

**Bianca Filipa Freitas Barreto Martins**

**O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE  
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: DO  
SENTIR AO AGIR.**



**Universidade do Algarve**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

**Bianca Filipa Freitas Barreto Martins**

**O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE  
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: DO  
SENTIR AO AGIR.**

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa**



**Universidade do Algarve**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2023**

# **O desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar: do sentir ao agir.**

## **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

## Copyright

Bianca Filipa Freitas Barreto Martins

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*Os sonhos são como uma bússola, indicando os caminhos que seguiremos e as metas que queremos alcançar. São eles que nos impulsionam, nos fortalecem e nos permitem crescer.*

(Augusto Cury, 2004, p.12)

## **Agradecimentos**

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”*  
(Antoine de Saint-Exupéry).

A vida é repleta de certezas e incertezas, e o significado que atribuímos às situações e aos acontecimentos que nos ocorrem ao longo da vida devem ser encarados como desafios e aprendizagens que contribuem para o nosso crescimento pessoal e profissional.

O caminho traçado ao longo destes meses de elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foram uma elevada montanha-russa, repleta de subidas e descidas, obstáculos e conquistas, aprendizagem e crescimento, felicidade e saudade. Embora não tenham sido meses fáceis, estou bastante orgulhosa de todas as conquistas e desafios que superei, sendo as palavras resiliência, esforço e dedicação as que me acompanharam ao longo de toda a batalha.

A conquista de um grande sonho é algo de extremo valor, contudo, esta caminhada contou com o apoio de diversas pessoas que contribuíram e marcaram esta importante etapa da minha vida. A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos:

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, o meu sincero obrigada por terem tornado possível a concretização de um grande sonho e por não terem deixado que a palavra desistir fosse privilegiada quando tudo parecia que não havia solução. À restante família, obrigada por terem sempre acreditado nas minhas capacidades e por todo o amor, apoio e preocupação ao longo da minha vida.

Ao meu namorado, por me dar todo o amor do mundo, por ser o meu suporte, por me ajudar a ultrapassar as inúmeras dificuldades, lágrimas e desafios. Obrigada por estares sempre ao meu lado e pelas palavras motivacionais para que nunca desista dos objetivos e concretize os meus sonhos. Obrigada por acreditares em mim diariamente.

À minha melhor amiga, Cristina Gonçalves, o meu enorme agradecimento pelas palavras certas nos momentos certos, pelos abraços nos momentos mais difíceis, por todo o apoio ao longo destes cinco anos e por todos os momentos vivenciados ao teu lado. Não tenho palavras para descrever o quão grata estou por esta nossa amizade.

À minha grande amiga, Catarina Matos, quero agradecer por todo o apoio incondicional durante estes anos, pela calma que me transmitiu nos momentos de maior aflição, por todas as gargalhadas que partilhamos, mas acima de tudo obrigada por teres entrado na minha vida, não poderia pedir melhor pessoa perto de mim.

Ao meu querido amigo, Lucas Ferro, um grande obrigado por teres entrado na minha vida, por teres estado presente em todos os momentos, pelas infindáveis conversas, pelas palavras de incentivo e pelo forte abraço quando mais precisei.

À minha amiga, Ana Rita, pelas palavras de força e por toda a ajuda ao longo destes dois anos. Obrigada por todos os dias me teres dado força para não desistir de um grande sonho de ambas. Juntas ultrapassamos a pior fase do nosso percurso académico.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Luísa, pela orientação e apoio ao longo da realização do presente relatório, pelas palavras positivas ao longo destes meses e, por ter colaborado na partilha de conselhos, ideias e esclarecimentos.

Às educadoras cooperantes, Sandra Monteiro, Julica Engel e às auxiliares de ação educativa Inês e Beatriz, por terem partilhado os seus inúmeros conhecimentos e experiências, por me terem ajudado a crescer enquanto profissional de educação, por todos os abraços e palavras nos dias mais tristes. Obrigada por me terem ajudado a voar.

Aos meus meninos, um profundo agradecimento, por todas as aprendizagens, por todos os sorrisos, abraços e palavras que me encheram o coração e me levantaram nos momentos em que tudo parecia que ia desabar. Ao vosso lado tive a certeza que estava no caminho certo. Extremamente orgulhosa por ter contribuído para o vosso crescimento.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Ana Carvalho por ter estado sempre por perto, por ter acreditado nas minhas capacidades e por, apesar de o tempo ter sido pouco, ter tido as palavras de apoio mais sinceras. Obrigada por todos os momentos contigo. O lema sempre será: “O que a universidade une, ninguém irá separar”.

Em suma, quero agradecer a todos os amigos, por estarem presentes em todos os momentos, por me terem ajudado a alcançar o grande sonho. O vosso apoio foi fundamental.

A um pequeno passo de ser a educadora Bianca. Sem vocês, não seria possível!

## **Resumo**

O título “O desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar: do sentir ao agir.” surgiu de uma investigação realizada em contexto de jardim de infância, numa unidade curricular integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve. Este estudo contou com um total de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo que a instituição se encontra localizada na cidade de Faro.

O desenvolvimento emocional é fulcral desde tenra idade, no sentido em que uma criança ao adquirir conhecimentos relativos à identificação e gestão das suas emoções e dos outros irá tornar-se um sujeito com maior capacidade na tomada de decisões e na gestão das emoções intra e interpessoais.

Numa fase inicial, as questões de partida desta investigação recaíram sobre “Em que medida o desenvolvimento emocional contribui para a identificação e regulação de emoções em crianças em idade pré-escolar?” e “Qual a importância da educação emocional na educação pré-escolar ou no desenvolvimento da criança?”, do qual surgiram objetivos gerais que remetem para a promoção do desenvolvimento emocional em crianças em idade pré-escolar através de diferentes linguagens (orais, faciais e corporais) e domínios (dança, educação em ciências, literatura, entre outros), bem como para a sensibilização para a importância da educação emocional.

O estudo em questão baseou-se numa metodologia de cariz qualitativo, recorrendo a um paradigma interpretativo, já que através de diversas técnicas de recolha de dados: análise documental, pesquisa bibliográfica, observação, notas de campo, registos audiovisuais e entrevistas semiestruturadas, foi possível realizar reflexões contínuas de maneira a promover um desenvolvimento emocional saudável nos participantes.

Assim, os resultados obtidos comprovam a importância da sensibilização e promoção de um desenvolvimento emocional desde a primeira infância, bem como é notório a evolução do grupo ao longo das diferentes fases descritas.

**Palavras-chave:** Educação emocional; Educação Pré-Escolar; Relação Pedagógica

## **Abstract**

The title "The Emotional Development of Preschoolers: From Feeling to Acting?" arose from a research carried out in the context of kindergarten, in a curricular unit integrated in the study plan of the Master in Pre-School Education of the University of Algarve. This study had a total of twenty-five children aged between three and four years, and the institution is located in the city of Faro.

Emotional development is central from an early age, in the sense that a child acquiring knowledge regarding the identification and management of their emotions and those of others will become a subject with greater capacity in decision-making and in the management of intra and interpersonal emotions.

At an early stage, of this research the initial issues were the following "To what extent does emotional development contribute to the identification and regulation of emotions in preschool children?" and "What is the importance of emotional education in preschool education or in the development of the child?", from which emerged general objectives that refer to the promotion of emotional development in preschool children through different languages (oral, facial and body domains) and domains (dance, science education, literature, among others), as well as for raising awareness of the importance of emotional education.

The study in question was based on a qualitative methodology, using an interpretative paradigm, since through several data collection techniques: documentary analysis, bibliographic research, observation, field notes, audiovisual records and semi-structured interviews, it was possible to carry out continuous reflections in order to promote a healthy emotional development in the participants.

Therefore, the results obtained prove the importance of sensitization and promotion of emotional development from early childhood, as well as the evolution of the group throughout the different phases described.

**Keywords:** Emotional education; Preschool Education; Pedagogical Relationship

## Índice Geral

<i>Agradecimentos</i> .....	vi
<i>Resumo</i> .....	viii
<i>Abstract</i> .....	ix
<i>Índice de figuras</i> .....	xiii
<i>Índice de gráficos</i> .....	xiv
<i>Índice de tabelas</i> .....	xivv
<i>Siglas e Acrónimos</i> .....	xiv
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Educação emocional</b> .....	<b>3</b>
1.1. Conceito de emoção .....	3
1.2. Emoções primárias e secundárias .....	4
1.3. Tipologia das emoções .....	6
1.3.1. Alegria .....	6
1.3.2. Tristeza .....	7
1.3.3. Medo .....	8
1.3.4. Raiva .....	9
1.3.5. Aversão .....	10
<b>2. Desenvolvimento emocional na Infância</b> .....	<b>12</b>
2.1. O desenvolvimento emocional da criança .....	11
2.2. A regulação emocional .....	19
<b>3. A importância do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar</b> .....	<b>20</b>
3.1. O papel do educador na promoção da educação emocional .....	20
<b>Capítulo II – Enquadramento metodológico</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1. Definição da problemática</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2. Definição das questões de partida e objetivos</b> .....	<b>24</b>
<b>2.3. Justificação das opções metodológicas</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	<b>28</b>
2.4.1. Análise documental .....	28

2.4.2. Pesquisa bibliográfica .....	28
2.4.3. Observação participante .....	29
2.4.4. Notas de campo .....	30
2.4.5. Registos audiovisuais .....	31
2.4.6. Inquérito por entrevista semiestruturada .....	32
2.4.7. Análise de conteúdo .....	33
2.4.8. Procedimentos éticos.....	34
<b>2.5. Contextualização da investigação .....</b>	<b>35</b>
2.5.1. Caracterização da instituição.....	35
2.5.2. Caracterização da sala de atividades .....	35
2.5.3. Caracterização dos participantes .....	36
2.5.4. Delineamento do estudo .....	39
<b>Capítulo III - Intervenção Educativa .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Atividade diagnóstica.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2. Intervenção pedagógica.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.1. Livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” de Elizabete Neves .....</b>	<b>43</b>
3.2.1.1. Mediação do livro.....	43
3.2.1.2. Experiência – Emoções eruptivas.....	45
<b>3.2.2. Emocionómetro.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.3. Caixa das emoções .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2.4. Potes da calma .....</b>	<b>51</b>
<b>3.3. Avaliação Final.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.1. Emoções dançarinas .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.2. Vamos falar sobre emoções .....</b>	<b>56</b>
<b>Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1. Primeira fase .....</b>	<b>58</b>
4.1.1. Entrevista à educadora de infância .....	59
4.1.2. Atividade diagnóstica .....	60
<b>4.2. Segunda fase.....</b>	<b>62</b>
4.2.1. Livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos" de Elizabete Neves .....	62
4.2.2. Emoções Eruptivas .....	64

4.2.3. Emocionómetro .....	66
4.2.4. Caixas das emoções .....	67
4.2.5. Potes da calma .....	69
<b>4.3. Terceira fase .....</b>	<b>70</b>
4.3.1. Emoções dançarinas .....	70
4.3.2. Vamos falar sobre emoções .....	71
<b>Capítulo V – Conclusão.....</b>	<b>73</b>
5.1. Aprendizagens pessoais e profissionais .....	74
<b>Referências .....</b>	<b>76</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>84</b>

## **Apêndices**

<b>Apêndice A – Guião de entrevista semiestruturada à educadora cooperante .....</b>	<b>84</b>
<b>Apêndice B – Transcrição da entrevista à educadora cooperante .....</b>	<b>88</b>
<b>Apêndice C – Consentimento informado aos encarregados de educação .....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice D – Protocolo experimental da atividade “Emoções Eruptivas” .....</b>	<b>95</b>
<b>Apêndice E - Planificação da atividade “Emoções Eruptivas” .....</b>	<b>96</b>
<b>Apêndice F - Planificação da atividade “Emocionómetro” .....</b>	<b>97</b>
<b>Apêndice G - Planificação da atividade “Caixa das emoções” .....</b>	<b>98</b>
<b>Apêndice H - Planificação da atividade “Potes de calma” .....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndice I - História “Floresta das emoções” .....</b>	<b>100</b>
<b>Apêndice J – Planificação da atividade “Emoções dançarinas” .....</b>	<b>101</b>
<b>Apêndice K – Planificação da atividade “Vamos falar sobre emoções” .....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndice L – Desenhos da atividade “Mediação do livro” .....</b>	<b>103</b>
<b>Apêndice M - Notas de campo da atividade “Caixa das emoções” .....</b>	<b>107</b>
<b>Apêndice N – Respostas da atividade “Vamos falar de emoções” .....</b>	<b>109</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1.1.</b> – Calendário do desenvolvimento emocional .....	14
<b>Figura 1.2.</b> – Fases de desenvolvimento .....	15
<b>Figura 2.1.</b> – Fases de intervenção .....	40
<b>Figura 3.1.</b> – Ilustrações do jogo didático .....	42
<b>Figura 3.2.</b> – Livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” .....	43
<b>Figura 3.3.</b> – Mediação do livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” de Elizabete Neves .....	44
<b>Figura 3.4.</b> - Desenhos do livro “O novelo de emoções” .....	45
<b>Figura 3.5.</b> - Desenhos do livro “O novelo de emoções” .....	45
<b>Figura 3.6.</b> - Áreas de conteúdo da atividade experimental .....	46
<b>Figura 3.7.</b> – Emocionómetro .....	47
<b>Figura 3.8.</b> – Áreas de conteúdo da atividade “Emocionómetro”.....	48
<b>Figura 3.9.</b> – Registo emocional das crianças .....	48
<b>Figura 3.10.</b> – Exploração do instrumento de registo .....	49
<b>Figura 3.11.</b> – Jogo “Caixa das emoções” .....	49
<b>Figura 3.12.</b> – Áreas de conteúdo do jogo lúdico-didático .....	50
<b>Figura 3.13.</b> - <i>Jogo "Caixa das emoções"</i> .....	51
<b>Figura 3.14.</b> - <i>Crianças a efetuar os potes da calma</i> .....	52
<b>Figura 3.15.</b> - <i>Potes da calma</i> .....	52
<b>Figura 3.16.</b> – <i>Áreas de conteúdo exploradas na dinamização dos potes da calma</i> .....	53
<b>Figura 3.17.</b> – <i>Áreas de conteúdo exploradas na sessão de dança</i> .....	54
<b>Figura 3. 18.</b> – <i>Sessão de dança - Aquecimento corporal</i> .....	54
<b>Figura 3.19.</b> – <i>Mediação da história em movimento</i> .....	55
<b>Figura 3.20.</b> - <i>Momento de relaxamento</i> .....	56
<b>Figura 4.1.</b> – Emocionómetro – colocação num só estado emocional .....	67
<b>Figura 4.2.</b> – Emocionómetro – colocação entre dois estados .....	67
<b>Figura 4.3.</b> – Associação da expressão facial à cor .....	68
<b>Figura 4.4.</b> – Exploração dos potes da calma no espaço pedagógico .....	69
<b>Figura 4.5.</b> – Expressão facial da raiva .....	71

<b>Figura 4.6.</b> – Expressão facial e corporal da tristeza .....	71
--	----

### **Índice de gráficos**

<b>Gráfico 4.1.</b> Resultados - Fase diagnóstica .....	62
---	----

<b>Gráfico 4.2.</b> Resultados – Atividade “Emoções Eruptivas” .....	66
--	----

<b>Gráfico 4.3.</b> Resultados - Atividade "Caixa das emoções" .....	68
--	----

### **Índice de tabelas**

<b>Tabela 2.1.</b> Áreas pedagógicas da sala de atividades .....	36
--	----

<b>Tabela 2.2.</b> Codificação atribuída a cada participante.....	38
---	----

<b>Tabela 4.1.</b> Identificação de emoções através do livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos" .....	64
--	----

<b>Tabela 4.2.</b> Identificação das emoções através da atividade “Emoções Eruptivas” .....	65
---	----

### **Siglas e Acrônimos**

**UNICEF** - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

**OCEPE** – Orientações para a Educação Pré-Escolar

**NEE** - Necessidades Educativas Específicas

## **Introdução**

O presente relatório de investigação, designado de “O desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar: do sentir ao agir?”, insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais concretamente na unidade curricular designada de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo de 2022/2023. A intervenção foi realizada numa instituição situada na cidade de Faro, com um grupo de vinte e cinco crianças com três anos de idade.

A escolha do tema surgiu do interesse da investigadora, bem como da observação e reflexão de diversos comportamentos das crianças em idade pré-escolar, visto que muitas revelam dificuldades em expressar e gerir os seus sentimentos e os dos outros.

Os autores Martins e ScoralickLempke (2020) destacam a importância do desenvolvimento emocional em crianças desde tenra idade, dado que “Uma criança emocionalmente inteligente é capaz de sentir-se e mostrar-se estável, satisfeita e equilibrada” (p.3). Além disso, os autores em questão ainda acrescentam que “As competências emocionais podem ser trabalhadas com as crianças desde cedo, para que elas desenvolvam a Inteligência Emocional e alcancem melhores resultados na aprendizagem e nas relações interpessoais” (p.3). Desta forma, cabe aos/às educadores/as de infância promoverem dinâmicas para o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças desde tenra idade.

O objetivo fulcral do estudo em causa consistiu em desenvolver conteúdos inerentes à educação emocional em crianças em idade pré-escolar, bem como sensibilizar para a importância da educação emocional desde a primeira infância, já que, numa fase inicial, observaram-se os interesses e necessidades do grupo, de modo a delinear uma investigação centrada nas crianças.

Assim, a estrutura textual desta investigação organiza-se em cinco capítulos distintos.

O primeiro capítulo, onde se encontra evidenciado o enquadramento teórico, contém três temáticas que se relacionam entre si: a primeira destina-se à educação emocional, com conteúdos relacionados com o conceito, categorização e tipologia das emoções; a segunda foca-se no desenvolvimento emocional na infância, mais

concretamente, é apresentada fundamentação relacionada com o desenvolvimento emocional de uma criança e com a regulação emocional; e, por fim, a última que aprofunda a importância do desenvolvimento emocional na educação pré-escolar, com especial destaque para o papel do/a educador/a na promoção da educação emocional.

O segundo capítulo – enquadramento metodológico – remete para toda a contextualização da investigação, no que concerne às questões de investigação, aos objetivos, à metodologia selecionada e aos instrumentos de recolha de dados, bem como evidencia aspetos relacionados com o espaço e os participantes. Importa mencionar que neste capítulo ainda é apresentado o delineamento do estudo realizado.

Em relação ao terceiro capítulo, este descreve toda a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo da investigação, sendo apresentadas várias atividades dinamizadas tendo em conta os objetivos estabelecidos para desenvolver e promover competências no grupo de crianças.

No capítulo quatro são apresentados os diversos resultados alcançados ao longo da intervenção pedagógica, bem como a discussão dos mesmos, de forma a compreender a evolução do grupo, no que diz respeito às aprendizagens e competências adquiridas com a intervenção.

Em suma, o capítulo cinco descreve as conclusões da investigação, bem como uma reflexão através dos dados recolhidos, com o intuito de dar resposta às questões de partida colocadas no início do estudo. Seguem-se a este capítulo, as referências bibliográficas selecionadas ao longo da elaboração do relatório, assim como os apêndices que servem de reforço às ideias mencionadas pela investigadora.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

O presente capítulo é reservado ao enquadramento teórico do estudo, onde se apresentam conteúdos de extrema relevância, baseadas nos objetivos da investigação. Assim, este capítulo destina-se a aprofundar a temática do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar.

### **1. Educação emocional**

#### **1.1. Conceito de emoção**

De acordo com Martins e Melo (2016), “Emoções (emoção, do Latim *emovere*, significa movimentar, deslocar) são como a sua própria etimologia sugere, reacções manifestas frente àquelas condições afectivas que, pela sua intensidade, nos mobilizam para algum tipo de acção” (p.125). Contudo, a presente palavra apresenta um vasto reportório no que concerne à sua definição, embora a principal ideia se insira na capacidade sensitiva, física ou emocional de um ser humano face a um estímulo provocado por uma determinada situação.

A definição de emoção torna-se demasiado subjetiva, uma vez que não existe uma definição concreta da palavra aceite pelos múltiplos investigadores da área em estudo. Todavia, de entre os inúmeros autores, a definição de emoção pode ser encarada como “(...) estados afectivos de curta duração, com sintomatologia vegetativa concomitante, desencadeadas por uma percepção externa ou interna” (Paulino, 2013, p. 52).

Correia (2022, p. 9) classifica as emoções como “(...) reacções passageiras com grande ligação ao nosso corpo, nomeadamente ao coração, aos pulmões, aos músculos, e por isso difíceis de camuflar. Estas podem ser desencadeadas por estímulos externos (...), ou internos, (...)”.

Os autores Camargo e Bulgacov (2016, p. 218), definem o conceito de emoção como “(...) uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas”.

Segundo Cury (2001, p. 34), pode-se afirmar que as emoções correspondem a “(...) um campo de energia em contínuo estado de transformação. Produzimos centenas de emoções diárias. Elas se organizam, se desorganizam e se reorganizam num processo contínuo e inevitável”, sendo que

(...) produzem mudanças nas partes do cérebro que nos mobilizam para lidar com o que deflagrou a emoção, assim como mudanças em nosso sistema nervoso autônomo, que regula o batimento cardíaco, a respiração, a transpiração e muitas outras alterações corporais, preparando-nos para diversas ações. As emoções também enviam sinais, mudanças nas expressões, na face, na voz e na postura corporal (Ekman, 2011, p.37).

De acordo com Papalia et al. (2001, p. 234), as emoções correspondem a sentimentos subjetivos, tais como tristeza, alegria e medo, os quais emergem em resposta a situações e experiências, sendo que são expressos através de uma alteração no comportamento. Assim, uma determinada emoção pode ser encarada de diversas maneiras pelo ser humano, uma vez que a atribuição dada a um acontecimento, bem como a forma como é vivenciado altera de acordo com a pessoa.

Neste sentido, segundo Fernández-Abascal e Sánchez (2010),

as emoções podem ser definidas em diversos aspetos: 1) as emoções correspondem a um processo psicológico que nos prepara para adaptar e responder ao que nos rodeia; 2) a sua principal função consiste na adaptação, que é a chave para entender a máxima premissa de qualquer organismo vivo: a sobrevivência; 3) O processo das emoções implica uma série de condições de desencadeamento (estímulos relevantes), diversos níveis de processamento cognitivo (processos valorativos), mudanças fisiológicas (ativação), padrões expressivos e de comunicação (expressão emocional). Para além do mais, as emoções têm efeitos motivadores e a sua função primordial é a adaptação do indivíduo a um ambiente em constante mudança (p. 17).

Desta forma, “As emoções e os pensamentos são os botões que se vão premindo e que explicam a generalidade dos nossos comportamentos (há um funcionamento em

cadeia)” (Correia, 2022, p. 10), sendo que podem ser classificadas, de acordo com a categorização das emoções, como primárias ou secundárias.

## 1.2. Emoções primárias e secundárias

No que concerne às emoções primárias, estas representam o conjunto das emoções “(...) mais simples e universais, com raízes biológicas inequívocas, das quais derivam todas as outras – ao longo da história da psicologia” (Alves, 2019, p. 346).

Segundo Branco (2004, p. 36), “As emoções primárias foram identificadas como processos comportamentais inatos e diferenciados, observados em recém-nascidos e mesmo nos animais superiores”, ou seja, esta tipologia representa “(...) padrões relacionados com respostas aos eventos de sobrevivência do mundo que foram selecionados ao longo da história evolutiva da humanidade” (Fontes, 2017, p. 29).

Deste modo, e de acordo com Roazzi et al. (2011), “As emoções primárias ou universais são facilmente identificáveis entre seres de uma mesma espécie, como, por exemplo, raiva, tristeza, medo, zanga, nojo, surpresa, felicidade” (p. 53). Por sua vez, Oliveira e Jaques (2013) assumem que as classificações das emoções se centram na “(...) raiva, medo, repulsa, surpresa, alegria e tristeza” (p. 40).

No que concerne às emoções secundárias/sociais, estas correspondem a “(...) emoções autoconscientes e auto-avaliativas que surgem a partir do segundo ano de vida e dependem, em parte, do desenvolvimento cognitivo” (Shaffer, 2005, p. 378).

Os autores Abreu e Filho (2005, p. 49) especificam que “(...) as emoções secundárias frequentemente aparecem quando ocorrem as tentativas (fracassadas) de controle ou julgamento das emoções primárias (...)”, ou seja, são “(...) usadas pelo indivíduo para se proteger das primárias que muitas vezes são vergonhosas, ameaçadoras, embaraçosas ou dolorosas por natureza” (Abreu e Filho, 2005, p. 49).

Conforme o mencionado por Damásio (2009, s.p.), “As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo”.

Ora, tendo por base a classificação atribuída as emoções, estas também se podem diferenciar em positivas ou negativas consoante os comportamentos. Assim, Bisquerra (2016, p. 24) afirma que as emoções positivas remetem para acontecimentos que são valorizados como uma evolução relativamente a objetivos pessoais, sendo que estes objetivos correspondem à sobrevivência e aos progressos ao nível do bem-estar. Em contrapartida, as emoções negativas remetem para acontecimentos que são interpretados

como uma ameaça, uma perda, um objetivo que foi bloqueado, bem como exigem força para enfrentar as situações que possam surgir.

Portanto, tal como Arruda (2014) defende

(...) as emoções que causam bem-estar ao indivíduo são consideradas por alguns investigadores como sendo emoções positivas, pois são as emoções que o indivíduo busca constantemente, enquanto as emoções que provocam mal-estar e constrangimento do indivíduo são consideradas emoções negativas, sendo aquelas que os indivíduos tentam evitar e que não gostam de sentir (p. 27).

Embora as emoções sejam classificadas em dois grandes grupos: primárias ou secundárias, estas também podem ser categorizadas quanto à sua tipologia.

### 1.3. Tipologia das emoções

No presente tópico será apresentado o conceito das várias emoções que enquadram o conjunto relativo às emoções primárias (alegria, tristeza, medo, raiva e nojo), sendo as emoções exploradas no presente capítulo.

#### 1.3.1. Alegria

A emoção designada de alegria pode apresentar diversos sinónimos, tais como felicidade, prazer e satisfação, sendo que corresponde a uma “(...) emoção básica relacionada com o bem-estar, com os sentimentos positivos, um momento único e impossível de qualquer refinamento. Esta é uma emoção claramente positiva, pois provoca boas sensações nos indivíduos que a experimentam” (Freitas-Magalhães, 2013, s.p.).

Segundo Lenoir (2016), a alegria representa uma emoção poderosa, já que é vista como “(...) uma espécie de prazer multiplicado por dez, mais intenso, mais abrangente, mais profundo. Na maioria das vezes a alegria, assim como o prazer, responde a um estímulo externo”(p. 22).

Conforme Branco (2004, p. 37) reporta, “A alegria, (...) está frequentemente presente na aquisição de competências específicas, nomeadamente a nível da auto-

realização (...)” sendo que, “A sua principal característica é no rosto e traduz-se pelo riso ou sorriso, que só quando é espontâneo é que mobiliza a musculatura facial (...)” (Branco, 2004, p. 37).

A alegria expressa uma emoção que “(...) é responsável por fazer a manutenção do bem-estar (...)”, bem como

(...) acelera o nosso funcionamento, promove comportamentos de auto-cuidado (...), serve de base a outros constructos como o orgulho ou a motivação (...), aumenta a nossa capacidade de desfrutarmos do momento, abre-nos para o exterior, potenciando o estabelecimento e fortalecimento de relações sociais, e gera uma procura de atividades das quais possamos retirar prazer (Correia, 2022, pp.49-50).

Assim,

Os mapas ligados à alegria significam estados de equilíbrio para o organismo. Esses estados podem ou não ocorrer no corpo. Os estados de alegria traduzem uma coordenação fisiológica ótima e um fluxo desimpedido das operações da vida. Conduzem não só à sobrevivência mas à sobrevivência com bem-estar. Os estados de alegria são também caracterizados por uma maior facilidade da capacidade de agir (Damásio, 2009, s.p.).

### 1.3.2. Tristeza

A emoção intitulada de tristeza é vista como uma apreciação negativa que ocorre em determinados períodos específicos da vida, segundo Arruda (2015, p. 22). Apesar de ser algo negativo, esta emoção incentiva cada indivíduo a tentar aliviar a dor através da coesão social.

Tal como Freitas-Magalhães (2013, s.p.) refere “O sofrimento, a mágoa, o desânimo, a melancolia, a solidão, o desamparo, o desespero e o desalento são algumas das características psicológicas associadas à emoção tristeza”.

Ekman (2003) destaca esta emoção como uma variação de angústia, sendo vista como uma emoção negativa na qual o seu surgimento pode ocorrer através da dor física, ou seja, “(...) a tristeza pode ser uma emoção ou um humor (estado de ânimo) que vem de dentro para fora e vai tingir todas as emoções e o próprio raciocínio, que se torna pessimista” (Abreu, 2013, p. 48).

De acordo com Branco (2004), “A tristeza é a emoção negativa mais frequentemente experienciada e pode ser desencadeada por fenómenos relacionados com separação física ou psicológica, como o insucesso, o isolamento compulsivo e com outras emoções” (p. 39).

Também para Miguel (2015, p. 158),

A tristeza surge quando há perda de algo ou alguém considerado de valor, gerando sensação de abandono e a busca por uma ligação novamente com o mesmo ou com outro objeto, sendo as manifestações mais frequentes o choro, o afastamento e o silêncio. São diversos os tipos de perda que podem eliciar a tristeza, desde a rejeição de uma pessoa querida ou importante, a perda da saúde ou parte do corpo, e até a perda de um objeto valorizado.

Portanto,

A tristeza não só é terapêutica, como nos ajuda a criar condições para que essa terapia ocorra. Em primeiro lugar, esta emoção fecha-nos sob nós próprios. Este fecho serve dois grandes propósitos: 1) Permitir um processamento claro e abrangente daquilo que está a ocorrer internamente; 2) Evitar que entre mais informação para ser processada, mantendo-nos focados (Correia, 2022, p. 43).

### 1.3.3. Medo

Os autores C ezar e Guareschi (2016) corroboram que

O medo   um mecanismo de prote o que adquirimos no processo da evolu o humana. Ele funciona como uma espécie de aviso para nos precavermos de perigos reais. Ele nos mobiliza para proteger nossa vida e aqueles que amamos contra o perigo (p. 103).

Posto isto, o medo   associado a uma emo o de perigo, bem como pode ser referida através de diversas palavras sin nimas como a ansiedade, o nervosismo, o susto e o terror.

Freitas-Magalhães (2013, s.p.) menciona que “O medo   um estado interno do indivíduo (...)”, bem como se trata de “(...) uma emo o associada ao perigo, que pode ser extremamente breve, mas também pode durar um longo período de tempo” (Freitas-Magalhães, 2013, s.p.).

De acordo com Miguel (2015),

O medo   despertado frente a um evento causado pelo ambiente ou por outra pessoa, e que   avaliado como ameaçador, gerando a interpreta o de incerteza ou falta de controle em rela o ao que pode ocorrer, tipicamente resultando numa resposta de fuga que objetiva colocar o indivíduo de volta em segurança (p. 157).

Embora esta emo o seja encarada de forma negativa apresenta determinados benefícios, já que

(...) o medo   essencial, uma vez que nos torna mais atentos, permite-nos processar um maior número de estímulos em menos tempo, acelera e afina as nossas rea o es, leva-nos a antever, e, por conseguinte, a evitar cenários que nos colocam em risco (Correia, 2022, p. 36).

Sistematizando,

O medo pode ser definido como a emoção que assinala o sentimento existente de a integridade do indivíduo estar em risco e faz disparar o coração, preparando o corpo e a mente para a acção intensa, em contraste com a vergonha, definida por Scheff como o sinal de presença de riscos para os laços sociais das pessoas, o que faz ruborizar a face (Dores, 2011, p. 4).

#### 1.3.4. Raiva

A raiva enquadra-se dentro do grupo designado de emoções primárias, sendo que pode ser descrita através de diversos sinónimos tais como a frustração, a zanga, ira, cólera ou irritação.

Possebon (2019) afirma que

As reacções próprias da emoção da raiva resultam de um processo de avaliação cognitiva, de uma atribuição de significado a algo que de alguma forma é considerada um perigo ou uma ameaça para a nossa segurança, autoestima e estabilidade pessoal em um determinado momento (p. 157).

De acordo com Maior e Correia (2016, p. 45), “A raiva cria tensão em nosso corpo, principalmente na parte superior, e nos coloca em prontidão para o ataque ou defesa”, ou seja, “(...) trata-se de um concomitante fisiológico que não tem finalidade expressiva, sendo apenas uma resposta regida pelo sistema nervoso simpático preparando o organismo para a acção” (Cruz & Júnior, 2011, p. 51).

Correia (2022) menciona que a raiva/zanga “(...) é uma espécie de detetor que apita perante sinais de injustiça, de tentativas de nos enganarem, de ultrapassarem os nossos limites. Ela alerta-nos e convida-nos a lutarmos por eles” (p. 25).

Ekman (2003) refere que

O principal benefício de ter consciência e ficar atencioso com os sentimentos de raiva é a oportunidade de regular ou refrear as reações, reavaliar a situação e planejar as ações mais prováveis para eliminar a fonte da raiva. Se não tivermos consciência do que estamos sentindo e agimos simplesmente, não será possível refletir (p. 135).

Conforme Correia (2022) esta emoção “(...) pode ser fisicamente representada através de uma marcha mais acelerada, a sensação de calor, o uso de uma bola para ilustrar o batimento cardíaco, batendo rapidamente com ela no chão” (p. 32).

Neste sentido, “(...) a raiva representa a componente afetiva, envolvendo um estado de ativação fisiológica ou preparação para ação (...)” (Rijo et al., 2017, p. 153), uma vez que corresponde a uma emoção negativa e perigosa por a função que desperta esta emoção se centrar em prejudicar o alvo, seja através de palavras raivosas, gritadas ou intencionalmente entregues ao outro, de acordo com Ekman (2003, s.p.).

#### 1.3.5. Aversão

A emoção designada de aversão apresenta uma segunda denominação, mais concretamente, a palavra nojo. Deste modo, o conceito de nojo remete-nos para a ideia de que se trata de “(...) uma emoção relacionada a uma repulsão violenta que diz sobre a presença e proximidade de algo intolerável que provoca uma reação orgânica (no sentido mais carnal do que meramente fisiológico), na forma de uma estranha sensação” (Díaz-Benítez et al., 2021, p. 15).

Tal como Ekman e Friesen (2003, p. 66) destacam que a emoção designada do nojo é associada à aversão, na medida em que o sabor de algo ou o pensamento sobre tal pode deixar o sujeito enjoado.

Damásio (2010), refere que

O nojo é uma das mais antigas emoções do repertório. Começou os seus dias como uma forma automática de rejeitar alimentos potencialmente tóxicos e evitar a sua entrada no corpo. Os seres humanos podem sentir-se repugnados não só pela visão

de alimentos estragados e pelo cheiro pestilento que os acompanha, mas também por uma variedade de situações em que a pureza dos objetos ou do comportamento ficou comprometida e houve «contaminação» (p. 152).

Daí, Pedro (2017) especificar que “O nojo se manifesta corporalmente através da procura de distanciamento físico e psicológico relativamente ao objeto ou situação que o elicitou. (...) E em termos fisiológicos através da náusea” (p. 4).

## **2. Desenvolvimento emocional na Infância**

Tendo por base o primeiro capítulo, é de extrema importância explorar a temática do desenvolvimento emocional durante a primeira infância, dado que durante este período as crianças apresentam uma enorme plasticidade no que concerne à capacidade neuronal. Deste modo, neste capítulo serão abordadas diversas temáticas que na sua globalidade permitem um desenvolvimento promissor de aprendizagens e competências ao nível emocional.

### **2.1. O desenvolvimento emocional da criança**

Conforme as palavras referidas por Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento humano representa um “Estudo científico dos processos de transformação e estabilidade ao longo de todo o ciclo de vida humano” (p. 36).

Moura e Pereira (2017) destacam que “O desenvolvimento humano se vincula à necessidade de entendimento de um amplo conjunto de aspectos envolvidos na concepção de sujeito, suas questões biológicas, físicas, psíquicas e o modo como interage na comunidade” (p. 722).

Desta forma, segundo Papalia et al. (2001), o desenvolvimento humano centra-se em cinco perspetivas que são eminentes no desenvolvimento da criança, sendo estas:

(...) 1) psicanalítica (que foca as emoções inconscientes e instintos); 2) aprendizagem (que enfatiza o comportamento observável); 3) cognitiva (que realça os processos de pensamento); 4) etológica (que considera as bases

evolucionistas do comportamento); e 5) contextual (que enfatiza o impacto do contexto social e cultural) (pp. 18 – 19).

Dessen e Júnior (2008, pp. 20 – 21) afirmam que “O desenvolvimento foi organizado em estágios evolutivos, enfatizando aspectos distintos do desenvolvimento humano: orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais, morais, sociais, históricos e culturais”. Tal como Papalia e Feldman (2013),

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial (p. 37).

Assim, tendo por base os fatores expressos nos parágrafos supracitados, pode-se citar que “As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana.” (Fonseca, 2016, p. 366).

Tal como Martins e ScoralickLempke (2020) referem,

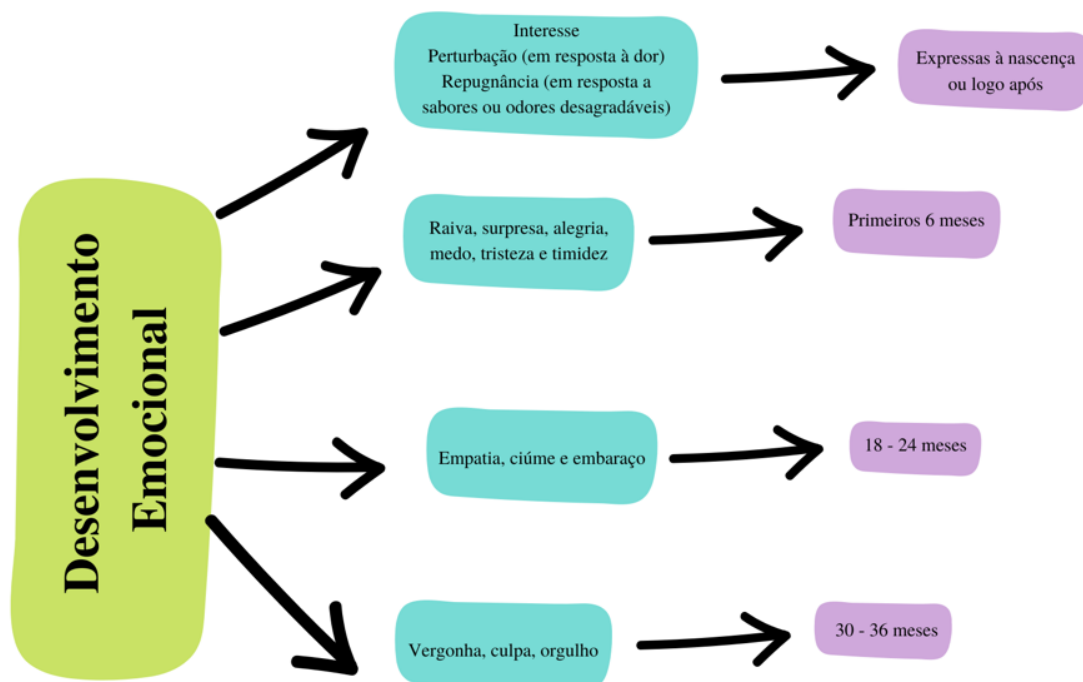
Os bebês apresentam habilidade de aprender com os estímulos que estão à sua volta. Alguns sinais emocionais, como interesse e sofrimento, são reflexos a estímulos que estão presentes desde os primeiros dias de vida. (...) Até os três meses de idade, a estrutura neurológica do bebê, ainda em formação, permite a diferenciação de algumas emoções básicas. Com o passar do tempo, conforme essas estruturas cerebrais tornam-se mais densas e

complexas, é possível que o indivíduo sinta e interprete diferentes emoções ao mesmo tempo (pp. 3 – 4).

Portelada (2011) menciona que “O desenvolvimento emocional de todo o ser humano passa por diversas etapas, que serão ultrapassadas mais facilmente, quanto mais eficaz for a resolução de conflitos e o reconhecimento da emoção” (p. 72).

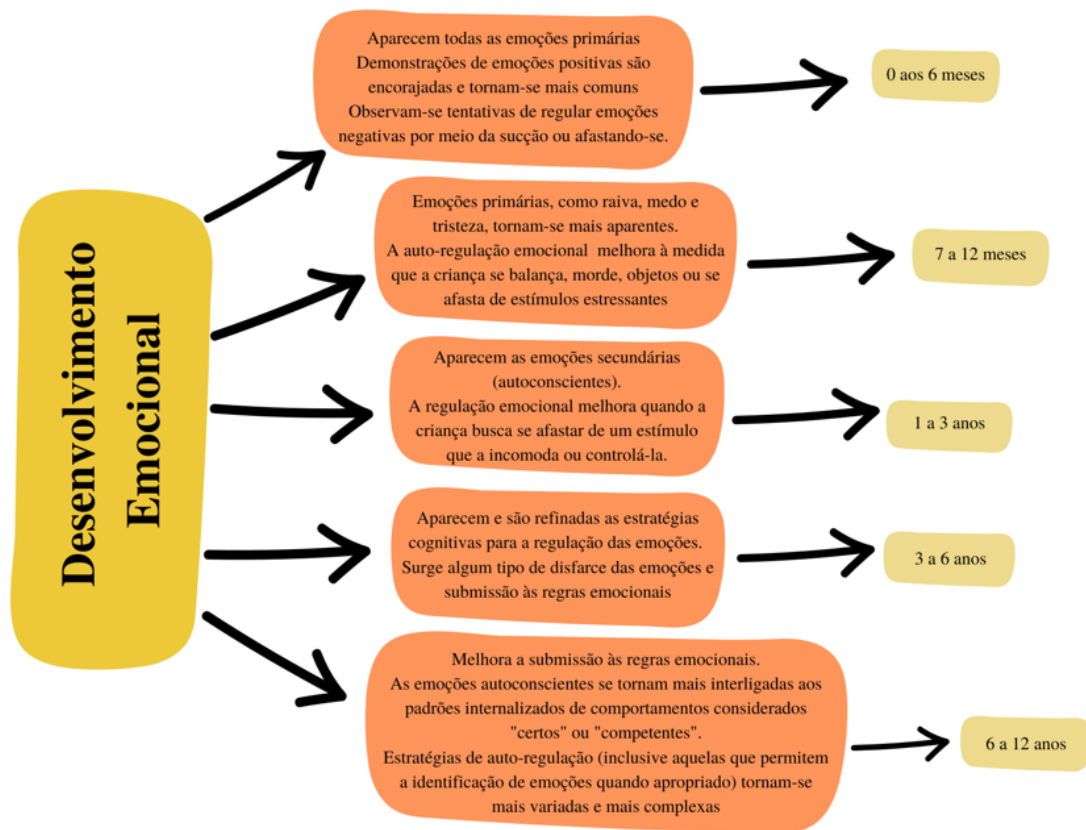
Desta forma, de acordo com Papalia et al. (2001, p. 235), as emoções desenvolvem-se desde o nascimento, sendo que em cada etapa do desenvolvimento de uma criança, esta desenvolve um determinado aspeto, conforme a Figura 1.1 – *Calendário do desenvolvimento emocional*.

**Figura 1.1.** - *Calendário do desenvolvimento emocional (Papalia et. al, 2001)*



No entanto, Shaffer (2005, p. 383) apresenta de forma aprofundada as diversas fases do desenvolvimento emocional, tendo por base as emoções manifestadas em cada faixa etária, como ilustrado na Figura 1.2.

**Figura 1.2.** - Fases do desenvolvimento emocional (Shaffer, 2005)



Portanto, a promoção do desenvolvimento emocional na primeira infância é fundamental, dado que “A socioafetividade, isto é, o vínculo que se estabelece nas relações e interações sociais, bem como o brincar (...)” (Santos & Barros, 2017, p.7) são os fatores determinantes para que a criança se desenvolva de forma saudável emocionalmente.

Desta forma, Rombert (2017, p. 19) menciona que “Todo e qualquer comportamento é uma forma de comunicação e por isso é impossível não comunicar!”, sendo que a comunicação pode ser designada de verbal e não verbal.

No que concerne ao desenvolvimento emocional, o rosto representa um aspeto de extrema importância face ao nível comunicativo, visto que através das expressões faciais é possível analisar-se o estado emocional de um sujeito. De acordo com Cassel (2020), através das expressões faciais, “(...) as pessoas conseguem exteriorizar seu estado emocional não somente com o uso de palavras, mas também através da fisionomia, representando uma forma de comunicação não-verbal” (p. 22).

Segundo Ramos et al. (2019, p. 24), o reconhecimento das expressões faciais é um ponto de extrema importância para a identificação de estados emocionais, sendo que além

das “(...) características faciais extraídas de imagens, as características como variações de voz, gestos, direções do olhar e expressões faciais (...)”, o rosto é considerado a chave deste reconhecimento, do ponto de vista de Ekman e Friesen (2003, p. 7).

Assim, as expressões faciais diferem consoante a emoção, embora todas sejam um reflexo dos estados emocionais de um sujeito e, deste modo, podem ser encaradas como um apoio à sua produção, conforme as palavras de Freitas-Magalhães (2013, s.p.).

Relativamente à emoção intitulada de alegria, Freitas-Magalhães (2013, s.p.) refere que “(...) o sorriso está associado a emoções e sentimentos positivos, como a felicidade, o prazer, o divertimento ou a amizade. Porém, expressa, também, ironia, tristeza, insatisfação, desgosto e embaraço”.

Deste modo, a sua expressão facial manifesta-se através do

(...) erguimento do músculo zigomático maior, que vai dos lábios até as bochechas, resultando na elevação típica do sorriso. A expressão autêntica da alegria ainda implica na contração de um músculo orbital que resulta no rebaixamento da pele entre as pálpebras e a sobrancelha (Miguel, 2015, p. 157).

De acordo com Ekman e Friesen (2003, p. 103), a expressão de felicidade é descrita primordialmente pela posição dos lábios, embora a prega naso-labial e as linhas da pálpebra inferior estejam interligadas.

Neste sentido, “O sorriso aparece muito cedo no desenvolvimento do bebé e o seu significado é essencialmente o mesmo independentemente do contexto cultural ou social onde foi exibido. O sorriso espontâneo traduz prazer, alegria ou satisfação.” (Freitas-Magalhães, 2013, s.p.)

De acordo com Ekman (2003, s.p.), as emoções felizes partilham todas um tipo de semblante sorridente, sendo que os diferentes tipos podem ser manifestados no momento dessa expressão. Contudo, este autor menciona que a voz é o primeiro sinal de felicidade e não o rosto.

No que concerne à emoção designada de tristeza, esta é considerada uma emoção na qual a sua expressão facial transmite um pedido de conforto ou preocupação por parte de outrem, sendo que são vistas como expressões involuntárias, conforme o mencionado por Ekman (2003, s.p.).

Segundo Freitas-Magalhães (2013, s.p.), a expressão facial manifestada na emoção em causa recai sobre

As sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; As pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se fazendo um movimento para baixo e na horizontal; As narinas contraem-se, fazendo um movimento descendente; A raiz do nariz encorrija muito para baixo; Nas bochechas não se verifica qualquer movimento; A boca fica fechada, mas contraída; E o queixo fica tenso e pode até franzir.

Quando se aborda a temática da tristeza, o choro é visto como a característica primordial da presente emoção. Contudo, Miguel (2015, p. 158) afirma que as demonstrações mais frequentes são o choro, o afastamento e o silêncio.

Em conformidade com Ekman (2003, s.p.),

As lágrimas não são exclusivas da tristeza ou do pesar. Elas também podem acontecer durante uma alegria intensa e em ataques de riso, embora uma análise recente da literatura encontrou mais relatos de choro, em adultos, quando se sentem desamparados.

Relativamente à emoção intitulada de medo, Ekman (2003, s.p.) afirma que as expressões faciais manifestadas quando um sujeito se sente preocupado ou aterrorizado com uma grave ameaça, permite aos outros compreender de que a outra pessoa está próxima de um perigo, alertando-os para o afastamento ou recrutando-os para a ajudar a lidar com a ameaça.

Tal como a expressão facial da tristeza, o medo também é manifestado de forma involuntária através de traços faciais, sendo que a pessoa ao expressar não pensa em movimentar os músculos faciais, de acordo com Ekman e Friesen (2003, s.p.).

A expressão facial do medo ocorre quando um sujeito exterioriza “(...) a abertura das pálpebras superiores e tensão leve das pálpebras inferiores, abertura da mandíbula,

estiramento horizontal dos lábios e levantamento das sobrancelhas” (Freitas-Magalhães, 2013, s.p.).

No que diz respeito à raiva, a sua expressão facial “(...) concentra-se maioritariamente na parte superior do rosto, baixando e juntando a sobrancelhas enquanto franzimos a testa. O maxilar fica em tensão e separamos ligeiramente os lábios, com a mordida tensa” (Retrato Cooperativo, 2019).

Ekman e Friesen (2003, p. 12) assumem que a expressão facial exteriorizada na raiva corresponde à mandíbula apertada, ou aos lábios pressionados, ou ao rebaixamento e proximidade das sobrancelhas.

De acordo com Freitas-Magalhães (2013, s.p.), a raiva expressa-se através das “(...) sobrancelhas descaídas; O enrugamento acentuado da testa; A contração das têmporas; O cerrar dos olhos; A contração da raiz do nariz; A dilatação das narinas; A contração para dentro da infraorbital; A boca fica cerrada; A contração do queixo”.

Quanto ao nojo, segundo Freitas-Magalhães (2013, s.p.), os traços faciais expressos nesta emoção são

A testa franze-se para baixo; As sobrancelhas descaem-se; As pálpebras superiores contraem-se horizontalmente; As pálpebras inferiores elevam-se de forma subtil; Os olhos ficam semicerrados; A raiz do nariz encorrija para cima; As bochechas contraem-se e sobem; A boca contrai-se para dentro e perpendicularmente; O queixo contrai-se para o centro e para cima.

Conforme as palavras de Ekman e Friesen (2003, p. 68), a aparência do nojo apresenta diversos aspetos específicos, sendo principalmente manifestados na boca através do levantamento do lábio superior e do rebaixamento ou levantamento do lábio inferior, no nariz através do franzimento, embora possam ser exteriorizados no erguimento das pálpebras inferiores e no rebaixamento das sobrancelhas.

Assim, tendo por base os conteúdos supracitados, Horta e Soares (2021) afirmam que “A expressão emocional é parte ativa da comunicação de uma criança, principalmente quando esta ainda não pode se comunicar verbalmente” (p. 154).

## 2.2. A regulação emocional

O conhecimento das emoções, bem como as expressões faciais manifestadas em cada uma são fulcrais para que os sujeitos apresentem um repertório alargado, no que diz respeito à presente temática. Contudo, o facto de um sujeito reconhecer as diversas emoções e expressões não é suficiente, ou seja, é necessário que cada indivíduo reconheça as suas próprias emoções, bem como as estratégias de autorregulação às quais deverá recorrer.

Segundo Papalia et al. (2001, p. 260), o conceito de autorregulação consiste no “(...) controlo independente do comportamento da criança para se conformar às expectativas sociais”, já que equivale à “(...) base da socialização e integra todos os domínios do desenvolvimento – físico, cognitivo, social e emocional” (Papalia et al., 2001, p. 260).

De acordo com o ponto de vista de Alzina (2005, p. 103), a regulação emocional corresponde à gestão das emoções, à tolerância à frustração, ao autocontrolo da impulsividade, à gestão da raiva e de comportamentos agressivos, ou seja, a regulação emocional consiste na utilização de estratégias de controlo.

Barros da Cunha et al. (2022) garantem que

a aquisição de habilidades de autorregulação emocional pela criança ocorre a partir dos 24 meses de idade, quando controlar emoções básicas é fundamental para atingir objetivos e se adaptar às demandas cognitivas e sociais emergentes. (...) Nesse período, a família é o principal contexto transacional para o desenvolvimento infantil, onde as interações entre a criança e seu contexto familiar são muito importantes, pois permitem os estímulos necessários ao desenvolvimento e a autorregulação emocional infantil (p. 2).

No que concerne às estratégias de autorregulação emocional existem quatro, conforme mencionado por Batista e Noronha (2018),

(...) (a) capacidade de tomar consciência e compreender as emoções; (b) aceitar as próprias emoções; (c) controle dos comportamentos impulsivos de modo a se

guiar para que determinados objetivos sejam alcançados; (d) acesso a estratégias de autorregulação emocional percebidas como efetivas (p. 390).

Caso exista a ausência de uma determinada estratégia, o sujeito poderá sofrer dificuldade relativamente à sua autorregulação emocional.

Deste modo, para Barros da Cunha et al. (2022, p. 3), “(...) a regulação emocional irá se desenvolver baseada na capacidade da família em comunicar e expressar emoções, bem como nas habilidades dos pais em reagirem às emoções dos seus filhos”, sendo que “Pais com dificuldades em regular suas próprias emoções tendem a ter dificuldades em se expressar emocionalmente e ensinar seus filhos a regularem suas emoções, o que acaba por diminuir também sua capacidade de se autorregular frente às demandas infantis” (Barros da Cunha et al., 2022, p. 3).

Assim, Ferreira (2020, p. 626) defende que “A regulação emocional pode ser comparada a um termostato homeostático capaz de regular e manter as emoções em níveis “controláveis” pelo indivíduo, tornando seu funcionamento mais produtivo”.

### **3. A importância do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar**

Os primeiros seis anos de vida de uma criança são considerados fundamentais na medida em que a sua capacidade de aquisição de conhecimentos é bastante elevada, bem como o desenvolvimento neurológico ocorre a uma velocidade impressionante. Deste modo, a primeira infância simboliza um período de extrema importância para o desenvolvimento de um sujeito, visto que “(...) é considerada uma janela de oportunidades crucial para a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças” (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 2023).

#### **3.1. O papel do educador na promoção da educação emocional**

A educação é considerada um fator indissociável no processo de desenvolvimento e aprendizagem de um ser, ou seja,

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de

aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Visto que o desenvolvimento de cada criança se realiza a ritmos distintos, é necessário que um/a educador/a de infância tenha em consideração as características individuais de cada um, já que,

Numa educação de infância de qualidade, as crianças são consideradas seres competentes, com uma disposição inata para aprender, onde é assumido e desenvolvido um currículo que tem por base o brincar como estratégia fundamental de aprendizagem e desenvolvimento e que parte das experiências das crianças, respeitando o seu tempo e os seus ritmos de aprendizagem (Horta, 2016, p. 29).

Um/a educador/a de infância deve proporcionar um ambiente estimulante, no qual a descoberta e a exploração do mundo que rodeia as crianças seja pontos-chave para a aquisição de aprendizagens significativas nas múltiplas áreas de desenvolvimento, bem como áreas de conteúdos abordadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No que concerne à educação emocional, esta

propõe vivenciar a emoção para o próprio bem-estar, aceitando e compreendendo o que a emoção está informando, para desenvolver novas competências, agora voltadas para um conjunto de capacidades que permitem compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais, incluindo a consciência emocional, o controle da impulsividade, trabalho em equipe, cuidar de si mesmo e dos demais, dentre outros (Possebon et al., 2022, p.3).

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE, a presente temática enquadra-se na Área da Formação Pessoal e Social, dado que

é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ter a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Martins e ScoralickLempke (2020) referem que o papel do educador deve recair sobre “(...) apresentar maneiras de lidar com as emoções: incentivar as crianças a falarem o que sentem; o que provoca tal emoção; e como se sentem diante de um acontecimento” (p. 9).

O/A educador/a deve apoiar as crianças no processo de compreensão das suas próprias emoções e as dos outros, sentimentos, bem como auxiliar no desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam, conforme as palavras de Lopes da Silva et al. (2016, p. 25).

Para tal, os/as educadores/as ao “(...) demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), (...) contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Dias (2014), salienta o papel dos/as

educadores/as que, estando conscientes da sua responsabilidade, oferecem segurança às crianças do seu grupo protegendo-as, dialogando acerca de sentimentos, emoções, vontades e necessidades, disponibilizando o seu tempo para as ajudar, conversar, brincar e transmitindo exemplos positivos e uma visão

otimista das experiências e situações, estão a incentivar o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças (p.20).

Posto isto, e de acordo com o supracitado, o/a educador/a é encarado/a como um modelo para as crianças, uma vez que estas seguem as atitudes e valores manifestados pelo profissional de educação. Contudo, importa mencionar que para que o/a educador/a de infância desenvolva as competências emocionais com as crianças, é necessário que se encontre emocionalmente estável.

Em suma, o papel do/a educador/a face à educação emocional com crianças em idade pré-escolar, remete para a desenvolvimento da capacidade de identificar as suas emoções e dos outros ao seu redor, ser capaz de verbalizar o que está a sentir, bem como explorar estratégias de autorregulação com o grupo, como, por exemplo, momentos onde sejam realizadas técnicas de relaxamento/meditação, material didático para a criança retornar à calma e refletir sobre as suas emoções, diálogos individuais com a criança de modo a verbalizar sobre a situação ocorrida e o que sente para planejar/pensar sobre a solução para se sentir melhor, entre outros.

## **Capítulo II – Enquadramento metodológico**

No capítulo II encontra-se destacado todo o processo investigativo, com o objetivo de projetar fatores relacionados com a natureza do estudo, questões e objetivos da investigação, a contextualização dos participantes e os procedimentos éticos e metodológicos utilizados no decorrer do processo.

### **2.1. Definição da problemática**

A presente temática sempre foi algo que despoletou bastante interesse na investigadora, uma vez que durante as práticas pedagógicas realizadas na licenciatura, observou que as crianças, na generalidade, apresentavam dificuldades em expor as suas emoções, bem como se sentiam frustradas por não saberem gerir determinada emoção.

Embora o foco permaneça nas crianças, são notórias as dificuldades sentidas na sociedade no que concerne a este tema, dado que existe um número elevado de crianças e adultos que não consegue compreender nem gerir os seus sentimentos.

Deste modo, e visto que a investigadora acredita que um desenvolvimento emocional desde tenra idade permite ao sujeito ter uma maior capacidade de sentir e compreender as suas emoções, bem como aumenta a capacidade de autorregulação face à sua adaptação a um ambiente onde se encontra inserido, decidiu-se realizar uma investigação que espelhasse o impacto que o desenvolvimento emocional provoca num sujeito desde a primeira infância.

Assim, observou-se a dinâmica do grupo e as suas dificuldades emocionais, sendo que se considerou pertinente aprofundar a temática através da participação e envolvimento de cada criança, uma vez que é um sujeito ativo na aquisição das suas aprendizagens e, deste modo, a sua voz deve ser valorizada.

### **2.2. Definição das questões de partida e objetivos**

No decorrer das primeiras semanas de prática pedagógica, tendo em conta a observação dos interesses e necessidades do grupo, assim como os diálogos realizados com a educadora cooperante, averiguaram-se determinados indicadores que possibilitaram determinar o foco do estudo, já que as crianças apresentavam dificuldades no que diz respeito à identificação e exposição dos seus sentimentos, bem como à sua regulação emocional.

Deste modo, através dos indicadores identificados no grupo de crianças, surgiram duas questões de partida, nomeadamente:

- Em que medida o desenvolvimento emocional contribui para a identificação e regulação de emoções em crianças em idade pré-escolar?
- Qual a importância da educação emocional para o desenvolvimento da criança?

De acordo com as questões de investigação supramencionadas, foi necessário traçar para a realização da investigação, um objetivo geral e diversos objetivos específicos, dado que “Os objetivos informarão para que estamos propondo a pesquisa, isto é, quais os resultados que pretendemos alcançar ou qual a contribuição que a pesquisa irá efetivamente proporcionar” (Prodanov & Freitas, 2013, pp. 94 – 95).

Assim os objetivos desta investigação, com o intuito de responder às questões de investigação referidas anteriormente são:

Objetivos gerais:

- Promover o desenvolvimento emocional em crianças em idade pré-escolar através de diferentes linguagens (orais, faciais e corporais) e domínios (dança, educação em ciências, literatura, entre outros);
- Sensibilizar para a importância da educação emocional na primeira infância.

Objetivos específicos:

- Averiguar a perspetiva da educadora cooperante face à importância do desenvolvimento emocional em crianças em idade pré-escolar;
- Compreender as conceções das crianças em relação à identificação das emoções primárias, assim como às estratégias de autorregulação;
- Dinamizar diferentes situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento emocional das crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades;
- Incentivar a comunicação e exposição dos próprios sentimentos e dos outros;
- Enriquecer o vocabulário emocional do grupo;
- Fornecer várias estratégias de autorregulação às crianças em estudo;
- Observar e analisar o comportamento das crianças antes, durante e após a intervenção pedagógica.

### 2.3. Justificação das opções metodológicas

A escolha da opção metodológica recai, primordialmente, sobre o tipo de metodologia que melhor se enquadra nos parâmetros estabelecidos anteriormente nos objetivos da investigação, já que

A escolha de um método, o *modus operandi*, requer decisão, pois, desta etapa depende todos os outros passos de uma pesquisa. É através do planeamento que o pesquisador reformula, repensa e decide o que fazer, quando fazer e como se deve proceder ao longo de um período estimado. Assim o método de pesquisa costuma ser definido como qualitativo e quantitativo (Lins, 2021, p. 17).

Relativamente à escolha do paradigma da investigação, este consiste num conjunto de valores e conhecimentos coletivamente partilhados, ou seja, utilizados, implícita ou explicitamente, por uma comunidade, neste caso investigadores, de acordo com Marín (2007, p. 36). Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

Desta forma, a presente investigação centrou-se numa metodologia de cariz qualitativo e num paradigma interpretativo, visto que a metodologia em causa tenta averiguar, analisar e compreender factos inerentes à temática em estudo.

De acordo com Mairink et al. (2021), “A pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem que compreende um conjunto de técnicas interpretativas com o objetivo de expressar e traduzir o significado dos acontecimentos do mundo social através da verificação dos significados das relações humanas” (p. 2).

A metodologia qualitativa é considerada “(...) uma amostra pequena e tem-se na coleta de dados diversas maneiras de proceder condizente com os variados instrumentos, quais sejam grupos de discussão, entrevistas, documentos, observações sistemáticas, depoimentos escritos e orais” (Cusati et al., 2021, p. 338).

Seguindo a presente linha de pensamento, a metodologia qualitativa é vista como uma teoria fundamentada, de acordo com as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 66), sendo que o papel do investigador se torna fulcral ao longo de todo o processo, já que “O

investigador qualitativo tenta interpretar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, se possível, a forma de registo ou transcrição”(Pinto et al., 2018, p.31), assim como “O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências” (Pinto et al., 2018, p.31).

Em virtude das citações supracitadas, a autora Aires (2015) refere que

(...) um investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico) (pp.14 – 15).

Assim, os autores Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), sintetizam a investigação qualitativa através de cinco características, sendo estas:

1. O contexto da investigação é considerado a fonte principal de recolha de dados, sendo que o investigador assume um papel ativo e fulcral no que concerne à recolha e seleção destes;
2. A investigação apresenta um cariz descritivo, sendo que a recolha de dados se baseia em registos de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias ou documentos oficiais;
3. Neste tipo de investigação, os investigadores valorizam, especialmente, o percurso do estudo e não se focam apenas nos resultados obtidos;
4. A análise de dados é realizada de forma indutiva, já que os investigadores não têm como objetivo formular hipóteses antes da recolha de dados, mas sim construir estas hipóteses à medida que dados vão sendo reunidos;
5. As perspetivas dos participantes são um fator extremamente importante e privilegiado pelos investigadores.

Por fim, de forma a clarificar o estudo desenvolvido, será caracterizado, nos tópicos seguintes, o contexto educativo e os participantes da presente investigação.

## **2.4. Instrumentos de recolha de dados**

Tendo por base a metodologia qualitativa adotada para a investigação em causa, é necessário delinear técnicas e instrumentos de recolha de dados que irão permitir uma análise mais clara sobre questão em investigação. Conforme as palavras de Reis (2018), uma investigação deve ter em consideração “(...) optar pelos instrumentos que melhor se adequam ao estudo” (p.88).

Aires (2015) menciona que “A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p.24).

Assim sendo, na presente investigação, recorreu-se a dois tipos de técnicas - diretas e indiretas - que irão ser abordados nos tópicos seguintes, como a observação, as notas de campo, os registos audiovisuais e as entrevistas.

### **2.4.1. Análise documental**

Numa primeira abordagem, a investigadora efetuou a análise de documentos oficiais da instituição, de maneira a compreender a visão da instituição face à educação pré-escolar, bem como analisar a sua relação com o desenvolvimento emocional das crianças.

Neste sentido, recorreu-se à análise do regulamento interno, bem como do projeto educativo da instituição e do projeto curricular de grupo, uma vez que “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à "perspectiva oficial", bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180).

### **2.4.2. Pesquisa bibliográfica**

Nesta investigação recorreu-se à pesquisa bibliográfica, uma vez que permite apurar diversas informações fidedignas, tendo em conta as questões de partida e os objetivos.

Tal como Brito et al. (2021) alegam que

(...) a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se

dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento (p.8).

Deste modo, selecionaram-se diversas fontes bibliográficas com o intuito de justificar e comparar argumentos com outras investigações, tal como revistas científicas, livros, relatórios científicos, entre outros.

#### 2.4.3. Observação participante

Numa investigação, um investigador apresenta um papel de extrema importância no que concerne à observação, dado que este interveniente deve absorver todos os pormenores inerentes ao contexto da investigação, bem como aos comportamentos dos participantes.

Na perspetiva de Oliveira et al. (2019), “A Observação Participante é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação. É um tipo de método normalmente utilizado no estudo de culturas” (p. 39).

A observação é considerada uma das técnicas mais simples e diretas numa investigação, já que “(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24 – 25).

O ato de observar vai mais além do que ver o mundo ao nosso redor, daí ser um ato de extrema importância e indispensável numa investigação. Este ato permite observar e compreender os comportamentos e ações realizadas pelos intervenientes e o contexto onde se encontram inseridos. Ainda importa salientar que cada investigador detém de uma forma exclusiva no momento de observação.

Corroborando com Mónico et al. (2017),

A Observação Participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos

indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sócio-cultural, dos seus processos (p. 727).

A técnica de recolha de dados em questão foi uma das mais privilegiadas por parte da investigadora, uma vez que possibilitou conhecer e entender diversas características relativas aos participantes, assim como analisar o contexto onde se inseriam. Deste modo, pode-se afirmar que o investigador é o principal agente numa observação, na medida em que

(...) não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. A observação qualitativa não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto (Aires, 2015, p. 25).

Assim, num primeiro contacto no terreno, a investigadora observou toda a dinâmica do público-alvo e, posteriormente, observou de forma participativa as intervenções das crianças ao longo da investigação. Desta forma, através da observação participativa, a investigadora recolheu fatores inerentes aos intervenientes.

#### 2.4.4. Notas de campo

Bodgan e Biklen (1994) referem que as notas de campo correspondem a um “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Estas são uma mais-valia “Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, (...) seja organizada, interpretada e refletida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

Corroborando o pensamento dos autores supracitados, pode-se referir que quando se realiza uma observação é extremamente relevante realizar um registo escrito com os aspetos pertinentes ocorridos ao longo dos diversos momentos da investigação.

Desta forma, durante a investigação, as notas de campo foram a base da recolha de dados, sendo registados diversos momentos e intervenções dos participantes que contribuíram essencialmente para a análise e interpretação da evolução do grupo. Procurou-se sempre descrever de forma pormenorizada todos os aspetos pertinentes, para que na etapa da análise de dados fosse possível executar de forma profudada e detalhada.

#### 2.4.5. Registos audiovisuais

As fotografias são encaradas como memórias ou registos de momentos importantes que um sujeito quer captar. Neste caso, na presente investigação, os registos audiovisuais evidenciavam como finalidade sustentar os dados recolhidos através das diversas anotações realizadas durante a dinamização das atividades.

Na perspetiva de Gilberto (2015),

a utilização da imagem na pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador aprofundar aspectos da investigação para além do discurso produzido pelos investigados. As múltiplas perspetivas poderão trazer nova luz à compreensão da imagem, cujos dados descritivos, por sua vez, podem gerar narrativas sobre a imagem produzida e material para uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (p.56).

Segundo as palavras de Lopes da Silva et al. (2016), a observação “(...) não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (p.13), sendo assim os registos audiovisuais são um bom método de contextualização do que foi observado pelo investigador.

Desta forma, como registos foram utilizados, durante a presente investigação, as fotografias e as gravações por áudio. Estes registos serviram de apoio à descrição das atividades no tópico intitulado de *Intervenção pedagógica*, bem como auxiliaram na análise e interpretação detalhada dos momentos investigativos.

Importa referir que as gravações áudio foram utilizadas maioritariamente com as crianças, embora durante a entrevista com a educadora cooperante tanto a gravação como o registo áudio tenham sido as técnicas de recolha de dados utilizadas.

#### 2.4.6. Inquérito por entrevista semiestruturada

Ribeiro (2008) defende que

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p.141).

A entrevista corresponde a uma técnica de recolha de dados, à qual os diversos profissionais recorrem para obter dados acerca da investigação, embora o presente instrumento possa ser utilizado como ferramenta de diagnóstico/ orientação durante o processo de investigação, segundo Batista et al. (2017, s.p.).

Bodgan e Biklen (1991) ainda acrescentam que uma “(...) entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.133).

Visto que uma “(...) entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29), delineou-se uma primeira entrevista acerca da perspetiva da E<sub>i</sub> em relação a conceitos sobre o desenvolvimento emocional em crianças, bem como dos interesses e necessidades do grupo, de modo a criar-se um fio condutor enriquecedor para a investigação, através da informação registada.

No que concerne ao tipo de entrevista, adotou-se uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, no início da investigação, e uma ao grupo de crianças na última atividade dinamizada, dado que

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014, p.208).

Assim, pode-se referir que o inquérito por entrevista permite ao entrevistado seguir, de forma espontânea, as linhas do seu pensamento e de experiências vivenciadas de acordo com o foco principal mencionado pelo investigador, sendo que possibilita a participação no que diz respeito à elaboração do conteúdo de pesquisa (Triviños, 1987, p.147).

A entrevista à educadora cooperante teve por base um guião – Apêndice A-elaborado previamente pela investigadora, sendo que as respostas desta também podem ser consultadas no Apêndice B.

O presente guião apresentava uma estrutura, sendo que se organizava em seis partes, contendo um total de vinte e nove questões. A primeira parte destinou-se à legitimação da entrevista e à motivação dos entrevistados. A segunda parte focou-se na recolha de dados biográficos da educadora cooperante (dados pessoais e profissionais). Já a terceira parte fez referência ao grupo de crianças, de forma a compreender os interesses e necessidades destes. A quarta parte destinou-se à perceção da educadora quanto à exploração das artes. A quinta parte centrou-se no desenvolvimento emocional do grupo. E a sexta e última parte destinou-se à perceção da educadora cooperante face ao desenvolvimento emocional em crianças de idade pré-escolar, através de diversos tipos de explorações.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista de qualidade é caracterizada pela sinceridade do entrevistado ao longo da entrevista (p.136). Deste modo, ao analisar o conteúdo compreende-se a honestidade da educadora cooperante, bem como foi possível seleccionar informação relevante para o decorrer da investigação.

#### 2.4.7. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo encontra-se enquadrada nas técnicas utilizadas numa metodologia de cariz qualitativo, sendo que

consiste numa técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (análise fenomenológica, grounded theory, etc.), cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo dos dados (Amado, J., 2014, p. 300).

Bardin (2016) menciona que a presente técnica de análise abrange a análise de comunicações, assim como refere que

“Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p.37).

Assim, os autores Sousa e Santos (2020) destacam que as fases de análise defendidas por Bardin (2011) permitem “(...) uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante” (p.1400).

#### 2.4.8. Procedimentos éticos

Para a concretização da presente investigação, numa fase inicial, as famílias foram questionadas acerca da participação do/a seu/sua educando/educanda, através do envio de um consentimento informado – Apêndice C.

O consentimento em questão apresentou como finalidades clarificar o objetivo da investigação, bem como saber a quantidade de famílias que autorizavam a participação do/a seu/sua educando/a neste estudo. Contudo, importa salientar que não foram divulgadas informações acerca da identidade dos participantes.

## **2.5. Contextualização da investigação**

### **2.5.1. Caracterização da instituição**

A presente investigação foi realizada no âmbito da unidade curricular designada de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, numa instituição de cariz particular de solidariedade social (IPSS), situada na cidade de Faro, mais concretamente no contexto de Jardim de Infância. A instituição em causa, fundada em 1991, fornece uma resposta a 75 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Relativamente à visão, a presente instituição pretende “(...) promover uma aprendizagem ativa e dinâmica, onde a criança é o sujeito e agente do seu processo educativo, possibilitando uma construção articulada do saber” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 22).

No que concerne aos seus valores, esta centra-se numa “(...) educação que respeite a formação integral das crianças, desenvolva o respeito pela individualidade de todos e ensine valores humanos, éticos e democráticos (a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, cooperação, a equidade e a amizade, entre outros)” (Projeto Educativo, 2022-2025, p. 23).

Assim, a presente instituição tem como principal objetivo o bem-estar de cada criança, respeitando a sua individualidade, no que concerne ao seu desenvolvimento cognitivo e motor, desenvolvendo as competências necessárias enquanto sujeito e agente em todo o processo educativo.

### **2.5.2. Caracterização da sala de atividades**

Nas primeiras semanas de prática pedagógica, a investigadora sentiu necessidade de observar a sala de atividades, de modo a compreender a sua organização, já que o meio envolvente e os materiais existentes nesta são fatores de extrema importância para a promoção de aprendizagens significativas das crianças.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

Assim, a sala de atividades desta investigação encontrava-se organizada segundo os interesses e necessidades do grupo. Deste modo, esta é constituída por sete áreas como é possível observar-se na Tabela 2.1.

**Tabela 2.1.** *Áreas pedagógicas da sala de atividades*

<b>Área pedagógica</b>	<b>Descrição</b>
Área das trapalhadas	Composta por uma arca com várias roupas, acessórios e um espelho
Área das reuniões	Onde se realiza diálogos, mediações de histórias ou canções em grande grupo
Área da biblioteca	Composta por diversos livros, imagens e almofadas para que o grupo se sinta confortável
Área da casinha	Composta por materiais de cozinha, estendal improvisado e roupas
Área das Peças Soltas	Equipada com vários materiais não estruturados, animais, carros e bobines criadas em projetos anteriores
Área da Pintura	Onde se encontra guardado todo o material de pintura, assim como o cavalete para a realização das produções
Área dos jogos e dos desenhos	Encontram-se disponíveis diversos jogos e ‘puzzles’, bem como material de desenho, recorte e plasticina

### 2.5.3. Caracterização dos participantes

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada na criança, é crucial conhecer o grupo de crianças no que concerne às suas características, interesses e necessidades, uma vez que permite ao/a educador/a delinear a sua ação educativa com intencionalidade, tendo por base as singularidades de cada criança.

O grupo de participantes da presente investigação é considerado um grupo heterógeno, visto ser composto por vinte e cinco crianças, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Em relação à faixa etária, trata-se de um grupo homogéneo,

dado que as suas idades estão compreendidas entre os três e os quatro anos, como ilustrado na Tabela 2.2.

**Tabela 2.2.** *Codificação atribuída a cada participante*

<b>Codificação atribuída a cada participante</b>		
<u>Criança</u>	<u>Ano de nascimento</u>	<u>Idade</u>
1	2019	3 anos e 8 meses
2	2019	3 anos e 1 meses
3	2019	3 anos e 6 meses
4	2019	3 anos e 8 meses
5	2019	3 anos e 8 meses
6	2019	3 anos e 7 meses
7	2019	3 anos e 1 meses
8	2019	3 anos e 7 meses
9	2019	3 anos e 3 meses
10	2019	3 anos e 3 meses
11	2018	3 anos e 10 meses
12	2019	3 anos e 6 meses
13	2019	3 anos e 5 meses
14	2018	3 anos e 10 meses
15	2019	3 anos e 6 meses
16	2019	3 anos e 2 meses
17	2019	3 anos e 8 meses
18	2019	3 anos e 4 meses
19	2019	3 anos e 5 meses
20	2019	3 anos e 2 meses
21	2019	3 anos e 7 meses
22	2018	3 anos e 10 meses
23	2019	3 anos e 2 meses
24	2019	3 anos e 5 meses
25	2019	3 anos e 4 meses
E <sub>i</sub>	Educadora cooperante	
A <sub>1</sub>	Auxiliar de ação educativa	
A <sub>2</sub>	Auxiliar de ação educativa	

É importante salientar que os nomes das crianças são apresentados de forma codificada, ou seja, através de C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, entre outros, de maneira a preservar a identidade e confidencialidade de dados do grupo.

Quanto às características do grupo, é importante mencionar que todas as crianças apresentam nacionalidade portuguesa. Além disso, até ao momento da investigação, a C<sub>2</sub>, a C<sub>10</sub> e C<sub>24</sub> encontravam-se sinalizadas ou diagnosticadas com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Na sua globalidade, e através da observação efetuada, o grupo de crianças em questão é bastante sociável, carinhoso, curioso, confiante, perspicaz, alegre e pronto a ajudar o próximo. As crianças demonstram um elevado nível de autonomia, mais concretamente na realização da sua higiene pessoal, durante as refeições, assim como na realização das tarefas na sala de atividades, sem o auxílio da educadora. Demonstram estar bastante recetivas a todas as atividades propostas e a explorações livres. No que concerne às áreas pedagógicas, a área das peças soltas e da casinha são as que revelam uma maior afluência por parte do grupo.

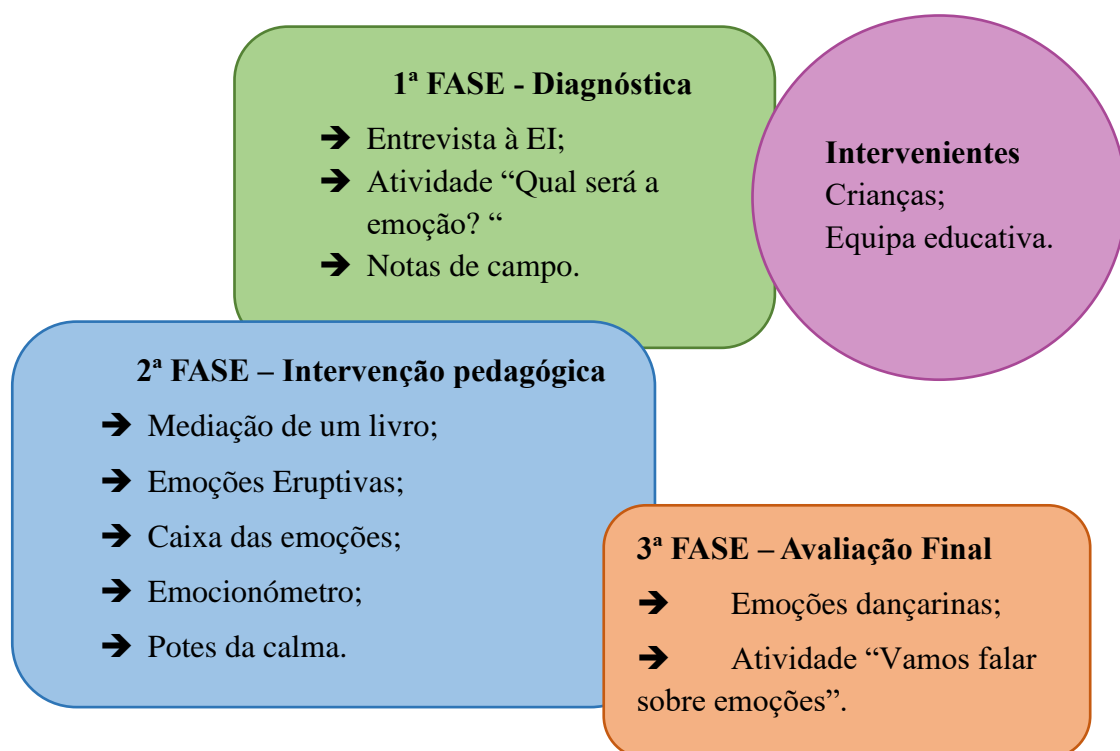
Ora, além das crianças mencionadas, tanto a educadora cooperante como as auxiliares de ação educativa foram fundamentais em todo o processo investigativo, como as famílias foram mais um contributo para a presente investigação, já que ao longo do processo forneceram material para a realização de uma atividade.

#### 2.5.4. Delineamento do estudo

O desenvolvimento de uma investigação tem por base um planeamento e uma organização de acordo com uma diversidade de processos que permitem projetar o plano de intervenção em questão. O delineamento do estudo contempla múltiplas fases teóricas e metodológicas que atuam de forma participativa e não sequencial, já que “(...) existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2015, p. 14).

Com o intuito de traduzir as diferentes fases da investigação desenvolvidas – fase diagnóstica, intervenção pedagógica e o momento avaliativo, delineou-se um esquema – Figura 2.1. - sendo importante salientar que o processo de construção de conhecimentos pode sofrer mudanças sempre que o investigador considere o método mais fiável.

**Figura 2.1.- Fases de intervenção**



### **Capítulo III - Intervenção Educativa**

A intervenção pedagógica corresponde a uma mescla de processos, mais concretamente, a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a avaliação, que possibilitam desenvolver uma ação educativa centrada nos interesses e necessidades do grupo. Visto que a criança é considerada sujeito e aprendiz de todo o processo educativo, todas as atividades dinamizadas foram planeadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

A intervenção pedagógica dividiu-se em três fases, sendo estas:

- ❖ Fase I – Fase diagnóstica
- ❖ Fase II – Intervenção Pedagógica
- ❖ Fase III – Avaliação Final

A Fase I – Fase diagnóstica, consiste em compreender as conceções prévias das crianças acerca das emoções, no que diz respeito ao reconhecimento das emoções básicas, à capacidade de identificação destas, à relação que o grupo realiza entre os acontecimentos e as emoções sentidas numa determinada situação, assim como apreender quais as necessidades do grupo no âmbito da temática em estudo.

A Fase II – Estratégias de intervenção pedagógica, engloba um conjunto de estratégias delineadas de modo a explorar as várias emoções, tendo por base as intervenções realizadas pelas crianças na fase anterior.

Relativamente à Fase III – Avaliação final, esta consiste em analisar as conceções das crianças após a intervenção pedagógica, de maneira a compreender se existiu aquisição de novos conhecimentos, bem como em analisar de forma interpretativa todas as fases de intervenção.

Importa salientar que as fases descritas são de extrema importância para o processo de investigação em si, uma vez que permitem responder de forma clara às questões iniciais do presente estudo.

#### **3.1. Atividade diagnóstica**

A intervenção pedagógica iniciou-se pela fase diagnóstica, na qual foram realizados dois momentos, um com a E<sub>I</sub> e o segundo com o grupo de crianças, de maneira a recolher informação acerca das conceções prévias de ambos.

O primeiro momento consistiu em realizar uma entrevista à E<sub>I</sub>, visto que esta apresentava como objetivos compreender as concepções da educadora cooperante acerca da temática em estudo, bem como entender quais os interesses e necessidades do público-alvo.

O segundo momento diagnóstico, consistiu na realização de uma dinamização, realizada em pequenos grupos, de cinco a seis elementos, de modo a não existir influência nas respostas fornecidas pelo grupo, sem informação prévia da temática em questão.

Inicialmente, ponderou-se realizar a presente atividade apenas através de obras de arte, na qual eram expressas diversas emoções, dado que a arte corresponde a uma forma autêntica de o artista se expressar. Contudo, a educadora cooperante sugeriu a realização da atividade através de obras de arte e imagens reais.

Segundo a sugestão da educadora cooperante, a investigadora realizou um jogo didático, tal como descrito na Figura 3.1., que continha obras de arte e expressões faciais das emoções primárias. Através destas estratégias, a investigadora questionou as crianças acerca das ilustrações, assim como deu oportunidade de partilha de situações que despoletaram determinada emoção no grupo.

**Figura 3.1.** *Ilustrações do jogo didático*



Assim, através desta atividade, a investigadora delineou como objetivos fomentar o gosto pela descoberta e exploração de obras de arte, assim como adquiriu um vasto reportório de informação relativa às concepções de cada criança acerca do assunto em análise, de modo a compreender que emoções deviam ser exploradas de forma aprofundada.

## 3.2. Intervenção pedagógica

As atividades dinamizadas ao longo da intervenção pedagógica surgiram através das respostas dadas pelas crianças na fase diagnóstica, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Assim, foram realizadas quatro atividades com o objetivo de explorar a identificação das cinco emoções primárias, bem como a gestão destas.

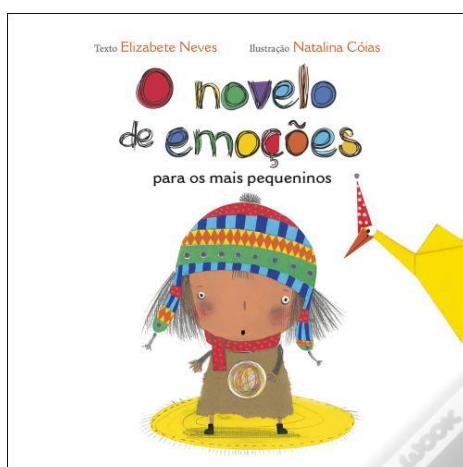
### 3.2.1. Livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” de Elizabete Neves

A literatura para a infância é uma ferramenta que permite introduzir uma temática acerca do mundo na qual a criança se encontra inserida, sendo que permite “(...) despertar a curiosidade, a imaginação, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento, além de proporcionar vivências diversas, desde momentos de grande euforia e prazer até mesmo fazer surgir emoções (...)” (Paula et al., 2021, p. 139). Deste modo, o presente livro serviu de introdução a uma atividade dirigida à Educação em Ciências.

#### 3.2.1.1. Mediação do livro

O livro escrito por Elisabete Neves, corresponde a uma história que aborda as cinco emoções primárias, sendo que a investigadora recorreu ao livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” da autora em questão, por se tratar de uma história mais sucinta e adequada à faixa etária em estudo - Figura 3.2.

**Figura 3.2.** Livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos"



A mediação em questão tinha como objetivos promover o contacto com livros, estimular o contacto com o código escrito, promover a compreensão de mensagens orais

em situações de comunicação, desenvolver capacidades expressivas e criativas através da realização de um desenho e desenvolver a concentração, segundo as OCEPE. No que diz respeito às áreas de conteúdo, a presente atividade enquadra diversos domínios da Área da Expressão e Comunicação.

Primeiramente, a investigadora mediou e explorou a história (Figura 3.3.), em grande grupo, através da realização de diversas perguntas colocadas, de forma a compreender as conceções destes em relação à temática em análise.

**Figura 3.3.** *Mediação do livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos" de Elizabete Neves*



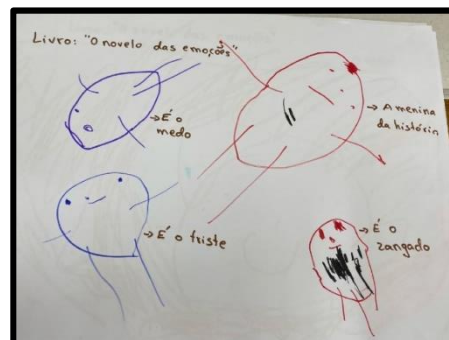
Posteriormente, as crianças realizaram um desenho relativo à história mediada, com o intuito da investigadora averiguar qual a interpretação da história efetuada pelo grupo, dado que

O desenho é uma das formas de expressão mais importantes para as crianças que ainda não dominam a linguagem escrita, que buscam controlar o corpo através de riscos e ações diversas no desenho, exercitar habilidades, desenvolver níveis emocionais e cognitivos e desfrutar da alfabetização. (...) Ao desenhar, as crianças constroem uma ponte entre o mundo real e o mundo imaginário, expressando seus conceitos e visões sobre o mundo em que vivem (Pinto et al., 2021, p.1498).

**Figura 3.4.** Desenhos do livro "O novelo das emoções"



**Figura 3.5.** Desenhos do livro "O novelo das emoções"



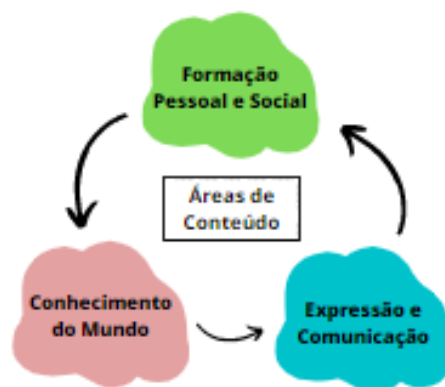
Após a realização dos desenhos relativos à história mediada, delineou-se uma segunda atividade, de modo a dar continuidade ao processo de aprendizagem, assim como interligar a presente mediação com uma nova atividade.

### 3.2.1.2. Experiência – Emoções eruptivas

Durante a mediação, várias crianças associaram as emoções referidas às cores espelhadas na história. Deste modo, decidiu-se recorrer a uma atividade que se enquadrasse no tópico educativo designado de Educação em Ciências, de forma a esclarecer o conceito/expressão de cada emoção de forma clara e lúdica, assim como dar continuidade aos interesses manifestados pelo grupo. É de extrema importância referir que a atividade em questão foi realizada em pequenos grupos, de cinco a seis elementos.

Além do tópico educativo mencionado anteriormente, a seguinte dinamização teve como objetivos traçados explorar as cores, identificar quantidades, estimular o uso de unidades de medida, promover o contacto com experiências laboratoriais e desenvolver o gosto pela educação em ciências. Em relação às áreas de conteúdo, esta atividade enquadrou-se nas seguintes, de acordo com a Figura 3.6.

**Figura 3.6.** *Áreas de conteúdo da Atividade Experimental*



De forma a contextualizar as crianças face à atividade, realizou-se um diálogo inicial onde se refletiu acerca das cores e das emoções apresentadas na história, de modo a relembrar os conceitos abordados, bem como entender se o grupo ainda apresentava noções acerca desta.

Posteriormente, a investigadora mencionou que iriam realizar diversos vulcões relativos às emoções abordadas no livro, na qual iriam surgir cores e expressões que o grupo teria de associar a uma das emoções discutidas anteriormente.

Após a introdução à atividade, a investigadora forneceu a cada grupo um protocolo experimental - Apêndice D - de forma a proporcionar o contacto com documentos laboratoriais, assim como permitir ao grupo analisar os diversos passos a realizar ao longo da tarefa, através das ilustrações descritas em cada passo. Assim, a atividade iniciou-se com a exploração do protocolo, bem como com a colocação dos materiais a utilizar em cima da mesa. À medida que os materiais iam sendo colocados em cima da mesa, o grupo teve a oportunidade de tocar, cheirar e explorar cada material, de forma a experienciar as diversas texturas e cheiros.

A seguir à exploração dos materiais e à análise das etapas a percorrer, começou-se a atividade experimental, na qual cada criança colocou um ingrediente dentro dos copos, respetivos às emoções exploradas anteriormente. Assim, todas as crianças tiveram oportunidade de participar e de se sentirem responsáveis pela aquisição dos seus conhecimentos face a uma temática.

No final da atividade, a investigadora questionou as crianças acerca das cores espelhadas durante a erupção, bem como interrogou o grupo acerca das emoções espelhadas em cada cor, de acordo com o livro.

De modo a contextualizar esta sequência de atividades relacionadas com o livro mediado, segue no Apêndice E a planificação de cada atividade descrita nos tópicos anteriores.

### 3.2.2. Emocionómetro

A segunda atividade realizada no âmbito da sequência de atividades do estudo em questão serviu de introdução à exploração das expressões faciais retratadas em cada emoção, dado que

(...) dentre os diferentes sinais não-verbais de expressão da emoção, as expressões faciais são aquelas com maior destaque, mediando boa parte das interações sociais e da comunicação não-verbal. Através da observação da expressão alheia, pode-se inferir informações sobre o estado emocional de uma pessoa, suas intenções e, inclusive, suas reações aos eventos apresentados em nosso ambiente (Whalen et al., 2013, como citado por Costa-Vieira & Souza, 2014, p. 120).

Tendo por base o objetivo mencionado, a investigadora começou por fornecer três círculos, cuja finalidade consistia em pintar cada um de acordo com as cores representativas de um semáforo (verde, amarelo e vermelho) – Figura 3.7. Visto que as crianças efetuaram a pintura dos círculos, a investigadora apenas desenhou as letras e colocou o nome de cada criança numa mola que, mais tarde, irá servir de identificação desta.

**Figura 3.7.** *Emocionómetro*



Assim, no que concerne aos objetivos gerais da atividade, esta incluía como objetivos a exploração das expressões faciais, tal como referido, desenvolver a

motricidade fina, promover o contacto com a escrita e desenvolver a expressão das suas emoções e sentimentos. Na Figura 3.8. seguem-se as várias áreas exploradas nesta atividade.

**Figura 3.8.** - *Áreas de conteúdo da atividade do “Emocionómetro”*



Em relação à dinamização da atividade, este termómetro representava um instrumento de registo incorporado na rotina diária do grupo, já que as crianças, todas as manhãs, marcavam a sua presença e o seu estado emocional (Figura 3.9.).

**Figura 3.9.** *Registo emocional das crianças*



Contudo, a investigadora realizou um diálogo em grande grupo, onde abordou as diferentes expressões apresentadas nos círculos e a forma de realização suposta (Figura 3.10.). A planificação da presente atividade pode ser analisada no Apêndice F.

**Figura 3.10.** *Exploração do instrumento de registo*



### **3.2.3. Caixa das emoções**

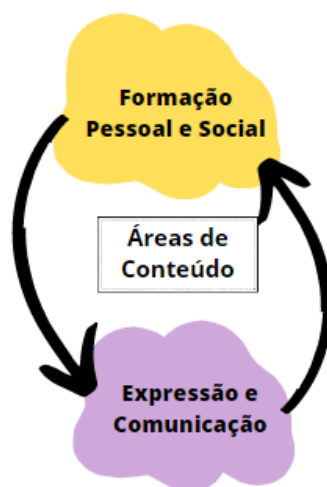
A terceira atividade realizada surgiu dos interesses manifestados pelo grupo, uma vez que este demonstrava um gosto acrescido pela realização de jogos lúdico-didáticos. Deste modo, idealizou-se um jogo didático que englobasse a temática em estudo, designado de caixa das emoções.

**Figura 3.11.** *Jogo "Caixa das emoções"*



O presente jogo apresentava como objetivos explorar as expressões faciais relativas a cada emoção através de jogos lúdico-didáticos, explorar as cores, explorar diferentes texturas, explorar quantidades, estimular a organização e tratamento de dados, estimular a concentração, desenvolver a coordenação óculo-manual e desenvolver a cooperação com os outros no processo de aprendizagem, segundo as OCEPE. Em relação às áreas de conteúdo exploradas, segue-se a Figura 3.12.

**Figura 3.12.** - *Áreas de conteúdo do jogo lúdico-didático*



Tendo por base os objetivos descritos, importa salientar que a dinamização da atividade em questão foi realizada a pares, dado que

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

O jogo intitulado de “Caixa das emoções” consistia num tabuleiro coberto de massa colorida, na qual se encontravam diversas ilustrações relativas às cinco emoções primárias. Através destas ilustrações, as crianças tinham como objetivo efetuar a associação entre as ilustrações e os cartões, fornecidos previamente pela investigadora (Figura 3.13.).

**Figura 3.13.** - *Jogo "Caixa das emoções"*



Interessa mencionar que o objetivo específico do presente jogo didático correspondia à exploração das emoções, mais concretamente, à exploração das expressões faciais referentes a cada emoção. Deste modo, para uma análise mais detalhada sobre os objetivos da dinamização, no Apêndice G encontra-se a planificação da atividade.

#### **3.2.4. Potes da calma**

De modo a dar continuidade ao estudo em análise, surgiu a proposta de realização de uma atividade em que se explora o tópico emocional relativo à gestão das emoções.

O surgimento desta atividade ocorreu através de uma conversa informal com a E<sub>1</sub>, uma vez que tanto a investigadora como a educadora consideravam que o grupo manifestava dificuldades, no que diz respeito à resolução de conflitos, bem como na regulação das suas próprias emoções.

A partir desta necessidade do grupo, a investigadora solicitou a cada família uma garrafa de água de 0,33l, de maneira a incluí-las no processo de aprendizagem do seu educando, já que

Envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados. A criação de eventos e projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem (Mata & Pedro, 2021, p. 16).

No que se refere à dinamização da atividade, a investigadora começou por realizar uma breve explicação sobre esta, assim como explorou o objetivo da concretização dos potes da calma, mais concretamente, no que se refere à regulação emocional. Posteriormente, em pequenos grupos, de cinco elementos, a investigadora disponibilizou diversos materiais que estes poderiam explorar e usar livremente para preencher os seus potes, sendo que apenas referiu quais as quantidades de cola e água que deviam ser colocadas para que o efeito relaxante surgisse Figura 3.14.

**Figura 3.14.** *Crianças a efetuar os potes da calma*



No final da atividade, as crianças colocaram os seus potes da calma na caixa da calma, situado numa área da sala de atividades, sendo que poderiam recorrer a estes sempre que sentissem necessidade de se autorregularem Figura 3.15.

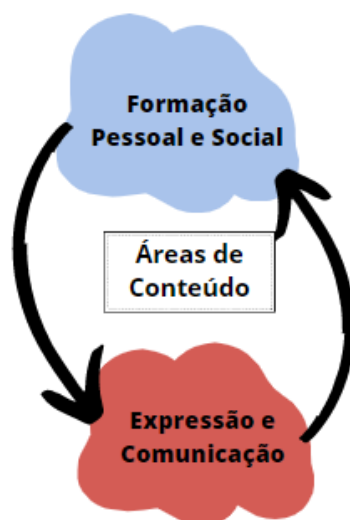
**Figura 3.15.** *Potes da calma*



No que concerne aos objetivos da presente atividade, foram os seguintes: desenvolver a regulação emocional do grupo, desenvolver a noção de quantidade e medida, estimular a autonomia, desenvolver a motricidade fina, desenvolver a coordenação óculo-manual e desenvolver a tomada de decisões nas tarefas diárias. Na

Figura 3.16. seguem-se as áreas de conteúdo exploradas na dinamização da presente atividade.

**Figura 3.16.** - *Áreas de conteúdo exploradas na dinamização dos potes da calma*



Assim, no Apêndice H é possível observar-se a planificação referente à presente atividade.

### 3.3. Avaliação Final

A intervenção pedagógica encerrou com duas atividades correspondentes ao momento avaliativo do estudo em questão. Deste modo, o momento referido foi realizado em dois momentos, o primeiro em grande grupo e o segundo individualmente, de maneira a ter um vasto reportório de informações que possibilitem uma maior reflexão sobre o processo do estudo.

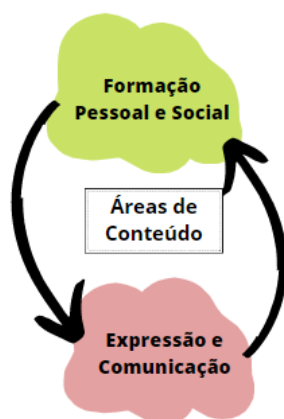
#### 3.3.1. Emoções dançarinas

O primeiro momento de avaliação teve por base um dos interesses demonstrados pelo grupo, a dança. Desta forma, este momento consistiu numa sessão de dança, na qual o objetivo recaía sobre a exploração das diversas emoções através de diferentes ritmos musicais, assim como explorar as várias expressões faciais e corporais de cada emoção.

Segundo as OCEPE (2016), além dos objetivos mencionados, a dinamização em causa apresentava como aspetos a desenvolver no grupo os seguintes: estimular a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação, inventar e

representar personagens e situações, estimular a imaginação, desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros e promover a expressão de emoções através da dança, entre outros. Em relação às áreas de conteúdo exploradas, esta atividade conteve as seguintes, de acordo com a Figura 3.17.

**Figura 3.17.** - *Áreas de conteúdo exploradas na sessão de dança*



No que concerne a realização da atividade, esta iniciou-se com um diálogo sobre as regras do espaço, bem como com a explicação das diversas fases delineadas para a sessão. Posteriormente, realizou-se um aquecimento de modo a aumentar a temperatura corporal através de duas músicas com ritmos distintos, onde as crianças exploraram movimentos corporais livremente.

**Figura 3.18.** *Sessão de dança - Aquecimento corporal*



Na segunda parte da sessão, a investigadora mediou uma história - Figura 3.19. - anteriormente escrita por esta - Apêndice I - cujo objetivo consistia em as crianças

realizarem diversas expressões faciais adequadas à emoção referida em cada parte da história, bem como movimentarem o corpo de acordo com o ritmo musical colocado, representativo da emoção mencionada pela investigadora.

**Figura 3.19.** *Mediação da história em movimento*



Porém, de modo a introduzir a dinâmica da presente parte, a investigadora mencionou o seguinte: “*Nós hoje vamos ser todos exploradores, vamos conhecer uma grande floresta perdida no planeta das emoções. Ah! Mas calma, nós vamos ter de andar devagarinho e em silêncio para ver se escutamos a música de cada emoção. Estas músicas estão espalhadas pelo nosso ginásio e vão tocar quando menos esperarmos. Vamos iniciar esta aventura exploradores? Então vamos!*”.

Relativamente ao último momento da sessão, a investigadora decidiu recorrer a uma prática utilizada pela educadora cooperante, mais concretamente, a um momento de relaxamento através de ritmos musicais calmos, visto que “Segundo Neves (2011), o relaxamento contribui para a redução do estímulo do ambiente, aumento da concentração, redução da frequência cardíaca e arterial, redução muscular, aumento da atenção e aumento da flexibilidade cognitiva” (Marques & Delfino, 2016, s.p.).

**Figura 3.20.** *Momento de relaxamento*



Após o momento de relaxamento, e antes do término da sessão, a investigadora questionou o grupo, de modo a perceber se este identificava as emoções abordadas ao longo da mediação da história. A planificação minuciada da atividade em questão encontra-se no Apêndice J.

### **3.3.2. Vamos falar sobre emoções**

De acordo com Colognese e Melo (1998, p. 143), citado por Cedro (2011, p. 129) a entrevista pode ser encarada como um processo de interação social, dado que o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. À vista do referido, pode-se afirmar que se trata de uma ferramenta de extrema importância, visto que permite extrair informação em relação às conceções dos inquiridos sobre determinada temática.

Desta forma, o segundo momento avaliativo do presente estudo recaiu sobre uma entrevista individual a cada criança sobre a temática em análise, na qual a investigadora apresentava um conjunto de perguntas. Contudo, dado que se tratava de uma entrevista semiestruturada, surgiram novas perguntas consoante o que as crianças mencionavam.

As questões colocadas basearam-se em perguntas efetuadas ao longo do estudo - Apêndice K - de maneira que fosse possível analisar se existiu alteração nas respostas do grupo, bem como se existiu evolução face às conceções prévias apresentadas no início do estudo.

Em suma, de modo a finalizar a atividade, a investigadora forneceu várias fotos sobre cada emoção, cujo objetivo consistia em identificar as diversas emoções através da expressão facial.

Assim, o objetivo primordial consistiu em compreender se o estudo despoletou aprendizagens significativas no grupo, no que concerne à identificação e regulação emocional das crianças.

## **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**

Segundo Aires (2015), “A análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação” (p. 43), bem como “(...) são imensamente apoiadas pela exposição de dados e orientadas para a visão total de um conjunto de dados, sistematicamente organizados, de modo a responder às questões subjacentes à pesquisa” (Aires, 2015, p. 48).

De tal forma, Rodrigues (2012) aponta que “Aquilo que cada investigador procura como ferramenta de tratamento e análise de dados depende muito da natureza e dos objectivos da investigação que se esteja a realizar” (p. 172).

Assim,

O papel do investigador, neste enfoque, sendo o principal instrumento de recolha de dados, assume-se como observador participante em todo o processo investigativo. Em termos analíticos, o investigador interpreta os textos (corpus de dados), tendo como referente os contextos dos actores que participam no processo investigativo (Canastra et al., 2015, p.11).

No presente capítulo serão apresentados os diversos resultados obtidos ao longo de toda a intervenção pedagógica, de modo a efetuar conclusões significativas referentes ao trabalho desenvolvido pela investigadora com o grupo de crianças. Portanto, o principal objetivo do capítulo IV consiste em analisar, interpretar e discutir esses resultados tendo por base a articulação com o capítulo relativo à fundamentação teórica, bem como compreender o desenvolvimento emocional das crianças em contexto Pré-Escolar, através das diversas atividades realizadas.

### **4.1. Primeira fase**

Os dados reunidos nesta primeira fase são considerados conceções prévias, uma vez que foram obtidos na 1.<sup>a</sup> fase da intervenção pedagógica – *Fase diagnóstica* – na qual se adquiriram conhecimentos sobre os interesses e necessidades do grupo face à temática,

de modo a delinear-se uma intervenção pedagógica tendo por base os aspetos mencionados.

#### 4.1.1. Entrevista à educadora de infância

Nesta primeira etapa do processo, realizou-se uma entrevista semiestruturada à educadora de infância, bem como o guião elaborado para a sua realização através de diversas categorias.

No início da entrevista, a investigadora questionou a educadora acerca das necessidades do grupo, no diz respeito ao tema das emoções, sendo que a profissional referiu que *"têm dificuldade em resolver os conflitos, claro, uns com os outros, devido às emoções estarem à flor da pele, de saber, às vezes, controlar as emoções, pois não conseguem explicar uma coisa porque estão a chorar, a chorar e não conseguem falar"* (E<sub>i</sub>).

Através dos dados recolhidos, é possível averiguar a importância que a profissional dá ao tema do desenvolvimento emocional das crianças quando menciona que *"Acho que é muito importante falar com eles sobre isso, eles não guardarem nada cá dentro, é o que eu falo muito com pais deles também. (...) É importante pegar nessas conversas das crianças e ver o que estas dizem mais, questionar o porquê e o que podem fazer diferente para não se sentirem daquela forma, e pedir ajuda"* (E<sub>i</sub>).

A opinião supracitada pela educadora de infância no decorrer da entrevista, comprova o que Possebon et al. (2022) refere sobre a importância de desenvolver competências e capacidades que permitam às crianças compreender, expressar e regular os seus vários estados emocionais.

No ponto de vista da educadora de infância, o desenvolvimento emocional do grupo é saudável, sendo *"um grupo feliz e contente"* (E<sub>i</sub>), embora haja *"um grupinho que tem mais atritos uns com os outros"* (E<sub>i</sub>). Deste modo, a investigadora interrogou a educadora acerca das emoções que considerava que o grupo necessitava de desenvolver com maior ênfase, sendo apontada a emoção designada de raiva, mais concretamente, *"no que diz respeito à forma de gerir e a frustração"* (E<sub>i</sub>).

Visto que a profissional de educação exerce a profissão há onze anos, foi possível reconhecer quais as estratégias à qual recorria para gerir as emoções do grupo, das quais referiu que *"a estratégia mais correta a recorrer e a que utilizo, é a comunicação com as*

*crianças envolvidas no conflito, com calma, para os fazer compreender o lugar do outro, o que muitos já o conseguem fazer” (E<sub>i</sub>).*

Por fim, denotou-se ao longo da entrevista a perspetiva da educadora de infância em relação ao desenvolvimento emocional da criança, bem como relevou bastantes conhecimentos sobre o desenvolvimento emocional das crianças e quais as estratégias que se deve recorrer.

#### 4.1.2. Atividade diagnóstica

O segundo momento da 1.<sup>a</sup> fase da intervenção pedagógica – *Fase diagnóstica* – consistiu na realização de um jogo didático com as crianças, na qual os resultados obtidos resultaram da observação e das notas de campo realizadas pela investigadora.

Inicialmente, os diversos grupos demonstraram curiosidade pelo jogo didático que ia ser desenvolvido, embora não tenham manifestado tanto interesse em responder às questões colocadas pela investigadora. No entanto, através de algumas pistas fornecidas por esta, algumas crianças começaram a expor a sua opinião, bem como a manifestar qual a emoção de que se tratava através de cada ilustração.

Importa salientar que o recurso a pequenos grupos foi a estratégia encontrada, de forma a facilitar a partilha de conhecimentos de todas as crianças, que se alocaram aos grupos de forma voluntária.

Assim, no que concerne aos conhecimentos do **Grupo A**, é possível apontar os seguintes aspetos:

- *Emoção - Alegria:* Apenas as crianças C<sub>3</sub>, C<sub>6</sub> e C<sub>22</sub> souberam identificar de que emoção se tratava através do rosto das pessoas, bem como conseguiram interligar a emoção a uma situação vivenciada;
- *Emoção - Tristeza:* Todo o grupo soube identificar a emoção expressa;
- *Emoção - Medo e nojo:* Nenhuma criança conseguiu identificar qual a emoção representada;
- *Emoção - Raiva:* Apenas as crianças C<sub>6</sub> e a C<sub>22</sub> mencionaram a emoção através de expressões como “*Está zangado*” (C<sub>6</sub>) e “*Está a gritar*” (C<sub>22</sub>).

Os elementos C<sub>10</sub> e C<sub>21</sub>, representantes deste primeiro grupo, apenas associaram as várias emoções a situações experienciadas, embora seja importante salientar que a criança C<sub>10</sub> apresenta NEE.

Em relação ao **Grupo B**, pode-se aferir os seguintes aspetos:

- *Emoção - Alegria*: Apenas as crianças C<sub>1</sub> e C<sub>16</sub> souberam identificar qual a emoção representada. As restantes crianças apenas conseguiram interligar a emoção a uma situação vivenciada;
- *Emoção - Tristeza*: Somente três crianças souberam mencionar a emoção ilustrada, a C<sub>1</sub>, C<sub>4</sub> e C<sub>9</sub>;
- *Emoção - Nojo*: Nenhuma criança conseguiu identificar a emoção representada;
- *Emoção - Medo*: Unicamente duas crianças conseguiram referir o nome da emoção, a C<sub>1</sub> e a C<sub>14</sub>;
- *Emoção - Raiva*: Apenas as crianças C<sub>1</sub> e a C<sub>4</sub> mencionaram a emoção apresentada.

Neste grupo constava a criança C<sub>25</sub> que não se pronunciou durante a dinamização, sendo que apenas realizou a leitura dos elementos das imagens, sem referir as expressões faciais ou a emoção.

Relativamente ao último grupo, **Grupo C**, verificou-se que:

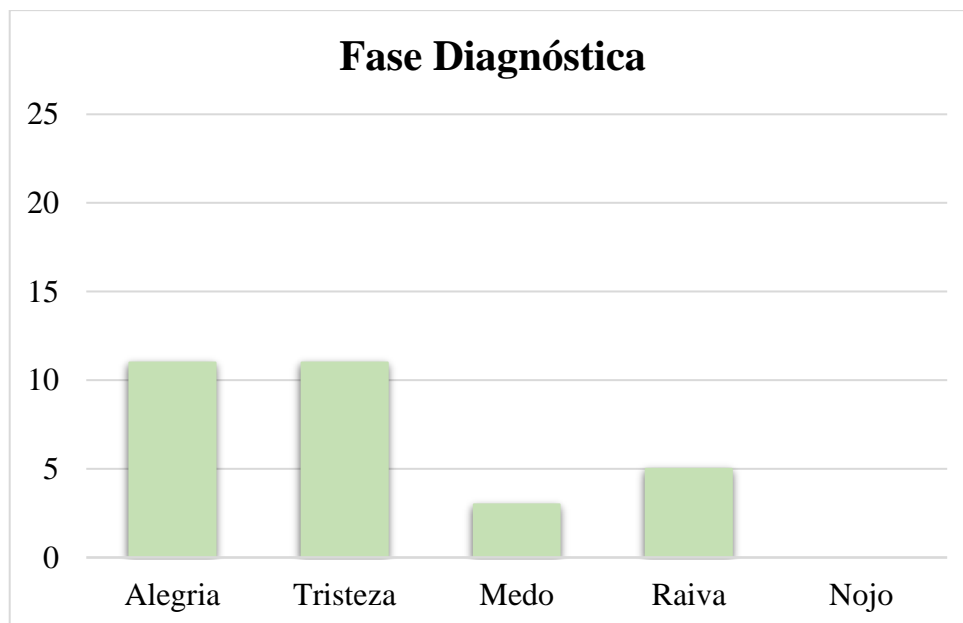
- *Emoção - Alegria*: Todos os elementos souberam identificar a emoção ilustrada nas figuras;
- *Emoção - Tristeza*: Três crianças, C<sub>5</sub>, C<sub>7</sub> e C<sub>17</sub> identificaram a emoção e a criança C<sub>20</sub> recorreu a adjetivos para mencionar a dita emoção como “*Um bebé a chorar*”;
- *Emoção - Nojo*: Nenhuma criança conseguiu identificar a emoção;
- *Emoção - Medo*: Meramente a criança C<sub>5</sub> identificou a emoção, enquanto as restantes associaram a situações concretas;
- *Emoção - Raiva*: Todas as crianças mencionam a emoção através de adjetivos e expressões como “*Está zangada*” (C<sub>19</sub>), “*Zangado*” (C<sub>17</sub>), “*Gritar*” (C<sub>23</sub>), sendo que a criança C<sub>7</sub> pronunciou o nome da emoção

Embora a criança C<sub>23</sub> não se tenha destacado ao longo da dinamização, esta associou as cinco emoções primárias a situações que já tinha experienciado.

Desta forma, tendo por base a análise das gravações áudio e das notas de campo, averigua-se que numa fase diagnóstica, onze crianças identificaram a emoção da *Alegria*, bem como a emoção designada de *Tristeza*, apenas três crianças referiram o *Medo*, cinco

crianças mencionaram a emoção da *Raiva* e, por último, nenhuma criança identificou a emoção designada de *Nojo*, como apresentado no Gráfico 4.1..

**Gráfico 4.1.** *Resultados - Fase diagnóstica*



No que concerne à realização das expressões de acordo com a imagem fornecida pela investigadora, pode-se aferir que apenas a minoria do grupo realizou a expressão conforme a emoção.

#### **4.2. Segunda fase**

A segunda fase do presente estudo contempla a fase designada de *Intervenção Pedagógica*, na qual foi reunido um vasto reportório de dados ao longo das várias atividades, de modo a organizar e interpretar a evolução do grupo no que concerne ao conhecimento e identificação das emoções, bem como o desenvolvimento emocional de cada criança no decorrer das atividades dinamizadas.

##### **4.2.1. Livro “O novelo de emoções para os mais pequeninos” de Elizabete Neves**

A introdução às atividades decorrentes da intervenção pedagógica iniciou-se a partir de um dos interesses das crianças, a literatura infantil, visto que a partir de um livro é possível explorar uma temática, bem como delinear atividades através das sugestões fornecidas pelo grupo.

De acordo com Moia et al. (2023), “(...) a contação de histórias é um importante recurso para se trabalhar diversos elementos no processo de ensino, incluindo a formação de leitores, pois auxilia na construção dos significados das palavras, enriquecendo o vocabulário” (p. 95), bem como “(...) estimula na criança o desenvolvimento do vocabulário, na interpretação de textos, na reflexão, na imaginação, na criticidade e na criatividade” (Schmitz et al., 2019, p. 112).

Assim, as notas de campo efetuadas comprovam que o grupo demonstrou bastante interesse pela mediação, assim como a maioria do grupo interpretou as emoções recorrendo às cores espelhadas na história como “*O roxo é o escuro*” (C<sub>18</sub>) e “*O azul é quando a menina chora*” (C<sub>11</sub>). Além disso, neste primeiro contacto com a história, algumas crianças associaram a cor ou a emoção a situações vivenciadas, como “*Fico amarelo quando estou feliz*” (C<sub>4</sub>), “*Fico chateada quando a mãe não brinca*” (C<sub>15</sub>) e “*Quando estou triste, choro*” (C<sub>20</sub>). Contudo, no que diz respeito à *Aversão/Nojo* nenhuma criança associou a experiências anteriores, sendo a minoria os que mencionaram o nome desta.

Ainda nesta primeira intervenção, cada criança realizou um desenho - Apêndice L - como registo da mediação da história, onde é visível que todo o grupo presente nesta atividade usou as cores mencionadas na história e um número reduzido recorreu a adjetivos, embora poucas crianças tenham referido o nome da emoção de acordo com a cor esboçada no registo da história, como ilustrado na Tabela 4.1..

**Tabela 4.1.** *Identificação de emoções através do livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos"*

<b>Emoção</b>	<b>Número de crianças (Menção da emoção)</b>	<b>Número de crianças (Recurso a adjetivos)</b>
Alegria	4 (C <sub>1</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>12</sub> e C <sub>23</sub> )	3 (C <sub>6</sub> , C <sub>9</sub> e C <sub>15</sub> )
Tristeza	4 (C <sub>1</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>21</sub> e C <sub>23</sub> )	5 (C <sub>9</sub> , C <sub>12</sub> , C <sub>15</sub> , C <sub>19</sub> e C <sub>21</sub> )
Medo	7 (C <sub>1</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>9</sub> , C <sub>15</sub> , C <sub>19</sub> , C <sub>21</sub> e C <sub>23</sub> )	0
Raiva	3 (C <sub>8</sub> , C <sub>9</sub> e C <sub>23</sub> )	4 (C <sub>3</sub> , C <sub>12</sub> , C <sub>16</sub> e C <sub>19</sub> )
Aversão/Nojo	2 (C <sub>1</sub> e C <sub>12</sub> )	1 (C <sub>15</sub> )

Portanto, tendo por base a tabela anterior, é notório que as emoções intituladas de *Alegria*, *Tristeza* e *Medo* foram as que as crianças conseguiram identificar com maior êxito, ao contrário da emoção da *Aversão/Nojo* que apenas três crianças conseguiram identificar recorrendo às duas estratégias referidas na tabela x. Importa salientar que apenas dezasseis elementos dos vinte e cinco participaram na presente atividade.

#### 4.2.2. Emoções Eruptivas

Durante a entrevista à educadora de infância, a investigadora interrogou-a sobre as áreas de conteúdo em que o grupo manifestava maior interesse, à qual esta relatou a “(...) *área do Conhecimento do Mundo, mas esta área também está presente em tudo, é transversal a todas as áreas por ser muito ligada à natureza. A expressão plástica eles também adoram, sempre que começamos uma atividade querem logo ir fazer. A dança e a expressão físico-motora também são duas artes que gostam de fazer, gostam de movimento*” (E<sub>i</sub>).

De modo a criar um fio condutor ao longo da intervenção pedagógica, e analisando a citação supracitada, realizou-se uma atividade no âmbito da Educação em Ciências que englobasse o livro mediado anteriormente com uma atividade experimental, já que se

enquadra numa área - Área do Conhecimento do Mundo - predileta tanto para o grupo, como para a educadora.

No início da dinamização, a investigadora inquiriu o seguinte às crianças: “*Ontem a Bianca contou-vos uma história, lembram-se? Então, digam-me quais foram as emoções que nós vimos na história?*”, sendo que determinadas crianças responderam as cores sem associação à emoção e outras mencionaram o nome das emoções. Posteriormente, o grupo explorou o protocolo experimental na qual surgiram menções como: “*É o líquido que metemos na comida*” (C<sub>13</sub>), referência ao vinagre e “*Parece farinha dos bolos*” (C<sub>16</sub>), referência ao bicarbonato de sódio.

No decorrer da dinamização as crianças participaram em todo o processo, sendo que no final a investigadora abordou o grupo acerca do fenómeno ocorrido, bem como as emoções eruptivas que surgiram. Com isto, pode-se apurar os dados descritos na Tabela 4.2.

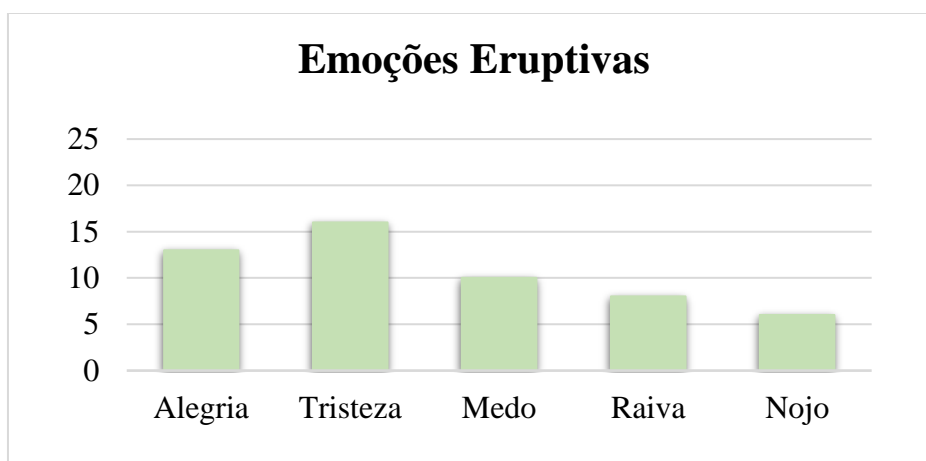
**Tabela 4.2.** Identificação das emoções através da atividade “*Emoções Eruptivas*”

<b>Emoção</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Grupo C</b>
Alegria	3 (C <sub>9</sub> , C <sub>13</sub> e C <sub>14</sub> )	4 (C <sub>4</sub> , C <sub>6</sub> , C <sub>12</sub> e C <sub>25</sub> )	6 (C <sub>1</sub> , C <sub>7</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>18</sub> , C <sub>21</sub> e C <sub>23</sub> )
Tristeza	6 (C <sub>9</sub> , C <sub>13</sub> , C <sub>14</sub> , C <sub>16</sub> , C <sub>19</sub> e C <sub>20</sub> )	5 (C <sub>3</sub> , C <sub>4</sub> , C <sub>6</sub> , C <sub>15</sub> e C <sub>25</sub> )	5 (C <sub>1</sub> , C <sub>7</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>18</sub> e C <sub>23</sub> )
Medo	2 (C <sub>9</sub> e C <sub>19</sub> )	4 (C <sub>6</sub> , C <sub>12</sub> , C <sub>15</sub> e C <sub>25</sub> )	4 (C <sub>5</sub> , C <sub>8</sub> , C <sub>18</sub> e C <sub>23</sub> )
Raiva	2 (C <sub>14</sub> e C <sub>16</sub> )	2 (C <sub>15</sub> e C <sub>22</sub> )	4 (C <sub>1</sub> , C <sub>7</sub> , C <sub>8</sub> e C <sub>23</sub> )
Nojo	1 (C <sub>19</sub> )	2 (C <sub>4</sub> e C <sub>15</sub> )	3 (C <sub>1</sub> , C <sub>7</sub> e C <sub>8</sub> )

Ainda importa referir que a criança C<sub>17</sub> participou na atividade das emoções eruptivas, embora não tenha comunicado durante a dinamização por não apresentar conhecimentos sobre a história mediada no dia da sua ausência.

Consequentemente, é perceptível a evolução do grupo desde a *Fase diagnóstica* até à presente atividade – Emoções Eruptivas – ou seja, pode-se verificar que algumas crianças conseguiram identificar a emoção da *Aversão/Nojo*, bem como as restantes emoções ostentaram um número superior, como se verifica no Gráfico 4.2..

**Gráfico 4.2.** Resultados – Atividade “Emoções Eruptivas”



#### 4.2.3. Emocionómetro

A terceira atividade que contempla a fase da *Intervenção pedagógica* consistia em introduzir as expressões faciais, bem como proporcionar nas crianças um momento de reflexão sobre o seu estado emocional no presente dia.

Inicialmente, na reunião em grande grupo, a investigadora questionou as crianças acerca das expressões elaboradas previamente, na qual a maioria referiu frases como “*O verde está contente*” (C<sub>17</sub>), “*O amarelo está a chorar*” (C<sub>11</sub>) e “*O vermelho está zangado*” (C<sub>20</sub>), o que demonstra algum conhecimento relativo à associação das cores (verde, a amarelo e vermelho) ao grau do estado emocional.

Visto que o presente instrumento pedagógico foi inserido na rotina das crianças, nas primeiras semanas foram notórias as dúvidas que as crianças manifestavam em refletir sobre o seu estado emocional no presente dia, sendo que colocavam todas num só estado – Figura 4.1. - bem como colocavam diversas vezes entre dois estados emocionais, como apresentado na Figura 4.2.

**Figura 4.1.** Emocionómetro - Colocação num só estado emocional



**Figura 4.2.** Emocionómetro - Colocação entre dois estados



Contudo, com o passar das semanas, o grupo compreendeu o objetivo do instrumento pedagógico com êxito, sendo que todas as manhãs colocavam o seu nome na personagem que melhor representava a sua emoção, bem como recorriam à investigadora para explicar o porquê ou qual a situação que despoletou um dos estados emocionais apresentados no termómetro das emoções, sendo visível uma variedade de colocações em relação às figuras anteriores.

#### 4.2.4. Caixa das emoções

A penúltima atividade enquadrada nesta fase do processo – *Intervenção Pedagógica*, apresentou como objetivos explorar as diversas expressões faciais inerentes a cada emoção.

Partindo do pressuposto da atividade, foi observável o facto de determinados grupos demonstrarem dúvidas em relação às expressões faciais. Contudo, através de uma explicação mais pormenorizada, realizada pela investigadora, conseguiram através das cores apresentadas em cada ilustração alcançar o objetivo pretendido.

Importa salientar que duas das três crianças com NEE não realizaram a atividade, embora a terceira criança tenha executado, individualmente, através da identificação das emoções às cores apresentadas nas figuras das expressões, como na Figura 4.3.

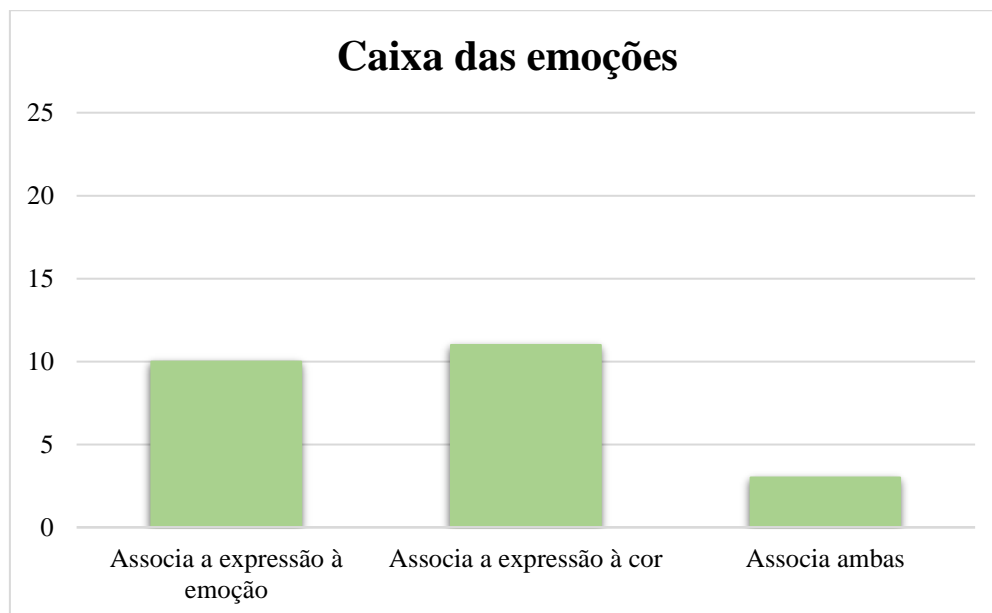
**Figura 4.3.** Associação da expressão facial à cor



Assim, ao analisar as notas de campo formuladas para cada par – Apêndice M -, pode-se aferir que crianças mais novas apresentavam uma dificuldade acrescida em mencionar a emoção apenas através da expressão, sem recorrer a cor exibida, enquanto os restantes elementos conseguiram identificar adjetivos intrínsecos às emoções através das expressões, bem como em determinadas situações recorriam às cores apresentadas.

Desta forma, através do - Gráfico 4.3. - é claro o conhecimento que o grupo adquiriu face à presente temática explorada anteriormente através da atividade do Emocionómetro, bem como através de conversas informais em grande grupo.

**Gráfico 4.3.** Resultados - Atividade "Caixa das emoções"



Em suma, apesar da dinamização se centrar na exploração e aquisição de conhecimentos relativos às expressões faciais das diversas emoções, pode-se analisar a entrelaçada dos vários pares durante a realização do jogo didático. Tal como Rocha e Fôlha

(2021) salientaram, “(...) as interações e a brincadeira são a estrutura das práticas de qualquer vivência e experiência, pelas quais as crianças participam a fim de desenvolver, aprender e socializar” (p. 160).

#### 4.2.5. Potes da calma

Na reta final desta presente fase de investigação – *Intervenção Pedagógica* – e visto que o grupo já apresentava um vasto repertório no que concerne aos conhecimentos adquiridos sobre as diversas emoções, bem como as expressões faciais inerentes a estas, delineou-se uma atividade na qual as crianças pudessem compreender as diferentes estratégias existentes para regular as suas próprias emoções.

Deste modo, em diálogo com o grupo, a investigadora questionou acerca dos materiais que gostariam de colocar no interior dos potes da calma, o que demonstra que privilegiou a voz das crianças. Ainda no decorrer deste diálogo, uma das crianças mencionou “*Porque é que não fazemos uma caixa e deixamos na sala para usar quando queremos?*” (C<sub>7</sub>). Assim, decidiu-se criar um espaço pedagógico, na qual as crianças recorriam sempre que existia necessidade de se autorregular, como ilustrado na Figura 4.4.

**Figura 4.4.** *Exploração dos potes da calma no espaço pedagógico*



Esta atividade despoletou um enorme entusiasmo nas crianças, sendo que o envolvimento em todo o processo foi bastante gratificante, assim como no final da atividade várias crianças mencionaram frases como: “*Isto anda tão devagarinho*” (C<sub>13</sub>), “*Parece o mar, com a água devagar*” (C<sub>15</sub>) e “*Quando tiver triste, vou buscar o pote para ficar contente*” (C<sub>23</sub>).

Assim, ao longo das várias semanas, diversas crianças recorreram à investigadora para comunicar sobre a utilização do pote e o porquê do seu uso, sendo que surgiram frases como: “*Bianca, sinto-me muito mais calmo depois de brincar com o pote*” (C<sub>22</sub>) “*Agora quando estou triste, fico sempre melhor*” (C<sub>9</sub>) e “*Estava zangada por vir à escola, mas fiquei melhor com o meu pote*” (C<sub>14</sub>).

### **4.3. Terceira fase**

A última fase da investigação em causa – *Fase avaliativa* – agrupa os vários resultados que permitem analisar e interpretar a evolução do grupo desde a primeira atividade realizada até à última atividade dinamizada. Na presente fase, o objetivo fulcral recaiu sobre a dinamização de uma atividade que englobasse as várias temáticas abordadas anteriormente, desde a identificação até à regulação das emoções, bem como realizar uma entrevista ao grupo, individualmente, para compreender o impacto que esta investigação causou nas crianças.

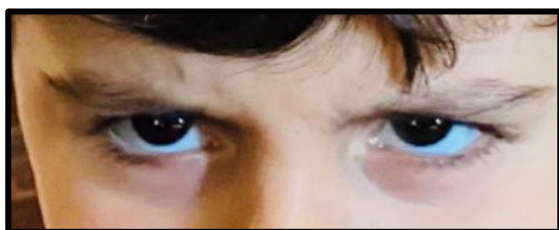
#### **4.3.1. Emoções dançarinas**

A primeira atividade avaliativa, designada de emoções dançarinas, correspondeu a uma atividade que demonstrou o verdadeiro trabalho desenvolvido ao longo desta investigação, ou seja, foi notória uma enorme evolução no grupo de crianças face ao desenvolvimento emocional.

No que concerne à identificação das emoções, numa primeira conversa, todas as crianças identificaram corretamente as cinco emoções primárias exploradas ao longo das várias semanas. Além disso, no que diz respeito ao ritmo musical, a maioria das crianças conseguiu identificar se se tratava de uma música calma ou agitada.

Relativamente à mediação da história durante a atividade foi possível registar que o grupo conseguiu realizar a expressão facial e corporal de acordo com o ritmo musical, assim como identificou as várias emoções de acordo com as pistas mencionadas pela investigadora no decorrer na mediação, como se pode observar nas seguintes Figuras 4.5. e 4.6.

**Figura 4.5.** *Expressão facial da raiva*



**Figura 4.6.** *Expressão facial e corporal da tristeza*



Por fim, pode-se aferir que todas as crianças adquiriram conhecimento sobre a presente temática, bem como recorriam a diversos elementos da equipa educativa para expor os sentimentos e o motivo que proporcionou essa emoção.

#### 4.3.2. Vamos falar sobre emoções

A última intervenção por parte da investigadora recaiu sobre uma entrevista individual a cada criança, face à temática em análise, de modo a efetuar a comparação com os resultados obtidos na primeira intervenção, com o objetivo de deter quais as aprendizagens adquiridas por parte do grupo.

No que concerne à primeira questão colocada: “*O que são as emoções?*”, diversas crianças responderam logo o nome das diversas emoções, bem como as cores, o que revelou conhecimento acerca das cinco emoções exploradas, embora os conceitos de emoção não tenham conseguido mencionar. Deste modo, interligando a segunda questão: “*Quais são as emoções que aprendestes?*”, pode-se verificar que todas as crianças mencionaram o nome das várias emoções, assim como a respetiva cor.

Relativamente às questões colocadas sobre situações vivenciadas que despoletaram determinada emoção nas crianças, pode-se averiguar que na globalidade todo o grupo conseguiu associar uma emoção a uma situação experienciada, embora as emoções intituladas de medo e nojo tenham sido as que as apresentaram maior hesitação no momento de responder.

No final da entrevista, a investigadora colocou um jogo didático sobre expressões faciais com o intuito de cada criança referir a emoção em causa, sendo que o resultado foi extremamente positivo, uma vez que todas as crianças responderam corretamente à emoção expressa em cada imagem fornecida pela investigadora.

Deste modo, através dos resultados obtidos na última atividade – Apêndice N, é possível compreender a evolução do grupo no concerne à temática em estudo. Numa fase inicial, a maioria das crianças apresentava poucos conhecimentos sobre as emoções, contudo na presente atividade consegue-se analisar uma extrema evolução no grupo relativamente à identificação, expressão e gestão emocional.

Em suma, e visto que “(...) as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2013, s.p.), é importante explorar as emoções na educação pré-escolar já que é

(...) Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...) (Gottman & DeClarie, 1999, p. 202).

## Capítulo V – Conclusão

O presente relatório sobre “O desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar: do sentir ao agir” desenvolvido numa instituição na cidade de Faro, iniciou-se através da técnica de recolha de dados intitulada de observação, já que se pretendeu analisar os interesses e necessidades do grupo, no que diz respeito à manifestação e identificação das suas próprias emoções e dos outros. Através de uma observação inicial, concluiu-se que as crianças apresentavam determinadas dificuldades na identificação das emoções – *raiva, nojo e medo*. Contudo, um número elevado de crianças apresentou conhecimentos sobre a *alegria e tristeza*.

Neste grupo existia uma grande dificuldade no tópico relativo à regulação emocional, dado que em certos momentos de brincadeira ou atividades orientadas as crianças manifestavam raiva, embora não conseguissem controlar, nem gerir o sentimento expresso.

Ao averiguar as problemáticas existentes na presente sala de atividades, a ideia inicial teve um forte significado neste grupo, já que a investigadora procurou explorar as várias emoções através de diversas dinâmicas e, assim, promover o desenvolvimento emocional desde tenra idade.

O estudo em questão atingiu os resultados surpreendentes, dado que foi possível dinamizar diversas atividades que promoveram o desenvolvimento emocional de cada criança. Deste modo, as técnicas da recolha de dados selecionadas foram fulcrais para a realização da investigação em causa, na medida em que permitiu averiguar as conceções iniciais de todos os participantes, bem como responder às duas questões apresentadas numa fase inicial do estudo.

Relativamente à questão - *Em que medida o desenvolvimento emocional contribui para a identificação e regulação de emoções em crianças em idade pré-escolar?* – é possível concluir-se que a exploração de conteúdos emocionais desde tenra idade possibilita uma observação e descrição dos próprios estados emocionais ou dos outros, de forma clara.

No que concerne à questão - *Qual a importância da educação emocional para o desenvolvimento da criança?* – pode-se concluir que o desenvolvimento de competências

emocionais desde a primeira infância permite a cada sujeito ter uma maior capacidade na forma de identificação e regulação das emoções sentidas por si ou nos outros ao seu redor.

Assim, através desta investigação, é notório que as crianças desenvolveram uma maior sensibilidade em relação à identificação emocional, bem como o repertório de estratégias para a gestão emocional aumentou, tendo em consideração as consequências das suas atitudes em determinadas situações. Além disso, pode-se salientar que a abordagem da presente temática através de diversas linguagens (orais, faciais e corporais) e domínios (dança, educação em ciências, literatura, entre outros) permite uma maior aquisição de conhecimentos, visto que existe maior oportunidade de explorações.

### 5.1. Aprendizagens pessoais e profissionais

Ao longo da concretização deste relatório de investigação, senti a exigência que este documento apresentava, sendo que um único pormenor poderia alterar todo o trabalho investigativo durante estes meses. Desta forma, é de extrema importância analisar inúmeros documentos, livros e revistas de modo a efetuar uma investigação com pesquisas bibliográficas fidedignas.

Existiram algumas dificuldades ao longo da realização do estudo, visto que numa fase inicial a ideia seria abordar a presente temática através das artes, contudo era uma área bastante explorada por parte da educadora cooperante. Além disso, tornou-se complicado realizar todas as atividades com as crianças com NEE, sendo apenas exploradas determinadas atividades do interesse destas.

Enquanto futura profissional de educação, e após a realização deste relatório, considero que adquiri inúmeros conhecimentos sobre a temática, assim como me tornei uma futura profissional de educação mais consciente em relação à dinamização e sensibilização de atividades que promovam o desenvolvimento emocional nas crianças.

Contudo, considero que a investigação nesta área deve ser mais fundamentada, já que quanto maior for a abordagem da temática, mais crianças saudáveis existirão, do ponto de vista emocional e psicológico. Desta forma, pode-se afirmar que através da exploração da presente temática existirá um elevado número de crianças na qual a sua saúde mental é positiva, uma vez que apresentam capacidades de regular as suas emoções e as do outro.

Enquanto investigadora, sinto que o grupo compreendeu a mensagem que queria passar, na medida em que através do trabalho realizado ao longo de vários meses, o grupo começou a demonstrar mais os seus sentimentos, assim como a regulação emocional foi notória através de diferentes estratégias.

Em suma, o/a educador/a deve fomentar a educação emocional nas crianças, sendo que a palavra respeito deve sempre prevalecer. Contudo, é importante que este profissional reconheça e realize uma prática pedagógica que permita às crianças comunicar os seus sentimentos, bem como compreender que estratégias adotar.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, C. & Filho, R. (2005). A abordagem cognitivo-constructivista de psicoterapia no tratamento da anorexia nervosa e bulimia nervosa. *Terapias Cognitivas*, 1(1), 45-57. [http://www.rbtc.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=6](http://www.rbtc.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6)
- Abreu, J. (2013). Afectos, emoções e conceitos aparentados. *Psilogos*, 11(1), 46-51. <https://doi.org/10.25752/psi.3325>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. (2019). *Cognição, emoções e ação* (84.<sup>a</sup> ed.). Cultura académica.
- Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (2<sup>a</sup>. ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arruda, M. (2014). *O ABC DAS EMOÇÕES BÁSICAS – Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Relatório de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, C., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. [https://www.researchgate.net/publication/331008193\\_A\\_ENTREVISTA\\_COMO\\_TECNICA\\_DE\\_INVESTIGACAO\\_NA\\_PESQUISA\\_QUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA)
- Batista, H., & Noronha, A. (2018). Instrumentos de Autorregulação Emocional: Uma revisão de Literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389–398. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. In J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (1<sup>a</sup>. ed.) (pp. 9-18). Fundación Dialnet.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional* (1<sup>a</sup> ed.). Quarteto.

- Barros da Cunha, A., Maffazioli, A., & Albuquerque, K. (2022). Relações entre regulação marquemocional parental e desenvolvimento dos filhos. *Revista Saúde e Desenvolvimento humano*, 10(3), 1-14. [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude\\_desenvolvimento/article/download/7299/pdf](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/download/7299/pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brito, A., Oliveira, G., & Silva, B. (2021). A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 1-15. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique* (1ª ed.). Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Camargo, D., & Bulgacov, Y. (2016). Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 213-219. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776024.pdf>
- Cassel, G. (2020). *Detecção de expressões faciais com inteligência artificial* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Feevale]. Repositório da Universidade Feevale. [https://tconline.feevale.br/tc/files/0001\\_5186.pdf](https://tconline.feevale.br/tc/files/0001_5186.pdf)
- Cedro, M. (2011). Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. *Revista Perspectivas Sociais*, 1(1), 125–135. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2341>
- Cézar, N., & Guareschi, P. (2016). Emoções: Uma dimensão esquecida do ser humano. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(3), 97-111. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/264>
- Correia, T. (2022). *Laboratório de emoções* (1.ª ed.). Oficina do livro.
- Costa-Vieira, H.; & Souza, W. (2014). O reconhecimento de expressões faciais e prosódia emocional: investigação preliminar em uma amostra brasileira jovem. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 119 – 127. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200004>
- Cruz, M., & Júnior, A. (2011). Corpo, mente e emoções: referenciais teóricos da psicossomática. *Revista Simbio-Logias*, 4(6), 46-66.

<https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/revistasimbio-logias/corpo-mente-e-emocoes.pdf>

- Cury, A. (2001). *Treinando a emoção para ser feliz*. Academia de inteligência.
- Cusati, I., Santos, N., & Cusati, R. (2021). Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. *Conjecturas*, 21(7), 1-17. <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/423>
- Damásio, A. (2009). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos* (2ª ed.). Companhia Das Letras.
- Damásio, A. (2010). *A Construção do Cérebro Consciente*. Temas & Debates.
- Dessen, M., & Junior, Á. (2008). *A ciência do desenvolvimento – Tendências atuais e perspectivas futuras*. Artmed.
- Dias, R. (2014). *Desenvolver a inteligência emocional nas crianças através da arte* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, Escola Superior da Educação e Comunicação da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8291/1/Relat%C3%B3rio%20Raquel%20Dias%20vers%C3%A3o%20final.pdf>
- Díaz-Benítez, M., Gadelha, K., & Rangel, E. (2021). Nojo, humilhação e desprezo: uma antropologia das emoções básicas hostis e da hierarquia social. *Anuário Antropológico*, 46(3), 10-29. <https://doi.org/10.4000/aa.8898>
- Dores, A. (2011). Medo e vergonha: emoções comunitárias e emoções sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 7, 43-54. <https://doi.org/10.4000/ras.1174>
- Ekman, P. (2003a). *Emotions Revealed* (1.ª ed). Times Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003b). *Unmasking the face* (1.ª ed). Malor Books.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel.
- Fernández-Abascal, E., & Sánchez, M. (2010). Psicología de la emoción. In Editorial Universitaria Ramon Areces, (Eds.), *Psicología de la emoción* (1.ª ed.) (pp. 17-74). Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Ferreira, W. (2020). Regulação emocional em terapia cognitivo comportamental. *Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 5(9), 618-630. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/24411/17098>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365–384.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014)

- Fontes, M. (2017). A expressão de emoções: propostas teóricas e questionamentos. *Intercâmbio*, 36, 26–38. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35756>
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A psicologia das emoções – O fascínio do rosto humano*. FEELab Science Books.
- Gilberto, I. (2015). A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. *International Studies on Law and Education*, 21, 51-58. <http://www.hottopos.com/isle21/51-58Irene.pdf>
- Gottman, J., & DeClarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Horta, K., & Soares, A. (2021). Marcos do desenvolvimento emocional na infância. *Pedagogia em Ação*, 16(2), 152–157. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/26206>
- Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Psicossoma.
- Lenoir, F. (2016). O prazer, a felicidade, a alegria. In Objetiva, (Eds.), *O poder da alegria* (1.<sup>a</sup> ed.) (pp. 15 – 23). Amazon Web Services.
- Lins, A. (2021). Método qualitativo na pesquisa acadêmica. *Primeira evolução*, 2(14), 17-24. <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/42/37>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Maior, R., & Correia, G. (2016). Contribuições do Budismo e da Análise bioenergética para a compreensão da raiva. *Revista Americana de Psicologia Corporal*, 3(5), 39-48. <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/44/80>
- Mairink, A., Gadim, C., & Panobianco, M. (2021). O uso da metodologia qualitativa da Teoria Fundamentada nos Dados na pesquisa em enfermagem. *Escola Anna Nery*, 25(3), 1-8. <https://www.scielo.br/j/ean/a/69WhCvMv4gKVmGfyr3WKzCQ/?format=pdf&lang=pt>

- Marín, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 50, 34-45.  
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>
- Marques, E., & Delfino, T. (2016). Contribuições das técnicas de respiração, relaxamento e mindfulness no manejo do estresse ocupacional. *Psicologia.pt*.  
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0965.pdf>
- Martins, Q., & ScoralickLempke, N. (2020). O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores. *SYNTHESIS: Revista Digital FAPAM*, 10(1), 1–12.  
<https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/185/182>
- Martins, M., & Melo, J. (2016). Emoção...emoções... que buscavam a saúde e qualidade de vida?. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health* 34(13), 125-148. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8362>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Miguel, F. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>
- Moia, M., Urbano, F., & Silva, D. (2023). Do era uma vez ao agora: A importância da literatura infantil através da contação de histórias, para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil. *Revista Campo da História*, 8(1), 92-103.  
<https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-006>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. [Paper presentation]. Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. ISBN: 978-972-8914-77-6.
- Moura, E., & Pereira, G. (2017). Desenvolvimento humano – repensando conceitos no âmbito interdisciplinar. *Revista Contrapontos – Eletrónica*, 17(4), 717–728.  
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n4.p717-728>
- Oliveira, A., Santos, C., & Florêncio, R. (2019). Métodos e técnicas de pesquisa em educação. *RIOS – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro*, 13(21), 36-50.  
<https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255>

- Oliveira, E., & Jaques, P. (2013). Classificação de emoções básicas através de imagens capturadas em vídeos de baixa resolução. *Revista Brasileira de Computação Aplicada*, 5(2), 40-54. <https://doi.org/10.5335/rbca.2013.2807>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). McGraw-Hill.
- Paula, A., Braga, A., & Loureiro, A. (2021). A Contação de histórias e sua importância para o desenvolvimento da criança. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 4(10), 131–144. <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5973>
- Paulino, M. (2013). A emoção como experiência humana: A perspectiva do psicoterapeuta. *Psilogos*, 11(1), 52-59. <https://doi.org/10.25752/psi.3326>
- Pedro, B. (2017). *A influência das emoções de nojo e tristeza nos juízos de transgressão moral* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108439/2/226761.pdf>
- Pinto, D., Lobo, R., Santos, R., Silva, R., & Paula, V. (2021). A importância do desenho na educação infantil. *Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(7), 1497–1506. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1909>
- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34. [https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Portelada, A. (2011). As emoções a nível escolar. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 69–77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328006>
- Possebon, E. (2019). Raiva, agressão e educação: um diálogo necessário. *Educação Unisinos*, 23(1), 155-169. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.14721>
- Possebon, F., Possebon, E., & Dantas, T. (2022). Educação emocional, formação humana e espiritualidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 33, 1-15. <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9488>
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa* (2ª ed.). FEEVALE.

- Ramos, E., Meneses, A., & Rufino, C. (2019). Reconhecimento de Expressões Faciais através de Redes Bayesianas. *Revista Militar de Ciência e Tecnologia*, 36(2), 23-28. <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/CT/article/view/2718>
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos – Guia Prático*. Edições Sílabo.
- Retrato Cooperativo (2019, abril, 23). *Expressões faciais no linkedin: Caras de sucesso*. OsRetratistas. <https://www.osretratistas.com/blog/expressoes-faciais-no-linkedin-caras-de-sucesso>
- Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4, 129-148. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf)
- Rijo, D., Oliveira, C., & Brazão, N. (2017). Da vergonha à raiva: emoções e processos psicológicos por detrás do comportamento do agressor juvenil. *Revista do Ministério Público*, nº. 151, 151-169. [https://rmp.smmmp.pt/wp-content/uploads/2017/10/8.RMP\\_151\\_NET\\_DanielRijo\\_ClaudiaOliveira\\_NelioBrazao.pdf](https://rmp.smmmp.pt/wp-content/uploads/2017/10/8.RMP_151_NET_DanielRijo_ClaudiaOliveira_NelioBrazao.pdf)
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L. & Roazzi, M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Rocha, J., & Fôlha, J. (2021). As interações e a brincadeira no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(64), 155-166. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1514>
- Rodrigues, M. (2012). O tratamento e análise de dados. In H. Silvestre & J. Araújo, (Orgs), *Metodologia para a Investigação Social* (1ª ed.) (pp.171-210). Escolar Editora.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem mágica dos bebés*. Esfera dos livros.
- Santos, C., & Barros, J. (2017). Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: Uma compreensão psicanalítica. *Psicologia.pt*, [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?efeitos-do-uso-das-novas-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-o-desenvolvimento](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?efeitos-do-uso-das-novas-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-o-desenvolvimento)

[emocional-infantil-uma-compreensao  
psicanalitica&codigo=TL0435&area=D4A](#)

Schmitz, L., Rodrigues, R., & Barbosa, C. (2019). A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. *Ensaio pedagógico*, 1(1), 108-116.

<https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/927e7-letras-portugues-2019-2.pdf#page=116>

Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e Adolescência* (6.ª ed.). Thomson.

Sousa, J., & Santos, S. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396 – 1416.

<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Editora Atlas.

UNICEF (2023). Desenvolvimento infantil.

<https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>

## Apêndices

### Apêndice A – Guião de entrevista semiestruturada à educadora cooperante

**Tema:** Educação emocional e as artes

**Entrevistada:** Educadora cooperante

**Objetivo geral:** Entender a perspetiva da educadora cooperante em relação à promoção do desenvolvimento emocional das crianças através da educação artística

**Local:** Jardim de infância

**Dia e Hora:** Dia 22 de outubro de 2022 às 14h30.

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Questões de ajuda</b>
<b><u>Categoria A</u></b> - Legitimação e apresentação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar os entrevistados;	1- Informar os entrevistados sobre o tema da investigação em estudo; 2- Solicitar a sua contribuição e colaboração para o estudo; 3- Garantir a confidencialidade e anonimato dos intervenientes; 4- Requisitar a autorização de gravação de voz; 5- Apresentar os resultados obtidos na investigação; 6- Agradecer a colaboração dos intervenientes.	-

<p><b><u>Categoria B</u></b> - Recolha de dados biográficos</p>	<p>- Identificação da educadora; - Conhecer a situação pessoal e profissional da educadora</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua idade?</li> <li>2. Qual é a sua formação?</li> <li>3. Há quantos anos exerce a profissão de educadora?</li> <li>4. Após a conclusão do curso como educadora de infância, tem dado continuidade à sua formação profissional?</li> <li>5. Em que ano ingressou nesta instituição?</li> <li>6. Quais as faixas etárias com que já trabalhou?</li> <li>7. Trabalhou sempre no setor privado ou no setor público também?</li> </ol>	<p>-</p>
<p><b><u>Categoria C</u></b> - Grupo de crianças</p>	<p>- Conhecer as características das crianças; - Conhecer os interesses e necessidades do grupo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Há quanto tempo acompanha este grupo?</li> <li>9. É constituído por quantos elementos?</li> <li>10. De todas as crianças do grupo, alguma que tenha ingressado este ano?</li> <li>11. Quais são os principais interesses do grupo?</li> <li>12. Qual a área de conteúdo que o grupo manifesta mais interesse?</li> <li>13. Qual a relação do grupo face às artes e às emoções?</li> </ol>	<p>10.1. E as necessidades? 11.1. E menos?</p>

		14. O grupo de crianças revela receio em realizar atividades desconhecidas ou gosta de atividades novas?	
<p><b><u>Categoria D</u></b></p> <p>- Percepção da educadora quanto à exploração das artes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a relação da educadora com as artes;</li> <li>- Compreender se a educadora recorre às artes para desenvolver projetos.</li> </ul>	<p>15. Na sua opinião, qual a importância das artes na educação pré-escolar?</p> <p>16. Qual a sua relação com as artes?</p> <p>17. É habitual recorrer às artes nos projetos desenvolvidos?</p> <p>18. Que artes privilegia?</p>	14.1. Em que medida?
<p><b><u>Categoria E</u></b></p> <p>- O desenvolvimento emocional das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender se a educadora proporciona atividades com o grupo para promover o desenvolvimento emocional;</li> <li>- Perceber quais as estratégias que a educadora</li> </ul>	<p>19. Considera importante o desenvolvimento emocional na educação pré-escolar?</p> <p>20. Como define emocionalmente o grupo?</p> <p>21. Que estratégias implementa na sala de atividades para dar a conhecer às crianças formas de gerir as suas emoções?</p> <p>22. Quais as emoções que o grupo reconhece facilmente?</p> <p>23. Quais as emoções que considera que o grupo necessita de desenvolver?</p>	18.1. Em que medida?

	<p>utiliza para ajudar o grupo a gerir as suas emoções;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se a criança reconhece as suas emoções e as dos outros;</li> <li>- Descobrir se o grupo consegue gerir as suas emoções.</li> </ul>		
<p><b><u>Categoria F</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção da educadora quanto à utilização das artes para explorar as emoções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar se é possível relacionar as duas temáticas com o grupo de crianças;</li> <li>- Saber se a educadora considera as artes um bom método para explorar as emoções com o grupo de crianças.</li> </ul>	<p>24. Acredita ser importante utilizar as artes para desenvolver determinadas emoções?</p> <p>25. Recorre às artes para explorar as emoções com as crianças?</p> <p>26. Que tipo de artes aconselha para desenvolver e explorar as emoções com este grupo?</p>	<p>23.1. Explique porquê?</p> <p>24.1. E para geri-las, também?</p>

## Apêndice B – Transcrição da entrevista à educadora cooperante

### **Categoria A – Legitimação de entrevista e motivação dos entrevistados**

**Investigadora** – Boa tarde, a entrevista é realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve para a realização do relatório de investigação. O presente relatório tem como tema fulcral as emoções, sendo os principais objetivos são compreender o desenvolvimento emocional do grupo de crianças em idade pré-escolar, assim como de que modo a educação artística permite gerir e desenvolver a inteligência emocional de cada um. Assim sendo, agradeço a sua colaboração para a realização deste estudo. É de extrema importância salientar que os dados obtidos serão confidenciais e serão disponibilizados à educadora, se o desejar. Para uma análise de dados rigorosa, é preferível recorrer a um gravador, deste modo aceita a gravação de áudio da entrevista?

**Educadora** – Sim, com certeza.

**Investigadora** – Se a qualquer momento quiser interromper a gravação, diga.

### **Categoria B – Dados Biográficos**

**Investigadora** - Qual a sua idade?

**Educadora** – 33 anos.

**Investigadora** - Qual é a sua formação?

**Educadora** – Tenho Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.

**Investigadora** - Há quantos anos exerce a profissão de educadora?

**Educadora** – Há (...) 11 anos.

**Investigadora** - Após a conclusão do curso como educadora de infância, tem dado continuidade à sua formação profissional?

**Educadora** – Depois do mestrado só realizei formações.

**Investigadora** - Em que ano ingressou nesta instituição?

**Educadora** – Nesta instituição estou há onze anos.

**Investigadora** – Digamos que está nesta instituição desde a conclusão do curso?

**Educadora** – Isso mesmo.

**Investigadora** - Quais as faixas etárias com que já trabalhou?

**Educadora** – (...) desde a sala de um ano até aos cinco anos.

**Investigadora** - Trabalhou sempre no setor privado ou no setor público também?

**Educadora** – Sim, sempre em setor privado.

### **Categoria C – Grupo de crianças**

**Investigadora** - Há quanto tempo acompanha este grupo?

**Educadora** – Metade do grupo já está comigo desde a sala de um ano, a outra metade só começou comigo este ano, na sala dos três anos, para completar o restante grupo.

**Investigadora** – É constituído por quantos elementos?

**Educadora** – Este grupo é constituído por 25 crianças, sendo que três destas apresentam necessidades educativas específicas.

**Investigadora** - Quais são os principais interesses do grupo? E as necessidades?

**Educadora** – Ora, interesses. O grupo adora a natureza, a cozinha de lama (...) o jogo simbólico, eles brincam muito na sala com peças soltas, com materiais não estruturados (...) gostam de sair à rua, dar passeios. Pronto é mais ou menos isso. Necessidades, pois acho que eles ainda têm dificuldades, pronto isto também é da idade, mas têm dificuldade em resolver os conflitos, claro, uns com os outros, devido às emoções estarem à flor da pele, de saber, às vezes, controlar as emoções, pois não conseguem explicar uma coisa porque estão a chorar, a chorar e não conseguem falar (...). Mais, oh! Por exemplo, já tive grupos em que nesta idade eles já reconheciam facilmente o nome e este grupo ainda tem alguma dificuldade, mas um grupo nunca é igual ao outro grupo, mas com o dia a dia eles também vão conseguindo através dos copos que estão identificados, com o mapa das presenças, pronto não é por aí. Não me preocupa, não é uma coisa que me preocupa. Preocupa-me mais é isto dos conflitos, para os ajudar também.

**Investigadora** - Qual a área de conteúdo que o grupo manifesta mais interesse? E menos?

**Educadora** – Ora pois, lá está, eu acho que é a área do Conhecimento do Mundo, mas esta área também está presente em tudo, é transversal a todas as áreas por ser muito ligada à natureza. A expressão plástica eles também adoram, sempre que começamos uma atividade querem logo ir fazer. A dança e a expressão físico-motora também são duas artes que gostam de fazer, gostam de movimento.

**Investigadora** - Qual a relação do grupo face às artes e às emoções?

**Educadora** – Eles com as artes é assim, as expressões plásticas gostam muito. Nos outros anos, exploraram algumas obras de arte, as cores, as formas e o que é que representa. Através da dança, também trabalhamos muito. E a relação do grupo com as emoções já foi falado.

**Investigadora** – Na expressão dramática, conseguem expressar-se bem?

**Educadora** – Sim, no jogo simbólico nós conseguimos observar que eles se conseguem expressar. E é assim, eu também faço atividades com eles no dia da dança, em que antes de iniciarmos a dança fazemos, imagina, dar os arcos e as cordas para fazer de conta que estes objetos são várias coisas, como um chapéu, uma saia, e ao mesmo tempo trabalhamos o corpo e essa parte do imaginário, sendo que no fim pergunto se os materiais poderiam ser mais alguma coisa, para ver se eles chegam lá.

**Investigadora** - O grupo de crianças revela receio em realizar atividades desconhecidas ou gosta de atividades novas?

**Educadora** – Não, a maior parte gosta de coisas novas e não tem receios. Contudo, pode haver um ou outro, mas não é nada de mais.

#### **Categoria D – Percepção da educadora quanto à exploração das artes**

**Investigadora** - Na sua opinião, qual a importância das artes na educação pré-escolar?

**Educadora** – Acho que as artes são algo que engloba tudo, desde a expressão dramática, à motricidade fina na expressão plástica, até à dança onde está envolvido o corpo todo.

**Investigadora** - Qual a sua relação com as artes?

**Educadora** – A minha (...) Pois, eu sempre gostei de dançar, sempre visitei muitos museus e exposições por ser do meu interesse. Quando comecei a trabalhar aqui, ainda existia o grande projeto anual em que era escolhido um artista e através desse artista trabalhávamos tudo, desde o sítio onde nasceu, a gastronomia do sítio, os monumentos, tudo mais até chegar às obras de arte onde explorávamos as técnicas como eram pintadas as obras e as cores. Depois, o próprio grupo fazia a recriação de uma das obras do artista. Logo na minha vida profissional também sempre estive ligada à arte com os miúdos.

**Investigadora** - É habitual recorrer às artes nos projetos desenvolvidos?

**Educadora** – Sim, há sempre arte.

**Investigadora** - Que artes privilegia?

**Educadora** – O que mais privilegio (...), e no fim ao cabo o que eles mais usufruem, apesar de gostarem um bocado de tudo, é a dança porque é uma maneira de arte onde as crianças exploram o corpo todo e o movimento, o que é importante nesta idade. De todas, acho que a dança é a que as crianças mais têm prazer.

### **Categoria E – O desenvolvimento emocional das crianças**

**Investigadora** - Considera importante o desenvolvimento emocional na educação pré-escolar?

**Educadora** – Sim, muito.

**Investigadora** - Em que medida?

**Educadora** – Acho que é muito importante falar com eles sobre isso, eles não guardarem nada cá dentro, é o que eu falo muito com pais deles também. Eles agora são pequeninos, mas vão crescer e têm que ter esta necessidade, esta à-vontade de expor o que sentem, e aqui já vemos que nos três aninhos muitos já dizem que estão tristes ou que estão muito zangados com os amigos. É importante pegar nessas conversas das crianças e ver o que estas dizem mais, questionar o porquê e o que podem fazer diferente para não se sentirem daquela forma, e pedir ajuda, lá está, porque acho que é um grande problema da sociedade, ou seja, não sabe pedir ajuda e depois acabam por se sentirem sozinhos o que faz com que entrem em muitas depressões como se ouve atualmente. Daí achar que é muito importante falarmos com as crianças desde cedo sobre o emocional e o que está cá dentro.

**Investigadora** - Como define emocionalmente o grupo?

**Educadora** – Ora, o grupo tem vários subgrupos (risos). Não, é um grupo alegre, é um grupo muito feliz, não vejo nenhuma preocupação de uma frustração fora do normal, é um grupo que consegue falar e tenta expor os seus sentimentos, medos. Mas, claro, há um grupinho que tem mais atritos uns com os outros. No geral, a nível emocional, é um grupo feliz e contente.

**Investigadora** – É um grupo calmo?

**Educadora** – - É calmo dependendo dos dias, depende muito da pessoa que os organiza, ou seja, se o grupo de quatro ou cinco crianças mais enérgicas ficarem juntas, claro que não corre bem. Logo, acho que são necessárias muitas estratégias para manter o grupo equilibrado.

**Investigadora** - Que estratégias implementa na sala de atividades para dar a conhecer às crianças formas de gerir as suas emoções?

**Educadora** – Muito através da comunicação, e não ser só aquela coisa, que muitas vezes é o mais fácil, de pedir à criança para pedir desculpa ao parceiro. Claro que às vezes não temos tempo ou estamos num momento mais complicado, mas o correto seria chamar ambas as crianças quando existe algum conflito e perguntar o que aconteceu para ter a opinião de cada um e depois resolver a situação. Como é óbvio o pedir desculpa acontece sempre, mas, muitas vezes, o desculpar para as crianças é só para irem embora. Por isso, a estratégia mais correta a recorrer e a que utilizo, é a comunicação com as crianças envolvidas no conflito, com calma, para os fazer compreender o lugar do outro, o que muitos já o conseguem fazer.

**Investigadora** - Quais as emoções que o grupo reconhece facilmente?

**Educadora** – Sim, o triste, o contente, o zangado... O medo alguns também sabem, sendo que os principais são os três primeiros.

**Investigadora** - Quais as emoções que considera que o grupo necessita de desenvolver?

**Educadora** – Sinto que necessitam de desenvolver o zangado no que diz respeito à forma de gerir e a frustração também, embora saiba que nesta idade ainda é muito difícil e não esteja à espera que até ao fim do ano conseguiam gerir. Eles têm a tendência de se defender logo, e no fundo é a natureza do ser humano, até para alguns adultos é difícil gerir.

### **Categoria F – Perceção da educadora quanto à utilização das artes para explorar as emoções**

**Investigadora** - Acredita ser importante utilizar as artes para desenvolver determinadas emoções? Explique porquê

**Educadora** – Eu acho que sim porque, como já disse, a dança eles gostam muito e através desta conseguimos explorar isto das emoções e, por exemplo, num dia que estejam mais agitados pôr uma música mais calma faz com que se comecem a movimentar calmamente. Ou seja, já vão tendo noção dos vários ritmos existentes. Além disso, na expressão plástica, conseguem observar as emoções existentes numa obra de arte, o que permite trabalhar imensa coisa a partir daí.

**Investigadora** - Recorre às artes para explorar as emoções com as crianças?

**Educadora** – Sim.

**Investigadora** - E para geri-las, também?

**Educadora** – Sim, através da expressão artística.

**Investigadora** - Que tipo de artes aconselha para desenvolver e explorar as emoções com este grupo?

**Educadora** – Sem ser a dança, considero que a expressão plástica é um bom método porque estas crianças estão muito abertas a coisas novas, por exemplo, caso seja técnicas bastante diferentes, eles vão pegar e querer explorar tudo. Mesmo carimbagem estão muito habituados, já fizemos com elementos naturais também.

**Investigadora** - Tem algo mais para acrescentar à entrevista?

**Educadora** – Não, está tudo dito (risos).

**Investigadora** - Obrigada.

## Apêndice C – Consentimento informado aos encarregados de educação



### Autorização para a publicação de fotografias e trabalhos

Caros encarregados de educação,

Sou a Bianca Martins e neste momento frequento o **2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar**, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do mestrado referido, **irei estagiar nesta sala de atividade**, até meio do mês de janeiro do ano 2023.

Foi-me proposta a elaboração de um portefólio reflexivo e de um relatório de investigação que irei produzir apenas para fim académico. Posto isto, **venho por este meio solicitar a sua autorização para que possam ser tiradas fotografias ao seu educando durante as atividades que se irão desenvolver e às suas respetivas produções de modo a ilustrar as observações realizadas neste período**. As fotografias vão ser utilizadas apenas em contexto de sala de aula e no respetivo portefólio e relatório.

É de extrema importância realçar que não será divulgado qualquer dado pessoal da criança. Responsabilizo-me a tirar fotografias de grande plano para que os rostos das crianças não sejam reconhecíveis e ainda *pixelizar* caso algum rosto esteja visível.

Agradeço que preencha a autorização

Grata pela atenção

\_\_\_\_\_ (Aluna estagiária)

\_\_\_\_\_ (Educadora cooperante)

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Ass. Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Autorizo: \_\_\_\_\_

Não autorizo: \_\_\_\_\_



MATERIAL: VINAGRE, CORANTE ALIMENTAR, BICARBONATO DE SÓDIO, COLHERES, COPOS DE VIDRO

COLOCAR 2  DE BICARBONATO DENTRO DE CADA COPO

COLOCAR  DE CORANTE ALUSIVO A CADA EMOÇÃO

COLOCAR 1/4 DE  (VINAGRE) E OBSERVAR O FENÓMENO

## Apêndice E - Planificação da atividade “Emoções Eruptivas”

### Planificação - Emoções Eruptivas

**Dia:** 15/11

**Tempo:** Uma manhã

**Local:** Sala de atividades

**Organização:** Pequenos grupos

#### Recursos

- Livro "O novelo de emoções para os mais pequeninos" de Elizabete Neves;
- Copos de vidro, bicarbonato de sódio, vinagre e corante alimentar;
- Protocolo experimental (previamente elaborado pela investigadora)

#### Áreas de Conteúdo (OCEPE'S)

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Domínio da Matemática;
  - Subdomínio das Artes Visuais;
- Conhecimento do Mundo

#### Objetivos

- Desenvolver a expressão das emoções
- Desenvolver a compreensão de mensagens orais;
- Promover o contacto com o código escrito;
- Identificar quantidades através de diferentes formas;
- Desenvolver o sentido de organização e tratamento de informações;
- Explorar as misturas de cores;
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa;
- Manusear e manipular objetos e materiais diversificados;
- Promover o conhecimento acerca da plantação de diversos frutos e flores;
- Promover o gosto por experiências;

#### Descrição da atividade

- 1º - Diálogo com o grupo sobre a história mediada, anteriormente;
- 2º - Identificação das cores e emoções abordadas na história;
- 3º - Explicação do objetivo da atividade;
- 4º - Exploração do protocolo experimental e dos recursos a utilizar;
- 5º - Exploração das misturas de cores necessárias para a atividade;
- 6º - Realização e observação do fenómeno

## Apêndice F - Planificação da atividade “Emocionómetro”

### Planificação - Emocionómetro

**Dia:** 30/11

**Tempo:** Ao longo da prática

**Local:** Sala de atividades

**Organização:** Individualmente

#### Recursos

- Cartão reciclado;
- Tintas;
- Cartolina preta;
- Feltro;
- Molas de identificação das crianças, previamente elaboradas

#### Áreas de Conteúdo (OCEPE'S)

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
  - Subdomínio das Artes Visuais;
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Domínio da Matemática

#### Objetivos

- Desenvolver o reconhecimento do estado emocional;
- Explorar/ identificar as emoções primárias;
- Explorar as cores;
- Promover o prazer pela arte/pintura;
- Promover o contacto com o código escrito;
- Explorar as figuras geométricas;
- Estimular a motricidade fina

#### Descrição da atividade

- 1º - Pintura de três círculos de cartão com as cores representativas de um semáforo;
- 2º - Construção do instrumento de registo;
- 3º - Diálogo em grande sobre o objetivo do instrumento de registo;
- 4º - Registo diário do estado emocional de cada criança

## Apêndice G - Planificação da atividade “Caixa das emoções”

### Planificação - Caixa das emoções

**Dia:** 28/11 e 29/11  
**Tempo:** Duas manhãs  
**Local:** Sala polivalente  
**Organização:** Pares

#### Recursos

- Tabuleiro de plástico;
- Massa colorida;
- Ilustrações de expressões faciais (previamente elaboradas);
- Cartões de jogo

#### Áreas de Conteúdo (OCEPE'S)

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação;
  - Subdomínio das Artes Visuais;
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Subdomínio do jogo dramático;
  - Domínio da Matemática.

#### Objetivos

- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Explorar/ identificar as emoções primárias e as expressões faciais;
- Explorar uma temática através de jogos didáticos;
- Explorar as cores;
- Estimular a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Explorar a representação de expressões faciais de acordo com a emoção;
- Identificar quantidades;
- Estimular a concentração

#### Descrição da atividade

- 1º - Diálogo com o grupo sobre as expressões faciais relativas às cinco emoções primárias;
- 2º - Diálogo com o grupo sobre o objetivo do jogo didático;
- 3º - Exploração, a pares, do jogo didático

## Apêndice H - Planificação da atividade “Potes de calma”

### Planificação - Potes de calma

**Dia:** 06/12

**Tempo:** Uma manhã

**Local:** Sala de atividades

**Organização:** Pequenos grupos

#### Recursos

- Garrafas de plástico 0,33 cl,
- Purpurinas, pompons e brilhantes
- Cola líquida e fita isoladora
- Água (temperatura ambiente);
- Jarro e funil

#### Áreas de Conteúdo (OCEPE'S)

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Domínio da Matemática;
- Área do Conhecimento do Mundo

#### Objetivos

- Explorar a regulação emocional;
- Desenvolver a compreensão de mensagens orais;
- Estimular o uso de unidades de medida de acordo com a necessidade em questão;
- Explorar fenómenos ocorridos através da mistura de diferentes componentes;
- Desenvolver o gosto pela educação em ciências;
- Estimular a concentração;
- Estimular a imaginação;

#### Descrição da atividade

- 1º - Diálogo com o grupo acerca da regulação emocional;
- 2º - Diálogo com o grupo sobre as diversas etapas de elaboração da atividade, bem como o seu objetivo de realização;
- 3º - Exploração livre dos materiais e criação individual de cada criança

## História "Floresta das emoções"

Era uma vez um grupo de exploradores que decidiu partir á descoberta da floresta do planeta das emoções. Ao entrarem na floresta estava tudo escuro e cheio de arvores grandes, o que os deixou com receio e medo do que pudesse ali existir (**Música Medo**). Embora tenham ficado com algum medo do que pudesse existir naquela floresta, o grupo decidiu continuar a descoberta daquela floresta mágica.

Mais à frente, o sol começou a aparecer, ficando um dia lindo. Ao longo da caminhada, um dos explorados avistou uma casa cheia de cores e achou interessante ir visitar. Quando se aproximaram da casa, ouviram pessoas a falar e música bastante animada, parecia mesmo a casa da alegria. (**Música da alegria**)

Com tanta festa e diversão, os exploradores esqueceram-se que tinham de regressar às suas casas e como já estava a ficar de noite acharam que seria a melhor altura para o fazer.

Apesar de estar na hora de voltar a casa, estes exploradores ficaram muitos tristes porque não conseguiram ver tudo o que havia na floresta. (**Música da tristeza**)

Ah! Mas esperem, eu ouvi dizer que nós, os exploradores, podíamos voltar lá mais tarde, por isso não fiquem assim. Ainda vamos ter momentos muito divertidos aqui nesta floresta. (**Música da alegria**)

## Apêndice J – Planificação da atividade “Emoções dançarinas”

### Planificação - Emoções dançarinas

**Dia:** 06/01

**Tempo:** Uma manhã

**Local:** Sala polivalente

**Organização:** Grande grupo

#### Recursos

- História "Floresta das emoções", previamente elaborada;
- Coluna de música
- Lençol de grande dimensões

#### Áreas de Conteúdo (OCEPE'S)

- Formação Pessoal e Social;
- Expressão e Comunicação
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Subdomínio do Jogo Dramático;
  - Subdomínio da Música;
  - Subdomínio da Dança

#### Objetivos

- Explorar/identificar as emoções primárias;
- Desenvolver a compreensão de mensagens orais;
- Estimular a concentração;
- Utilizar e recriar o espaço atribuindo-lhes significados múltiplos em atividade de jogo dramático;
- Representar personagens por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas;
- Estimular a imaginação;
- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: ritmo e sons;
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural;
- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;
- Promover a expressão de emoções através da dança

#### Descrição da atividade

- 1º - Diálogo com o grupo acerca da sessão de dança;
- 2º - Aquecimento: exploração de diferentes ritmos musicais
- 3º - Mediação da história e expressão de emoções através da dança;
- 4º - Momento de relaxamento com recurso ao lençol

## Vamos falar sobre emoções

**Questão 1:** O que são as emoções?

**Questão 2:** Quais são as emoções que conheces e aprendeste?

**Questão 3:** Ficas alegre quando?

**Questão 4:** Ficas triste com o quê?

**Questão 5:** Ficas/Tens com medo quando?

**Questão 6:** Ficas com raiva quando?

**Questão 7:** Tens aversão/ nojo do quê?

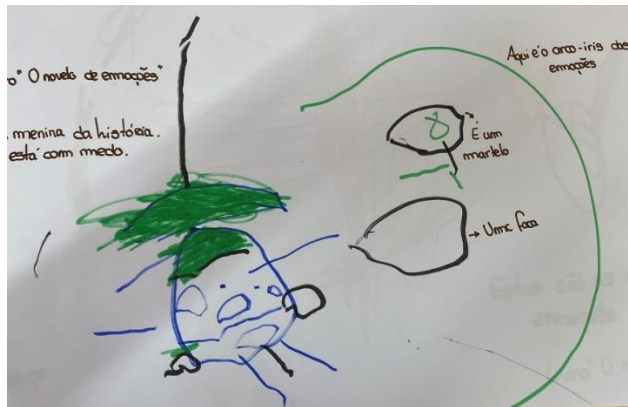
**Nota:** As questões colocadas podem ser modificadas de acordo com as respostas das crianças, dado que se trata de uma entrevista semiestruturada.

Apêndice L – Desenhos da atividade “Mediação do livro”

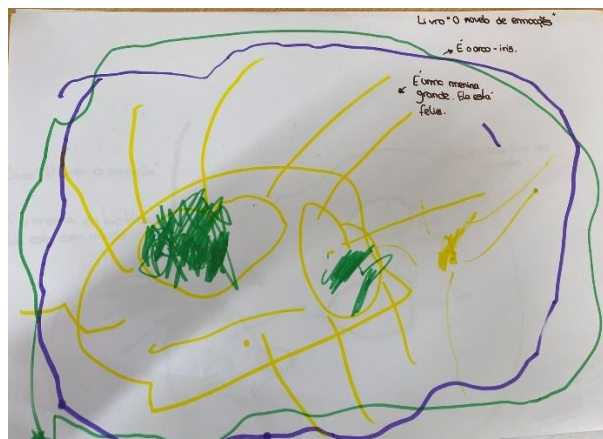
C<sub>1</sub>



C<sub>4</sub>



C<sub>6</sub>



C<sub>8</sub>



C<sub>9</sub>



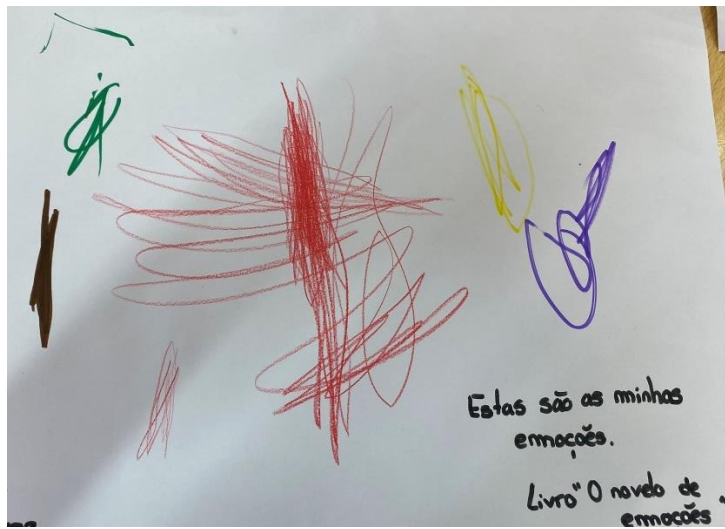
C<sub>12</sub>



C<sub>13</sub>



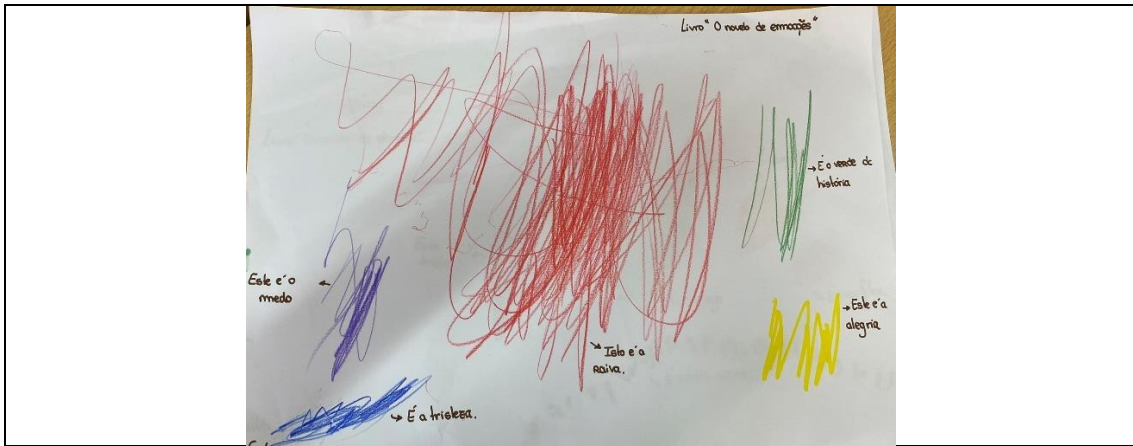
C18



C21



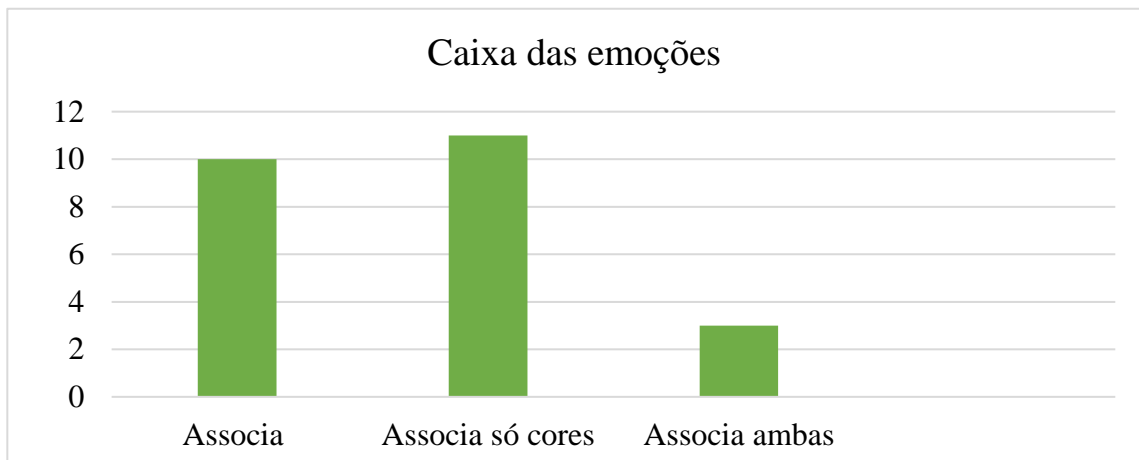
C23



**Apêndice M - Notas de campo da atividade “Caixa das emoções”**

	<b>Associa</b>	<b>Associa algumas</b>	<b>Associa as cores</b>	<b>Não associa</b>
<b>1</b>	x			
<b>2</b>	----	----	----	----
<b>3</b>		x		Tristeza
<b>4</b>		x	x	
<b>5</b>	x			
<b>6</b>		x		
<b>7</b>		x		Troca medo com raiva
<b>8</b>	x			
<b>9</b>	x		x	
<b>10</b>			x	
<b>11</b>	x		x	
<b>12</b>		x		Troca nojo com raiva
<b>13</b>		x	x	Nojo
<b>14</b>	x		x	Confunde nojo com raiva
<b>15</b>	x			
<b>16</b>			x	
<b>17</b>		x	x	
<b>18</b>	x			
<b>19</b>	x			
<b>20</b>		x		
<b>21</b>			x	
<b>22</b>		x	x	

23		x	x	
24	----	----	----	----
25	x			Troca nojo com raiva



**Apêndice N – Respostas da atividade “Vamos falar de emoções”**

<b>Pergunta 1: O que são as emoções?</b>	
1	<i>“É do zangado”</i>
2	---
3	<i>“A amarela da alegria, a azul do triste, o “bleca”, o vermelho”</i>
4	<i>“O verde, o amarelo, o azul, a raiva, a “bleca””</i>
5	<i>“O medo, o nojo, a raiva, o triste e o contente”</i>
6	<i>“O triste, o zangado, o feliz”</i>
7	<i>“Feliz, tristeza, raiva e nojo”</i>
8	<i>“Já não me lembro muito bem”</i>
9	<i>“É o verde, o azul, o amarelo e muitas cores”</i>
10	-----
11	<i>“O contente, o triste, o medo, o “bleca, a alegria”</i>
12	<i>“O triste, o zangado, o feliz, o medo”</i>
13	<i>“Zangado, feliz, triste”</i>
14	<i>“As emoções são para fazer cores”</i>
15	<i>“O triste, o zangado, o nojo, o medo e o alegre”</i>
16	<i>“Eu não sei”</i>
17	<i>“O nojo, o azul, o roxo, o vermelho”</i>
18	<i>“Vermelho, verde, azul, roxo e o amarelo”</i>
19	----
20	<i>“Não sei”</i>
21	----
22	<i>“Zangado, a tristeza, o nojo”</i>

23	<i>“A raiva, a tristeza, o verde, o medo”</i>
24	----
25	<i>“O zangado, o triste, o feliz, o nojo e o medo”</i>

<b>Pergunta 2: Quais são as emoções que aprendeste?</b>	
1	<i>“A tristeza, o medo, o nojo e a alegria”</i>
2	----
3	----
4	<i>“Raiva, triste, “bleca”, contente”</i>
5	----
6	<i>“O nojo, o medo e os outros que disse”</i>
7	----
8	<i>“Tristeza, a raiva, o “bleca”, o medo e a alegria”</i>
9	<i>“O chateado, o roxo, o triste e o contente como a menina”</i>
10	<i>“Roxo, feliz, zangada, triste”</i>
11	----
12	<i>“O triste, o zangado, o feliz, o medo e o verde, o nojo”</i>
13	----
14	<i>“Feliz, o nojo, o roxo, o chateado e o triste”</i>
15	----
16	<i>“O verde, o amarelo, o roxo”</i>
17	<i>“As cores da menina da história”</i>
18	-----
19	<i>“É o triste, o nojo, zangado, triste, feliz e medo”</i>

20	<i>“Roxo, amarelo, azul, zangada”</i>
21	<i>“Feliz, o zangado, o triste e os outros não lembro”</i>
22	<i>“Eu disse antes”</i>
23	<i>“As da história da menina”</i>
24	-----
25	<i>“Aprendemos muitas”</i>

<b>Pergunta 3: Ficas alegre quando?</b>	
1	<i>“Quando a mãe me deixa comer panquecas com chocolate”</i>
2	-----
3	<i>“Quando brinco com a mãe”</i>
4	<i>“Quando a mãe dá muitas gomas”</i>
5	<i>“Quando brinco com a prima”</i>
6	<i>“Quando brinco com a minha família fico feliz”</i>
7	<i>“Quando os amigos me emprestam os brinquedos”</i>
8	<i>“Quando o pai dá donuts”</i>
9	<i>“Quando estou com a mãe, o pai e os avós”</i>
10	<i>“Feliz mamã”</i>
11	<i>“Quando fico em casa com o pai e a mãe”</i>
12	<i>“Deixa-me feliz o meu polvinho”</i>
13	<i>“Quando o pai me dá o telefone”</i>
14	<i>“Quando as minhas mããs estão contentes comigo”</i>
15	<i>“Quando eu faço as coisas que a mãe diz”</i>
16	<i>“Quando brinco com a mana”</i>

17	<i>“Quando a mãe está de folga”</i>
18	<i>“Quando brinco com os amigos”</i>
19	<i>“Fico feliz porque tenho brinquedos e presentes”</i>
20	<i>“Quando brinco no parque fico feliz”</i>
21	<i>“A mãe deixa eu feliz”</i>
22	<i>“Fico feliz com música”</i>
23	<i>“Fico feliz com o dudu de dormir”</i>
24	-----
25	<i>“Quando a mãe dá doces”</i>

<b>Pergunta 4: Tens/Ficas com medo do quê?</b>	
1	<i>“Do escuro”</i>
2	----
3	<i>“Tenho medo do preto”</i>
4	<i>“Não tenho medo, sou forte”</i>
5	<i>“Tenho medo do escuro”</i>
6	<i>“Tenho medo das vacas do pai”</i>
7	<i>“Quando a mãe me apaga a luz fico com medo” (Medo do escuro)</i>
8	<i>“De monstros”</i>
9	<i>“Do escuro”</i>
10	-----
11	<i>“Do escuro e os zombies virem”</i>
12	<i>“Tenho medo do monstro”</i>
13	<i>“Tenho medo do escuro”</i>

14	“Do escuro”
15	<i>“Eu não tenho medo de nada, não tenho medo dos monstros”</i>
16	<i>“Tenho medo de aranhas”</i>
17	“Do escuro”
18	<i>“Não, sou muito rápido”</i>
19	<i>“Não tenho medo”</i>
20	<i>“De ficar sozinha”</i>
21	<i>“Quando fico sozinha no quarto”</i>
22	<i>“Dos zombies”</i>
23	“Não”
24	-----
25	<i>“Não tenho medo”</i>

Pergunta 5: O que fazes para não teres medo?	
1	-----
2	----
3	<i>“Agarro o boneco”</i>
4	-----
5	<i>“Peço a pupa à mãe”</i>
6	<i>“Fico longe das vacas”</i>
7	<i>“Tento dormir”</i>
8	<i>“O pai dá um abraço e eu fico contente”</i>
9	<i>“Peço miminhos para dormir”</i>
10	----

11	<i>“Acendo a luz para não ver os monstros”</i>
12	----
13	<i>“Choro”</i>
14	----
15	----
16	<i>“Grito”</i>
17	<i>“Peço luz à mãe”</i>
18	----
19	----
20	<i>“Quando estou triste choro”</i>
21	<i>“Peço à mãe para ficar no quarto para eu dormir”</i>
22	<i>“Não vejo bonecos com zombies na televisão”</i>
23	----
24	----
25	<i>“Choro”</i>

<b>Pergunta 6: Ficas triste quando?</b>	
1	<i>“Quando a mãe não faz o que eu quero”</i>
2	----
3	<i>“Quando o pai zanga”</i>
4	<i>“Quando a mãe não brinca comigo”</i>
5	<i>“Quando não tenho amigos para brincar”</i>
6	<i>“Quando os amigos não querem brincar comigo”</i>
7	<i>“Quando os amigos me tiram os brinquedos”</i>

8	<i>“Quando o pai fica zangado comigo”</i>
9	<i>“Quando o pai e a mãe se chateiam comigo”</i>
10	<i>“Chora, triste”</i>
11	<i>“Triste é quando vou para a escola”</i>
12	<i>“Quando não brinco com os meus brinquedos”</i>
13	<i>“Quando o pai zanga comigo”</i>
14	<i>“Não ficar em casa com as mamãs”</i>
15	<i>“Quando a mãe zanga, eu fico triste”</i>
16	<i>“Fico triste quando está chuva”</i>
17	<i>“Eu não fico triste”</i>
18	<i>“Quando não tenho amigos e brinquedos para brincar”</i>
19	<i>“Quando a mãe vai trabalhar”</i>
20	<i>“Quando a mãe vai trabalhar e fico na escola”</i>
21	<i>“Fico triste quando estou sozinha”</i>
22	<i>“Quando não brinco com os carros”</i>
23	<i>“Quando não tenho o dudu para dormir”</i>
24	-----
25	<i>“Quando o mano não brinca comigo”</i>

<b>Pergunta 7: Ficas com raiva quando?</b>	
1	<i>“Quando a mãe não me deixa tomar banho de espuma”</i>
2	----
3	<i>“Quando os amigos são maus”</i>
4	<i>“Quando o pai não joga à bola comigo, fico zangado”</i>

5	<i>“Quando a prima se zanga comigo”</i>
6	<i>“Quando o pai vai embora para a horta”</i>
7	<i>“Quando o pai e a mãe se chateiam comigo”</i>
8	<i>“Quando o pai faz cocegas”</i>
9	<i>“Quando o gato morde e eu não quero”</i>
10	----
11	<i>“Quando o pai e a mãe ficam tristes comigo, mas peço desculpa porque fiz asneira”</i>
12	<i>“Não sei”</i>
13	<i>“Na sala, porque a minha mana não me deixa brincar no sofá”</i>
14	<i>“Fico chateada senão comer doces”</i>
15	<i>“Quando a mãe vai embora para longe, fico triste e com raiva”</i>
16	<i>“Quando me tiram os brinquedos”</i>
17	<i>“Quando a mana não quer brincar comigo”</i>
18	<i>“Quando a mãe ou o pai não brincam aos carros”</i>
19	<i>“Quando a mana não deixa ver televisão”</i>
20	<i>“Quando não emprestam os brinquedos”</i>
21	<i>“Quando a mãe ralha comigo”</i>
22	<i>“Eu fico zangado quando alguém quer fazer mal ao amigo”</i>
23	<i>“Quando não fico com a mana em casa”</i>
24	----
25	<i>“Quando os amigos dão pontapés”</i>

<b>Pergunta 8: Tens nojo do quê?</b>	
1	<i>“Não tenho nojo”</i>

2	-----
3	<i>“Da mosca”</i>
4	<i>“Nada”</i>
5	<i>“Sopa”</i>
6	<i>“Não gosto de sapos, tenho nojo”</i>
7	<i>“Tenho nojo das moscas”</i>
8	<i>“Coisas sujas na blusa”</i>
9	<i>“Não”</i>
10	----
11	<i>“Alface”</i>
12	<i>“Tenho nojo de mosquitos e moscas também”</i>
13	<i>“Tenho nojo do lixo”</i>
14	<i>“Tenho nojo como o meu gato vomita”</i>
15	<i>“Não tenho nojo, gosto de sopa”</i>
16	----
17	<i>“Não”</i>
18	<i>“Não”</i>
19	<i>“Não tenho nojo”</i>
20	<i>“Não sei”</i>
21	<i>“Da sopa”</i>
22	<i>“Não”</i>
23	<i>“Ranho”</i>
24	-----
25	<i>“Não sei”</i>

Identificação das emoções nas fotos retiradas ao grupo	Sim	Não
Alegria	C <sub>1</sub> C <sub>3</sub> C <sub>4</sub> C <sub>5</sub> C <sub>6</sub> C <sub>7</sub> C <sub>8</sub> C <sub>9</sub> C <sub>11</sub> C <sub>12</sub> C <sub>13</sub> C <sub>14</sub> C <sub>15</sub> C <sub>16</sub> C <sub>17</sub> C <sub>18</sub> C <sub>19</sub> C <sub>20</sub> C <sub>21</sub> C <sub>22</sub> C <sub>23</sub> C <sub>25</sub>	
Tristeza	C <sub>1</sub> C <sub>3</sub> C <sub>4</sub> C <sub>5</sub> C <sub>6</sub> C <sub>7</sub> C <sub>8</sub> C <sub>9</sub> C <sub>11</sub> C <sub>12</sub> C <sub>13</sub> C <sub>14</sub> C <sub>17</sub> C <sub>18</sub> C <sub>19</sub> C <sub>21</sub> C <sub>22</sub> C <sub>23</sub> C <sub>25</sub>	C <sub>16</sub> C <sub>20</sub>
Medo	C <sub>8</sub> C <sub>9</sub> C <sub>11</sub> C <sub>12</sub> C <sub>13</sub> C <sub>14</sub>	C <sub>3</sub> C <sub>10</sub> C <sub>20</sub> C <sub>21</sub> C <sub>25</sub>

	C16 C18 C23	
Raiva	C1 C3 C4 C5 C6 C8 C9 C11 C12 C13 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C23 C25	C14 C15 C16
Nojo/Aversão	C1 C3 C5 C6 C8 C11 C12 C13 C14 C15 C18 C19 C22 C23 C25	C4 C9 C16 C17 C20 C21

**Nota:**

C10 - Criança com NEE e dificuldades na comunicação

C24 – Criança com NEE e dificuldades na comunicação