Gosto, ela fala muito connosco, mostra livros, conta histórias.
C6 – Sim, porque... a Rosa conta histórias, mostra coisas novas, mas às vezes gostava de estar menos tempo no tapete.
C7 – Sim, sinto alegria.
C8 – Sim, nós respiramos. A meditar.

19. Partilhas o que costumavas fazer fora da escola com a educadora?

- C1 – Hum... Às vezes.
C2 – Sim, quando estamos todos juntos no tapete.
C3 – Sim, quando vou vender para a feira eu conto à Rosa.
C4 – Siiiiim, gosto muitooo.
C5 – Não...

C6 – Às vezes, quando faço coisas muito divertidas eu conto à Rosa.

C7 – Sim.

C8 – Sim, e com os amigos.

20. Como achas que deve ser o melhor educador do mundo?

C1 – Hum... alegre... e estar sempre a brincar.

C2 – Ter superpoderes!

C3 – Deve ser como tu!

C4 – Deve ser amiga de todos.

C5 – Acho... que deve ser alguém divertido... que me dê muitos abraços e beijinhos... e que faça jogos comigo.

C6 – Deve vestir-se de Capuchinho Vermelho!! E... tem de gostar muito de mim e dos meus amigos para brincarmos ao Capuchinho Vermelho. E... tem de me dar muitos beijinhos e abraços quando eu estou triste.

C7 – Ele deve deixar fazer as coisas que nós gostamos.

C8 – Amiga. A Rosa é porque ela respeita-me. É minha amiga. Ajuda-me a fazer as coisas

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS DE UNIDADE DE SENTIDO	NÚMERO DE U.S.	NÚMERO DE SUJEITOS
Bloco 2 - DEFINIÇÃO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Emoções	Compreensão de Inteligência Emocional	<p>(E1) "A capacidade de compreendermos e de expressarmos e gerirmos as nossas emoções e de responder às emoções do outro." (E2) "A Inteligência Emocional é saber algo sobre as emoções." (E3) "Todas as ferramentas que nós conseguimos transmitir para as crianças para poderem ultrapassar melhor os obstáculos e as suas frustrações." (E4) "Desenvolver a capacidade de compreender, expressar e gerir as próprias emoções e responder adequadamente às emoções do outro." (E5) "Tomada de consciência das próprias emoções e da dos outros." (E5) "As crianças têm necessidade de compreender os diversos estados emocionais, de expressá-los e de geri-los."</p>	6	5
		Capacidade de expressar e gerir as emoções	<p>(E1) "É importante eles começarem a saber gerir as suas emoções e agirem corretamente com o outro." (E2) "Temos de estar atentos ao bem-estar da criança." (E4) "Chorar quando se está triste, rir quando está feliz e sentir à vontade</p>	4	4

			para libertar e partilhar com os adultos as suas emoções." (E5) "Penso que o saber gerir as emoções contribuirá no futuro para o estabelecimento de boas relações."		
		Resolução de conflitos e frustrações	(E1) "São idades em que as crianças têm os primeiros conflitos e com isso a resolução de problemas com o outro." (E1) "Na gestão da capacidade dos conflitos, no saber lidar também com as pequenas frustrações." (E3) "Ferramentas para as crianças para poderem ultrapassar melhor os obstáculos e as suas frustrações."	3	3
		Negativas	(E2) "Há questões emocionais que podem ser relevantes para o seu futuro." (E2) "Se tu tiveres algum trauma emocional, esse trauma se não for bem trabalhado pode ter implicações graves no seu crescimento e desenvolvimento."	2	1
		Positivas	(E2) "Há crianças extremamente alegres e não podemos ser também castradores dessa alegria." (E2) "A parte do humor, de estar bem disposto." (E3) "Não se fala de alegrias, de sorrisos, de sentimentos positivos." (E3) "É um sorriso, é um bater palmas, é um abraço. Estas coisas também fazem parte da inteligência emocional!"	4	2

	Vantagens	Respeito pelo outro	<p>(E1) "É importante eles comecem a saber gerir as suas emoções e agirem corretamente com o outro." (E2) "Tem de haver respeito pelo outro e pela própria criança." (E2) "É respeitá-los como pessoas e também como indivíduos." (E3) "Nós somos o exemplo para as crianças." (E5) "Um comportamento emocional adequado leva as crianças a adequarem os comportamentos a diferentes situações e a ter em conta os outros que o rodeiam."</p>	5	4
		Promoção da autoestima e autoconfiança	<p>(E1) "Penso que vá interferir na autoestima, na autoconfiança." (E1) "Promover atividades ou momentos que incentivem a criança a sentir-se respeitado, confiante." (E1) "Elas aprendem a ter autoconfiança."</p>	3	1
		Gestão de conflitos	<p>(E1) "É através da conversa, da reflexão, de um trabalho cooperado, da compreensão, e escuta que as coisas se resolvem." (E1) "As crianças conseguem perceber e chegar lá, a uma forma de resolver conflitos, de lidar com o outro." (E5) "Contribuirá no futuro para o estabelecimento de boas relações, a saber cooperar e trabalhar em grupo." (E5) "Atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipa com aceitação de todos os pares."</p>	4	2

		Impacto na vida futura	<p>(E1) "Sim, penso que em todas as áreas. Mas especialmente na Área da Formação Pessoal e Social." (E1) "Será muito benéfico para si a nível pessoal e social." (E2) "Tem influência sempre na nossa vida, seja dos 0 aos 6, seja aos 30, 40 ou 50 anos." (E2) "Há questões emocionais que podem ser relevantes para o seu futuro." (E3) "Estamos a falar do início da formação da personalidade do ser humano." (E3) "É fundamental em todos os domínios porque, mais tarde, quando a criança for completamente independente e autónoma, se tiver boas ferramentas para conseguir ultrapassar os seus possíveis obstáculos, frustrações, relações, é fundamental." (E4) "A criança que aprende a exprimir, a identificar e gerir as suas emoções será certamente um adulto equilibrado e preparado para viver em sociedade." (E4) "A inteligência emocional tem um papel importantíssimo no desenvolvimento holístico das crianças." (E5) "O saber gerir as emoções contribuirá no futuro para o estabelecimento de boas relações." (E5) "A saber cooperar e trabalhar em grupo."</p>	10	5
--	--	------------------------	--	----	---

	Atitudes dos adultos	Exemplo a seguir	<p>(E1) "Para mim os adultos são um exemplo para as crianças." (E1) "Se os adultos mostrarem às crianças que é através da conversa, da reflexão, de um trabalho cooperado, da compreensão, e escuta que as coisas se resolvem." (E3) "Nós somos o exemplo para as crianças, não só os pais, mas também todos os outros que as rodeiam." (E3) "As crianças olham para nós como exemplos a seguir, portanto tentam sempre imitar comportamentos."</p>	4	2
		Equilíbrio emocional	<p>(E2) "Tens de ter algum equilíbrio emocional para trabalhares com crianças." (E2) "A primeira coisa realmente que nós devemos ter é equilíbrio emocional." (E2) "Tu também estares equilibrada emocionalmente." (E2) "Tem de haver equilíbrio emocional também, da educadora."</p>	4	1
		Motivação	<p>(E1) "Com estimulação, motivação, incentivos positivos." (E3) "O adulto tem uma responsabilidade acrescida, conseguir motivar a criança do ponto de vista que, tudo bem que é difícil, as coisas não são fáceis, mas nós podemos tentar por outras maneiras." (E3) "Conseguí motivá-la e tocar nos pontos que devia ter tocado."</p>	3	2

		Reforço positivo	<p>(E5) "Devendo este ter em conta o reforço positivo, elogiando os corretos desempenhos." (E5) "Encorajando no cumprimento de tarefas desafiadoras."</p>	2	1
		Escutar e valorizar situações	<p>(E1) "Promover atividades ou momentos que incentivem a criança a escutar o outro, a valorizar o que o outro diz." (E1) "Elas aprendem a ter autoconfiança e a saber escutar, valorizar." (E2) "Estar atento, realmente, como a criança se sente, não é, e falar com ela." (E3) "Não desvalorizar as situações, não desvalorizar emoções." (E4) "O adulto que sabe escutar e observar (sentir) as emoções das crianças está a criar um ambiente securizante para a criança." (E4) "Quando uma criança chora há que sabê-lo ouvir, acalmar e enfrentar com ela os seus medos, receios ou anseios."</p>	6	4
Bloco 3 – ATITUDES INFLUENCIADORAS NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	Comportamentos negativos	Reativos	<p>(E1) "As crianças poderão, a longo prazo, começar a pôr isso em prática e a não serem tão reativas." (E1) "Os comportamentos reativos." (E1) "Primeiramente há a abordagem, nem são agressivas fisicamente, mas agressivas verbalmente."</p>	3	1
		Explosivos	<p>(E1) "É importante eles comecem a saber gerir as suas emoções e agirem corretamente com o outro, sem serem explosivos e agirem sem pensar."</p>	4	3

			<p>(E1) "Os explosivos." (E2) "Estão bastante irritados e zangados e explodem." (E3) "Bater com a cabeça no chão com o simples facto de estar frustrado."</p>		
	Desmotivação		<p>(E1) "Aqueles que a criança não tem motivação para fazer aquilo." (E5) "Não saber gerir as emoções e não ter capacidade de aceitar frustrações."</p>	2	2
	Desequilíbrio emocional		<p>(E2) "Portanto, emocionalmente desequilibrado, mas isso é grave." (E2) "Se ele tem muitas vezes essa forma de reagir perante muitas situações, ou se estiver, por exemplo, muito triste durante muito tempo. Portanto aí há um desequilíbrio emocional." (E2) "Isso é se uma criança mantiver aquela emoção durante muito tempo, se não conseguir geri-la de uma forma mais tranquila." (E2) "Se estiver sempre em tensão." (E2) "Uma emoção negativa é se estiver muito tempo com essa." (E2) "Agora estar sempre assim nessa tensão é grave." (E3) "Mordidelas a terceiros, arranhões, bater com a cabeça no chão." (E4) "A criança estar permanentemente triste. Rir sem sentido. Falar fora de contexto para fugir aos assuntos."</p>	10	4

			(E4) "A criança estar permanentemente triste." (E5) "Não saber gerir as emoções."		
	Comportamentos positivos	Emocionalmente equilibrada	(E2) "Acima de tudo, é este desenvolvimento é haver algum equilíbrio e perceber se, a própria criança perceber, que pode gerir essas próprias emoções." (E2) "Desde que depois haja um reequilíbrio." (E4) "A criança que aprende a exprimir, a identificar e gerir as suas emoções será certamente um adulto equilibrado."	3	2
		Expressão de sentimento proporcional	(E4) "É quando a expressão do sentimento é proporcional e assertiva relativamente ao desencadear da situação." (E4) "Chorar quando se está triste, rir quando está feliz." (E4) "Sentir à vontade para libertar e partilhar com os adultos as suas emoções."	3	1
		Empatia	(E5) "Ter em conta os outros que o rodeiam."	1	1
	Relação	Pedir ajuda	(E2) "Também perceber quando não está bem. E pedir até para falar sobre o assunto... ou pedir ajuda." (E2) "Ela consiga também exteriorizar o que não está bem e percebê-lo."	2	1
		Exteriorizar	(E2) "Eles também não dizem, não sabem exteriorizar, não é, como se sentem."	1	1
	Atividades	Histórias	(E1) "Conversas de grande grupo no final das histórias. Por exemplo na história das orelhas de borboleta."	4	3

Bloco 4 – POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES			(E2) "Podemos e recorremos a alguma história." (E2) "Há crianças que reagem bem e algumas histórias também ajudam nisso." (E5) "Conto de histórias."		
		Jogos	(E2) "Podemos utilizar várias estratégias. Um jogo sobre as emoções." (E5) "Jogos de interação em grande grupo, jogos de mímica e de faz-de-conta."	2	2
		Teatros	(E5) "Teatro."	1	1
		Atividades colaborativas	(E1) "Vejo muito a cooperação, eu vejo muito o sentido de interajuda." (E5) "Atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipa." (E5) "Tarefas de cooperação, trabalhos em pequenos grupos, partilha de descobertas." (E5) "Jogos de interação em grande grupo, dança, atividades artísticas, música." (E5) "Discussão de temáticas." (E5) "Aproveito diversas atividades dos domínios curriculares."	6	2
	Papel do educador	Própria atitude	(E2) "Mas o trabalhar não tem que necessariamente pensar-se em atividades para trabalhar a inteligência emocional. A nossa própria atitude e a forma como nós nos pomos e desenvolvemos os trabalhos e as atividades de JI tem de estar implicada também essa parte emocional."	9	3

			<p>(E2) "É assim, a tua atitude perante as crianças, no dia-a-dia que faz com que esse desenvolvimento emocional seja uma realidade."</p> <p>(E2) "É a tua postura, a tua forma como interages com eles, o teu respeito que tens por eles."</p> <p>(E2) "As estratégias é isso que eu também tenho vindo a dizer, é o teu dia-a-dia com as crianças."</p> <p>(E2) "Estratégias que utilizo, é a minha atitude com as crianças."</p> <p>(E3) "É estarmos o mais próximo possível das crianças, não desvalorizar as situações, não desvalorizar emoções."</p> <p>(E3) "Somos nós que vamos dar o exemplo de como ter outros comportamentos, outras atitudes."</p> <p>(E4) "Rir com as crianças, falar de alguns dos nossos problemas e frustrações, mimar com conta peso e medida."</p> <p>(E4) "O educador deve ser o porto de abrigo nas horas menos felizes e mais felizes da criança."</p>		
		Equilíbrio emocional	<p>(E2) "Tu também estares equilibrada emocionalmente."</p> <p>(E2) "É tu também teres equilíbrio emocional."</p> <p>(E2) "Tens de estar bem disposta, e ir para o trabalho bem-disposta."</p> <p>(E2) "Sentir felicidade por estar com as crianças e isso depois também é transmitido."</p>	8	1

			<p>(E2) "E elas sentem logo isso e há logo ali um equilíbrio emocional." (E2) "Há logo ali um equilíbrio emocional. Mesmo que não te sintas na casa ou mesmo que a auxiliar diga uma série de coisas que nós não sabemos, às crianças, há depois a contrapartida que é o bem-estar, o equilíbrio emocional que a educadora promove na sala." (E2) "É estar atento se eles estão bem, qual o bem-estar deles, não só físico, mas também emocional." (E2) "Promover também esse desenvolvimento emocional. Portanto, esse bem-estar emocional."</p>		
		Estar atento, observar, explorar	<p>(E1) "Portanto eu acho que o papel do educador é estar atento, observar e explorar com as crianças que outros comportamentos e que outras formas de reagir é que nós podemos usar e pôr em prática." (E1) "O papel do educador de infância é não fazer ouvidos mocos, e abordar de forma pedagógica." (E2) "Temos é de estar atentos ao bem-estar da criança e trabalhar com ela." (E2) "É estar atento aos sinais." (E2) "Mas perceber através do seu comportamento que algo poderá não estar bem. É estar atento aos sinais." (E2) "Tens de estar é atenta e depois ver o que poderá surgir, desenvolver."</p>	13	4

		<p>(E3) "É fundamental que nós tenhamos o máximo de cuidado e atenção sobre estes aspetos."</p> <p>(E3) "Temos de valorizar sim, mas temos de estar próximo da criança, mostrar que tem o nosso apoio, que nós compreendemos."</p> <p>(E3) "Há que investir na formação, sensibilizar os futuros profissionais."</p> <p>(E4) "O adulto que sabe escutar e observar (sentir) as emoções das crianças."</p> <p>(E4) "Procuro sentir o seu estado emocional, aproximo-me dela tento que me conte o que a aflige ou o que a alegra."</p> <p>(E4) "Digo-lhe que estou disponível quando quiser falar."</p> <p>(E4) "Estar disponível para a criança é essencial."</p>		
	Respeito pela criança	<p>(E2) "É respeitá-los como pessoas e também como indivíduos."</p> <p>(E2) "E respeitá-la muito, também. Respeitar os seus interesses e perceber as suas necessidades também."</p> <p>(E3) "No meu mundo ideal, vá lá, nós deveríamos de conseguir estar mais próximos dos pais."</p> <p>(E5) "Tento sempre ter em consideração cada criança em particular."</p>	4	3
	Valorizar situações	<p>(E1) "Como educadora tento valorizar também esse aspeto."</p> <p>(E1) "Lá está, primeiramente há a abordagem. Depois de o educador</p>	9	4

			<p>insistir uma vez, insistir duas vezes, conversar a terceira vez, começa a ver resultados positivos a longo prazo."</p> <p>(E2) "Muitas vezes também tem de se falar com a família, saber o que é que... Não é numa atitude de curiosidade, mas numa atitude para ajudar."</p> <p>(E2) "Porque às vezes até os pais nem se apercebem que a criança poderá estar a sofrer em alguma questão."</p> <p>(E2) "Não nos devemos só focar-nos na parte negativa."</p> <p>(E3) "Em primeiro lugar penso que é nunca desvalorizar a situação."</p> <p>(E3) "Temos de valorizar sim, mas temos de estar próximo da criança."</p> <p>(E3) "Não basta dizer a uma criança 'não podes fazer', porque a criança vai perceber que não pode, mas não tem um comportamento ou uma atitude alternativa, e é importante que nós consigamos sugerir outras alternativas às crianças."</p> <p>(E5) "Tenho em consideração as propostas das crianças indo ao encontro dos seus interesses."</p>		
		Estabelecimento de confiança	<p>(E1) "Promover atividades ou momentos que incentivem a criança a escutar o outro, a valorizar o que o outro diz, a sentir-se respeitado, confiante."</p>	7	4

			<p>(E2) "Este clima de confiança, de respeito, que importa desenvolver e promover no JI."</p> <p>(E3) "Temos de estar próximo da criança, mostrar que tem o nosso apoio, que nós compreendemos."</p> <p>(E3) "Conseguirmos dotá-los de utensílios para que eles possam lidar melhor com as situações, mas para isso, lá está, há que haver um acompanhamento mais próximo possível."</p> <p>(E4) "O adulto que sabe escutar e observar (sentir) as emoções das crianças está a criar um ambiente securizante para a criança."</p> <p>(E4) "Quando uma criança chora há que sabê-lo ouvir, acalmar e enfrentar com ela os seus medos, receios ou anseios."</p> <p>(E5) "Uma próxima relação afetiva, o estabelecimento de confiança entre a criança e o educador."</p>		
		Promover bem-estar emocional	<p>(E2) "Promover o seu bem-estar emocional."</p> <p>(E2) "O bem-estar da criança tem de estar sempre ao de cima."</p> <p>(E2) "Tens que, realmente, pensar sempre no seu bem-estar."</p> <p>(E4) "Normalmente de manhã quando chegamos à sala pergunto se estão bem, se alguém quer falar sobre alguma coisa que o preocupe."</p> <p>(E5) "Intercalo atividades em grande e pequeno grupo com atividades de</p>	5	3

			apoio individual para corresponder às necessidades das crianças."		
	Comunicação	Conversas em grande grupo	<p>(E1) "Promover conversas em grande grupo. Por exemplo: reuniões semanais, onde eles tenham a liberdade de dizerem o que gostaram durante aquela semana, o que não gostaram."</p> <p>(E1) "E nós próprios, em grande grupo, dar exemplos, pensar exemplos em conjunto da resolução dos conflitos."</p> <p>(E1) "Conversas de grande grupo no final das histórias."</p> <p>(E1) "São essas conversas de grande grupo no final das histórias e conversas refletidas, conversas cooperadas."</p> <p>(E3) "Conversas em grande grupo, colocá-los a falar sobre as suas emoções abertamente perante o grupo, é fundamental."</p> <p>(E3) "Sabermos que estamos a dotá-los da capacidade de ouvir os outros e perceber as suas frustrações, os seus medos, os seus receios, as suas alegrias, as suas felicidades."</p> <p>(E3) "Conversas em grande grupo."</p> <p>(E5) "Discussão de temáticas."</p>	8	3
		Falar com a família	<p>(E2) "Muitas vezes também tem de se falar com a família, saber o que é que... Não é numa atitude de curiosidade, mas numa atitude para ajudar."</p> <p>(E2) "Porque às vezes até os pais nem se apercebem que a criança</p>	3	1

			<p>poderá estar a sofrer em alguma questão."</p> <p>(E2) "Podemos chamar à atenção e também ter uma conversa com os pais sobre isso."</p>		
		Proximidade individual	<p>(E1) "Eu acho que o papel do educador é fundamental para que isso não aconteça, seja em situações de casa de banho como em situações de brincadeira livre."</p> <p>(E1) "Fazer uma reflexão conjunta."</p> <p>(E2) "Conversar com eles, estar atenta se eles estão bem."</p> <p>(E2) "Às vezes nem é preciso conversar, basta, às vezes, só um toque, um sorriso."</p> <p>(E3) "Acompanhamento mais próximo em pequeno grupo ou individual."</p> <p>(E3) "Não desvalorizar, temos de valorizar sim, mas temos de estar próximo da criança."</p> <p>(E4) "Aproximo-me dela tento que me conte o que a aflige ou o que a alegra, se não o quiser fazer, digo-lhe que estou disponível quando quiser falar."</p> <p>(E4) "Normalmente de manhã quando chegamos à sala pergunto se estão bem, se alguém quer falar sobre alguma coisa que o preocupe, se quer contar alguma novidade."</p> <p>(E5) "Intercalo atividades em grande e pequeno grupo com atividades de apoio individual."</p> <p>(E5) "Tento sempre ter em consideração cada criança em</p>	10	4

			particular, tentando trabalhar individualmente sempre que possível."		
--	--	--	--	--	--

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS DE UNIDADE DE SENTIDO	NÚMERO DE U.S.	NÚMERO DE SUJEITOS
Bloco 1 – DEFINIÇÃO E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES	Conhecimento Emocional	Desconhecimento da palavra “emoções”	(C1) “Hum... Não.” (C3) “Não.”	2	2
		Conhecimento da emoção tristeza	(C1) “É quando a minha mãe ralha comigo e eu choro.” (C2) “quando algum amigo me tira um brinquedo e quando ninguém quer brincar comigo.” (C3) “quando a minha mãe não me deixa ver televisão.” (C4) “quando eu me magoo.” (C5) “quando a minha mãe se chateia comigo.” (C6) “quando os meus amigos me batem.” (C7) “quando eu estou triste eu choro.” (C8) “quando me aleijo.”	8	8
		Conhecimento da emoção felicidade	(C1) “Quando brinco com os meus amigos.” (C2) “Porque tenho muitos amigos na escola.” (C3) “Sim, eu sou.” (C4) “Eu sou feliz quando canto o bom dia.” (C5) “Sim.” (C6) “Tenho amigos para brincar.” (C7) “Dar abraços.” (C8) “Quando estou com a avó fico feliz.”	8	8
		Conhecimento da emoção medo	(C1) “Cobras e aranhas.” (C2) “De bichos.” (C3) “Quando o pai ralha com a mãe.” (C4) “Tenho medo do escuro.” (C5) “Eu tenho muito medo do escuro.” (C6) “Do escuro e de cães.” (C7) “Tenho medo do escuro.”	7	7
		Conhecimento da emoção surpresa	(C1) “Quando o meu pai chega a casa com pizza.” (C2) “Quando tenho prendas.” (C4) “Quando a minha mãe me compra um presente.”	6	6

			(C5) "Quando os pais têm prendas para nós." (C6) "Quando o pai me compra um gelado." (C7) "Quando alguém me assusta."		
		Conhecimento da emoção raiva	(C2) "Os meus pais ralham comigo." (C3) "Quando a minha mãe chama-me para arrumar os brinquedos." (C4) "Quando os meus amigos me tiram os brinquedos." (C5) "Quando mandam fazer coisas que eu não quero." (C6) "Fico muito muito chateada." (C7) "Quando alguém me bate." (C8) "Fico com raiva quando um amigo me tira um brinquedo."	7	7
Bloco 2 – GESTÃO DAS EMOÇÕES E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Estratégias de Autorregulação Emocional	Procura ajuda (falar com alguém)	(C2) "Vou contar à Rosa." (C4) "Com a Rosa." (C5) "Falo com a Rosa e os pais." (C7) "Vou falar com a Rosa." (C8) "Vou dizer às professoras."	5	5
		Afasta-se do conflito	(C4) "Vou brincar sozinha." (C6) "Não brinco com ele." (C1) "Vou para o cantinho."	3	3
		Expressa verbalmente o que sente	(C1) "Fico triste." (C3) "Eu fico chateada." (C5) "Fico muito chateada e triste." (C6) "Fico triste... chateada." (C7) "Sinto-me bravo."	5	5
		Reações ao conflito interpessoal	(C2) "Bato nele." (C3) "Eu bato-lhe..." (C5) "Eu vou bater." (C7) "Eu bato nele." (C8) "Fico zangado. Com raiva."	5	5
	Empatia e Amizade	Ajuda os amigos	(C1) "Mas só se forem meus amigos." (C2) "Vou, mas se for meu amigo." (C4) "Porque eu gosto de ajudar." (C5) "Vou, vou." (C6) "À mãe e ao pai eu ajudo sempre." (C7) "Sim, eu vou."	7	7

			(C8) "Quando alguém cai, eu ajudo."		
		Partilha os brinquedos	(C1) "Sim." (C2) "Eu partilho os meus brinquedos." (C4) "Sim, às vezes." (C5) "Sim." (C6) "Siiiiim." (C8) "Sim."	6	6
		Pede desculpa	(C2) "Vou pedir desculpa a ele." (C3) "Pedir desculpa." (C4) "Pedir desculpa." (C6) "Eu peço desculpa." (C8) "Pedo desculpa."	5	5
	Consciência de si/Autoestima	Diz que consegue fazer algo	(C1) "Ajudei a minha mãe a fazer um bolo." (C2) "Eu marquei um golo." (C3) "Fiz um desenho muito bonito." (C4) "Aprendi a andar de bicicleta." (C6) "Pintei sem sair das linhas." (C7) "Durmo sozinho." (C8) "Fiz um puzzle sem ajuda."	7	7
		Fica orgulhoso das conquistas	(C1) "Feliz." (C2) "Sinto-me feliz." (C3) "Contente!" (C4) "Acho que é feliz." (C6) "Bem." (C7) "Feliz!" (C8) "Bem!"	7	7
	Bloco 3 – O EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS	Relação com o Educador	Procura do adulto como figura de segurança	(C1) "É divertido." (C2) "Fica perto de nós." (C4) "Eu gosto quando cantamos todos juntos no tapete." (C5) "Ela fala muito connosco, mostra livros, conta histórias." (C6) "A Rosa conta histórias, mostra coisas novas." (C7) "Sinto alegria." (C8) "Nós respiramos. A meditar."	7

		Partilha de experiências com o educador	<p>(C1) "Às vezes." (C2) "Sim, quando estamos todos juntos no tapete." (C3) "Sim, quando vou vender para a feira eu conto à Rosa." (C4) "Siiiiim, gosto muitooo." (C6) "Às vezes, quando faço coisas muito divertidas eu conto à Rosa." (C7) "Sim." (C8) "Sim, e com os amigos."</p>	7	7
		Características do educador idealizado	<p>(C1) "Alegre... e estar sempre a brincar." (C2) "Ter superpoderes!" (C3) "Deve ser como tu!" (C4) "Deve ser amiga de todos." (C5) "Deve ser alguém divertido... que me dê muitos abraços e beijinhos... e que faça jogos comigo." (C6) "Deve vestir-se de Capuchinho Vermelho!! Tem de gostar muito de mim e dos meus amigos. Tem de me dar muitos beijinhos e abraçinhos quando eu estou triste." (C7) "Ele deve deixar fazer as coisas que nós gostamos." (C8) "Amiga. A Rosa é porque ela respeita-me. É minha amiga. Ajuda-me a fazer as coisas."</p>	8	8

Dia - 12 de dezembro de 2019	Local - Instituição X na Sala dos 2 anos
Participantes - Criança A; Criança B; Educadora	Contexto/Situação – Brincadeira livre na área da casinha
<p style="text-align: center;">O que observei</p> <p>Num dos momentos de brincadeira livre, observei o início de uma disputa entre duas crianças (rapariga A e rapaz B), em que uma tentou tirar retirar um brinquedo à outra.</p> <p>Durante a brincadeira, na área da casinha, a criança A aproximou-se da criança B e tentou tirar-lhe uma panela de brincar. Notei que a educadora também estava a observar, optando por deixar que as crianças tentassem resolver o conflito autonomamente. No entanto, assim que o brinquedo lhe foi retirado das mãos, a criança B começou imediatamente a chorar e, visivelmente frustrada, empurrou a criança A como forma de se defender.</p> <p>Perante essa reação, a educadora aproximou-se, agachou-se ao nível da criança e, com uma voz calma, perguntou: “Estás zangado porque ela te tirou o copo?”. A criança B acenou com a cabeça e aninhou-se na educadora, que respondeu: “Vamos dizer à amiga que não gostaste e vamos pedir para brincarem juntos.”</p>	<p style="text-align: center;">O que refleti</p> <p>Na minha opinião, é fundamental que se dê às crianças a oportunidade de resolverem os conflitos de forma autónoma, uma vez que é uma competência que precisa de ser estimulada e praticada desde cedo. No entanto, quando a situação se descontrola ao ponto de envolver comportamentos agressivos, torna-se essencial que a educadora ou a auxiliar estejam atentas e prontas a intervir, de modo a evitar consequências mais graves.</p> <p>Este momento evidenciou como, aos 2 anos, a nomeação de emoções ainda depende muito da mediação do adulto. Na minha opinião, a criança expressou a emoção através do choro e da linguagem corporal, e foi através da intervenção da educadora que a situação foi compreendida e a linguagem emocional começou a ser introduzida. Este apoio do adulto na nomeação e validação das emoções é essencial para o desenvolvimento inicial da consciência emocional e da capacidade de autorregulação.</p> <p>Considero ainda que, após um conflito, é necessário haver uma conversa com o grupo inteiro, e não apenas com as crianças intervenientes, de forma a esclarecer o acontecimento, promover empatia e prevenir situações futuras, explicando as consequências associadas a diferentes tipos de comportamentos.</p>

Dia - 06 de novembro de 2020	Local - Instituição Y na Sala 1
Participantes - Criança C; Educadora	Contexto/Situação – Momento de brincadeira livre
<p style="text-align: center;">O que observei</p> <p>Numa tarde, depois da hora do lanche, as crianças estavam envolvidas numa atividade de faz de conta, em que fingiam estar a cozinhar. Usavam utensílios da área da casinha e imitavam receitas e gestos que provavelmente veem em casa. A criança C, com uma colher de pau na mão, dizia aos amigos: “Agora misturamos, mas cuidado que está quente!”</p> <p>Pouco depois, outro amigo quis participar, mas começou a pegar nos objetos de forma brusca, deixando cair alguns. A criança C olhou para ele e disse: “Assim não, tens de esperar a tua vez.” Apesar do tom sério, manteve-se calma. O amigo parou e respondeu: “Ok, então depois sou eu.”</p> <p>A brincadeira continuou, sem conflitos, e os dois acabaram por brincar juntos enquanto fingiam que serviam sopa aos bonecos.</p>	<p style="text-align: center;">O que refleti</p> <p>Este momento mostrou-me como, através do brincar, as crianças vão treinando competências sociais importantes, como o respeito pelo outro e a capacidade de resolver pequenos conflitos por si.</p> <p>Na minha opinião, a criança C conseguiu pôr um limite sem se desregular, o que demonstra não só consciência do que é justo, mas também alguma maturidade na forma de lidar com os outros.</p> <p>São situações como esta, simples e sem intervenção direta do adulto, que mostram que as aprendizagens socioemocionais estão a acontecer de forma natural e, muitas vezes, sem que nos demos conta, basta estarmos atentos.</p>

Dia – 26 de novembro de 2020	Local - Instituição Y no Refeitório
Participantes - Criança D; Auxiliar	Contexto/Situação – Almoço no refeitório
<p style="text-align: center;">O que observei</p> <p>Durante o momento de almoço no refeitório, as crianças estavam sentadas à mesa em pequenos grupos. Reparei que a criança D estava mais agitada do que o habitual: empurrou o prato, bateu com os talheres na mesa, balançava a cadeira para trás e franzia a testa. Estava visivelmente contrariada e sem vontade de comer.</p> <p>Quando a auxiliar se aproximou e lhe perguntou se estava tudo bem, a criança respondeu num tom irritado: “Não gosto desta comida!”.</p> <p>A auxiliar manteve um tom tranquilo e disse: “Estou a ver que estás chateado com a comida de hoje... às vezes não gostamos de tudo, mas podemos experimentar só um bocadinho.” A criança não respondeu logo, mas manteve o olhar fixo na auxiliar e acalmou o corpo, como que a refletir sobre o que tinha ouvido. Depois de algum tempo, começou a comer pequenas quantidades, ainda com alguma resistência, mas sem protestar mais.</p>	<p style="text-align: center;">O que refleti</p> <p>Esta situação fez-me pensar em como, nesta idade, as crianças também vão construindo a sua identidade emocional ao afirmarem aquilo de que gostam ou não gostam. O “Não gosto desta comida!” pode parecer apenas uma birra ou um protesto habitual, quando na realidade pode ser apenas uma forma de expressão pessoal. A criança estava a defender uma preferência, a colocar um limite, que faz igualmente parte do seu desenvolvimento emocional.</p> <p>O que me chamou a atenção foi que, ao contrário de outras situações em que a criança chora ou reage com maior intensidade, aqui conseguiu verbalizar o que sentia com clareza e algum desconforto, mas sem se desregular completamente. Para mim, isto mostra um progresso na autorregulação e na capacidade de comunicar o que sente, mesmo que ainda com alguma rigidez emocional.</p> <p>Na minha opinião, a resposta da auxiliar foi bastante adequada: não forçou, não repreendeu, mas também não cedeu totalmente, o que ajudou a criança a acalmar-se e aceitar a situação. Esta forma de estar, que respeita a autonomia da criança ao mesmo tempo que orienta, é, para mim, fundamental. Temos de dar espaço à expressão de preferências, frustrações e vontades, que fazem parte de uma construção emocional mais completa. São momentos importantes onde as crianças aprendem que podem sentir, dizer o que sentem, e ainda assim serem acompanhadas com respeito</p>

Dia – 04 de dezembro de 2020	Local - Instituição Y no Exterior
Participantes - Criança E; Criança F; Educadora	Contexto/Situação – Transição do recreio para a sala
<p style="text-align: center;">O que observei</p> <p>Num dia, depois da brincadeira livre no exterior, as crianças estavam a regressar à sala. No meio da correria, a criança E tropeçou quando outra criança passou rapidamente por ela e acabou por cair, começando a chorar de imediato. Sem que ninguém dissesse nada, a criança F que tinha sido quem esbarrou sem querer, parou de imediato, virou-se e aproximou-se, dizendo: “Desculpa, não te vi.”</p> <p>A educadora, que observava a situação à distância, manteve-se atenta e, quando tudo acalmou, reforçou o gesto com um elogio simples e direto: “Gostei de ver como cuidaste do teu amigo”.</p>	<p style="text-align: center;">O que refleti</p> <p>Este momento, apesar de simples, fez-me pensar na forma como as crianças aprendem a estar com os outros. A forma como a criança F se aproximou e tentou consolar o amigo pareceu-me muito genuína; não o fez porque alguém mandou, mas porque sentiu que era o que devia fazer. E ainda pediu desculpa, sem que ninguém tivesse dito nada.</p> <p>Na minha opinião, isto mostra que já começa a perceber o que os outros sentem e a responder com cuidado. Não foi só um gesto automático ou copiado, ela fê-lo intencionalmente, o que me tocou bastante.</p> <p>Também achei importante a forma como a educadora reagiu. Esteve presente sem interromper, e valorizou o gesto no final, sem exageros. Isso, para mim, é essencial: as crianças precisam de sentir que os adultos estão atentos, mas que também lhes dão espaço para resolver e sentir as situações por si.</p> <p>Fez-me pensar que, muitas vezes, não é preciso grandes intervenções para que as crianças aprendam. Só precisam de estar num ambiente seguro, onde se sintam vistas, onde os adultos sejam o exemplo. É nesses momentos do dia a dia, às vezes pequenos, que vemos crescer coisas muito importantes, como a empatia, a atenção ao outro, ou o saber pedir desculpa.</p>

Dia – 16 de dezembro de 2020	Local - Instituição Y na Sala 1
Participantes - Criança G; Educadora	Contexto/Situação – Atividade de expressão plástica
<p style="text-align: center;">O que observei</p> <p>Durante uma manhã tranquila na sala, enquanto as crianças faziam uma atividade de desenho livre com lápis de cor, a criança G, assim que o terminou, levantou-se com um ar entusiasmado e correu até à educadora com o desenho nas mãos, dizendo com um sorriso: “Olha, fiz sozinha e pintei tudo sem sair das linhas!”.</p> <p>A educadora olhou para o desenho e respondeu de uma forma positiva: “Muito bem! Está mesmo bonito, parabéns pelo teu trabalho!”.</p> <p>A criança sorriu, claramente orgulhosa, olhou novamente para o desenho e voltou para o seu lugar.</p>	<p style="text-align: center;">O que refleti</p> <p>Este momento simples fez-me perceber o quanto o reconhecimento por parte do adulto pode ter um impacto direto e positivo na autoestima das crianças. A criança G procurou espontaneamente a validação da educadora, o que me pareceu um sinal claro de que confia nas suas capacidades e valoriza o olhar do adulto.</p> <p>Na minha opinião, mais do que um elogio, aquele pequeno momento de atenção foi uma confirmação importante do seu esforço e dedicação. O sorriso orgulhoso com que regressou ao lugar mostrou como se sentiu valorizada. Acredito que situações como esta, ainda que breves, são essenciais para ajudar a criança a construir uma imagem positiva de si própria e a desenvolver competências como a autonomia, a motivação e o gosto por fazer bem.</p>

