

Mindfulness: uma experiência no Jardim-de-Infância

Relatório de Prática e Ensino Supervisionado

Ana Maria Cecílio Inácio

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor Hugo Alexandre Lopes Menino

Trabalho realizado sob a coorientação de
Professora Doutora Maria Isabel Simões Dias

Leiria, novembro 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, quero agradecer pelo apoio, pelo colo e pelo conforto que me deram em dias mais desafiadores. Quero agradecer por todas as aprendizagens e valores que me transmitiram. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

Ao meu irmão, pelo humor que coloca em tudo o que diz e faz. Obrigada por me mostrares o melhor de ti todos os dias.

A toda a minha família, em especial aos meus avós, por me lembrarem o quão esta profissão, educadora/professora, pode ser desafiante e ao mesmo tempo muito gratificante. Obrigada pelo carinho.

À minha colega Inês, por todas as conversas, por todos os abraços de esperança e força. Obrigada pelos sorrisos e por todas as aventuras que passamos juntas. Obrigada por me ensinares a simplificar e a ver as coisas de outra forma.

À Catarina, a minha amiga de sempre e para sempre. Disponível por me acolher e confortar. Obrigada pelas loucuras e experiências que passamos juntas.

Agradeço a todas as minha colegas de curso, em especial, um obrigada à Bárbara. Por ser uma pessoa que admiro, pela sua determinação, responsabilidade e disponibilidade. Obrigada por me dares força e por acreditares sempre em mim.

Ao professor Hugo Menino, por me acompanhar e orientar neste percurso académico, com quem aprendi tanto. Agradeço pela sua disponibilidade e compreensão. Obrigada por me ajudar a crescer.

À professora Isabel, obrigada pela orientação e por todas as aprendizagens. Agradeço pela sua disponibilidade, pelas sugestões e por todos os comentários.

Agradeço a todas as crianças, que com a sua simplicidade e naturalidade características, me fazem apaixonar cada dia pela profissão que escolhi para o meu futuro.

Assim como a laranjeira só pode dar laranjas, o ser humano só pode dar um tipo de fruto: o amor, pois o amor é a sua essência.

Sri Prem Baba, 2016

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. O documento está dividido em duas partes distintas: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

O capítulo da dimensão reflexiva apresenta evidências dos quatro contextos distintos nos quais fiz a minha prática pedagógica. O primeiro reflete sobre a prática na creche, a exploração e o ciclo de observação; o segundo a prática pedagógica em Jardim de Infância, no qual abordo a importância da metodologia de trabalho por projeto; o terceiro a prática em 1.º Ciclo, no 2.º ano de escolaridade, no qual debato, a importância da autoavaliação e da autorregulação; por fim, o quarto incide sobre a valência do 4.º ano, na qual o foco da reflexão remete para a experiência do Ensino à Distância.

A segunda parte deste relatório apresenta um estudo de implementação de 5 propostas de *mindfulness* desenvolvidas num Jardim de Infância da rede pública na zona Centro de Portugal, no ano letivo 2018/2019. Com a participação de 12 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, esta experiência proporcionou momentos de relaxamento, indutores de bem-estar. Seguindo uma metodologia qualitativa, utilizando a observação direta como forma de recolha de dados, aqueles momentos permitem-nos inferir que as crianças, ao contactarem com as suas emoções, desenvolvem competências a nível da sua autorregulação.

Palavras Chaves: jardim-de-infância, *mindfulness*, expressão emocional

ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice presents my journey in the masters in Pre-School Education and First Cycle Education in the school years 2018/2019 and 2019/2020. The document is divided into two distinct parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

The chapter on the reflective dimension presents evidence of the four distinct contexts in which I made my pedagogical practice. The first reflects on the practice in kindergarten, exploration and observation cycle; the second the pedagogical practice in kindergarten, in which I approach the importance of the methodology of work by project; the third the practice in 1st cycle, in the 2nd year of schooling, in which I discuss the importance of self-evaluation and self-regulation; finally, the fourth focuses on the valence of the 4th year, in which the focus of reflection refers to the experience of distance education.

The second part of this report presents an implementation study of 5 mindfulness proposals developed in a public kindergarten in the central area of Portugal, in the school year 2018/2019.

With the participation of 12 children, aged between 3 and 6 years, this experience provided moments of relaxation, inducing well-being. Following a qualitative methodology, using direct observation as a form of data collection, those moments allow us to infer that children, when in contact with their emotions, develop skills at the level of self-regulation.

Keywords: kindergarten, mindfulness, emotional expression

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral	xi
Índice de figuras	xv
Índice de quadros.....	xvii
Introdução.....	1
Capítulo I – Dimensão Reflexiva	3
1.Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Contexto de Creche.....	3
1.1 Observação e Avaliação	4
1.2. Rotinas	7
1.3. Brincar ao faz-de-conta	9
1.4. Papel de um educador reflexivo	12
2.Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar: Jardim de Infância	13
2.1 A intencionalidade educativa – gestão e construção do currículo	16
2.2 O ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.....	18
2.3 Metodologia de trabalho por projeto no pré-escolar	20
2.4 Documentação Pedagógica	22
3.Reflexão relativa às Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2º ano e 4º ano.....	24
3.1. Professor Reflexivo	26
3.2. Ciclo de avaliação – Autoavaliação	28
3.3. Metodologia de trabalho por projeto em Ensino do 1.º Ciclo.....	32

3.3.1 Animais Marinhos em vias de extinção: uma vivência no 2.º ano de escolaridade	32
3.3.2 Um projeto no 4.º ano de escolaridade - Nós e o nosso país: rios e serras de Portugal.....	33
3.4. O Desafio do Estudo de Aula no 2.º ano.....	35
3.5. A experiência do ensino à distância no 4.ºano	38
3.6. <i>Mindfulness</i> : o retorno à calma - uma vivência no 4.º ano	39
Capítulo II – Dimensão Investigativa.....	41
1.Introdução à Dimensão Investigativa	41
2.Fundamentação Teórica.....	42
2.1 Emoções	42
2.1.1 Emoções versus Sentimentos	43
2.2.Emoções Primárias.....	44
2.3. <i>Mindfulness</i>	47
2.4.Emoções numa sala de Jardim de Infância	48
3. Metodologia de Investigação.....	51
3.1. Problemática.....	51
3.1.1. Objetivos do Estudo e questão de investigação.....	52
3.2. Natureza do Estudo	52
3.3. Contexto de Estudo	53
3.3.1. Caracterização da Sala 4 e do grupo	53
3.3.2. Participantes	55
3.4. Apresentação das sessões.....	56
3.5. Instrumento de Recolha e análise de dados.....	57
4.Apresentação, análise e discussão dos resultados	59
4.1. Primeira sessão.....	59
4.2. Segunda sessão.....	62
4.3 Terceira Sessão.....	66

4.4. Quarta Sessão	68
4.5. Quinta Sessão	71
5. Conclusões do estudo	74
Conclusão do Relatório	78
Referências Bibliográficas.....	80
Anexos	85
Anexo I – Reflexão de 18 a 21 de setembro Prática Pedagógica em Educação de Infância – creche.....	86
Anexo II – Reflexão de 25 a 27 de outubro Prática Pedagógica em Educação de Infância – creche.....	88
Anexo III – Reflexão de 23 a 26 de novembro Prática Pedagógica em Educação de Infância – creche.....	90
Anexo IV – Planificação – 6 de maio de 2019	94
Anexo V – Reflexão de 6 a 7 de maio de 2019 Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	97
Anexo VI - Reflexão de 19 a 27 de fevereiro Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	99
Anexo VII – Reflexão de 18 a 20 de março Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	101
Anexo VIII - Reflexão de 25 a 27 de março Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	103
Anexo IX - Reflexão de 11 a 13 de março Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	106
Anexo X – Reflexão de 1 a 3 de março Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	107
Anexo XI - Reflexão de 29 a 30 de abril Prática Pedagógica em Educação de Infância – jardim de infância	109
Anexo XII – Reflexão de 23 a 26 de setembro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	110

Anexo XIII - Reflexão de 2 a 5 de outubro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	112
Anexo XIV - Reflexão de 7 A 9 de outubro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	114
Anexo XV - Reflexão de 15 a 16 de outubro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	115
Anexo XVI - Reflexão de 21 a 23 de outubro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	117
Anexo XVII - Reflexão de 4 a 6 de novembro de 2019 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 2.º ano	119
Anexo XVIII - Reflexão de 17 a 19 de fevereiro de 2020 Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo – 4.º ano.....	121
Anexo XIX – Sessão n.º 1 (14 de junho de 2019).....	123
Anexo XX – Sessão n.º 2 (17 de junho de 2019)	130
Anexo XXI – Sessão n.º 3 (18 de junho de 2019).....	137
Anexo XXII – Sessão n.º 4 (19 de junho de 2019).....	142
Anexo XXIII – Sessão n.º 5 (20 de junho de 2019)	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Os três primeiros termos da sequência	36
Figura 2 - Resolução da criança B.....	36
Figura 3 - Resolução da criança D.....	36

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das propostas realizadas.....	56
Quadro 2 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na primeira sessão de <i>mindfulness</i>	60
Quadro 3 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na segunda sessão de <i>mindfulness</i>	63
Quadro 4 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na terceira sessão de <i>mindfulness</i>	66
Quadro 5 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na quarta sessão de <i>mindfulness</i>	69
Quadro 6 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na quinta sessão de <i>mindfulness</i>	72

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como intuito expor as aprendizagens realizadas ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. A Prática Pedagógica ocorreu em contexto de Creche, Jardim de infância e 1.º Ciclo (2.º ano e 4.º ano), nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. O relatório está organizado em duas partes essenciais: o capítulo I diz respeito à dimensão reflexiva e o capítulo II à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva divide-se em três partes: uma corresponde à dimensão reflexiva da Prática Pedagógica em Contexto Creche; a segunda, à dimensão reflexiva da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar: Jardim de Infância; a terceira, à dimensão reflexiva de Prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2.º ano e 4.º ano.

Na reflexão relativa à Prática Pedagógica em contexto de Creche, centrei a minha reflexão em pontos abordados ao longo do semestre: a observação e avaliação, as rotinas, o brincar ao faz de conta” e o papel do educador reflexivo. A experiência realizada em contexto de Educação Pré-escolar - Jardim de Infância apresenta uma reflexão sobre a intencionalidade educativa - gestão e construção do currículo; o ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão; a metodologia de trabalho por projeto em contexto pré-escolar e, por fim, a documentação pedagógica.

Ainda neste capítulo, são refletidas duas experiências distintas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2.º ano e 4.º ano. Aqui foi abordada a importância do professor reflexivo, o ciclo de avaliação, dando destaque à autoavaliação. A metodologia de trabalho por projeto foi um dos temas a tratar nesta reflexão, sendo que foram diferenciados dois projetos distintos, um em contexto de 2.º ano - Animais Marinhos em vias de extinção - e o outro em contexto de 4.º ano - Nós e o nosso país: rios e serras de Portugal. Os desafios do Estudo de Aula no 2.º ano, a experiência do ensino à distância no 4.º ano e, por fim, uma vivência no 4.º ano, *mindfulness*, o retorno à calma no período a seguir ao almoço foram outras dinâmicas aplicadas e experienciadas.

A dimensão investigativa realizou-se em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de 12 crianças da sala 4 do Pré-escolar. O presente estudo visou conhecer as emoções primárias de 4 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos de idade, na sala 4 do Pré-escolar. O estudo pressupõe um paradigma qualitativo: procurou estudar as manifestações de emoções primárias em sessões de *mindfulness*, observar as manifestações comportamentais das crianças nas sessões de *mindfulness* e refletir sobre o *mindfulness* e o seu papel na expressão emocional de crianças em idade pré-escolar.

No final do documento, apresentam-se a conclusão do relatório, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No primeiro semestre do primeiro ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, a prática pedagógica em educação de infância foi realizada em contexto de creche num colégio privado na zona de Leiria. Ao longo deste percurso foi-nos solicitada a entrega semanal de uma reflexão sobre a nossa ação, tanto enquanto mestrandas atuantes como observadoras, incluindo análises reflexivas acerca de problemáticas pertinentes, de acordo com as experiências da semana de Prática Pedagógica. Assim, ao longo destas semanas, as problemáticas foram várias, sendo que cada uma teve um grau de relevância distinto, de acordo com a pertinência e recorrência dos assuntos, dedicando-se mais horas de estudo às consideradas mais “importantes”. Depois de elaboradas as problemáticas, iniciava-se um processo de investigação em teses, livros, artigos e revistas com vista a dar resposta às mesmas. Como anteriormente referi, algumas das problemáticas, devido à sua complexidade e importância, eram tratadas durante semanas sucessivas, para que fossem pensadas e analisadas em profundidade. Na presente reflexão pretendo voltar a tratar algumas dessas problemáticas, fazendo referência a reflexões anteriores onde se podem verificar diversos pontos de partida e a sua evolução, ao longo da pesquisa e reflexão acerca destes temas. Nesta reflexão estão presentes quatro referentes que me acompanharam neste primeiro momento de prática pedagógica do mestrado: o ciclo de observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão, as rotinas, o jogo simbólico e a importância de um papel reflexivo perante a prática.

As problemáticas referidas são particularmente interessantes, pois estiveram muitas vezes presentes no contexto de sala de atividades, nomeadamente por se tratar de assuntos característicos da faixa etária em questão e também por serem temáticas essenciais para o aprofundamento de conhecimentos que se pretende no mestrado. Considerando a observação e avaliação em contexto de creche: “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Assim, todo o conjunto de atividades propostas pelas mestrandas regem-se pelos princípios do ciclo de avaliação/observação,

que visa, o planeamento e execução de tarefas que melhor e mais eficientemente se traduzam em experiências enriquecedoras para o grupo de crianças. A presença de rotinas, que na faixa etária em questão, dos 24 aos 36 meses, era muito notória e tinha um papel fundamental na sala, “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Uma vez que as rotinas fazem parte do quotidiano das crianças e têm sérias implicações na construção dos indivíduos, torna-se fundamental aprofundar a forma como estas devem ser implementadas e a sua afetação no desenvolvimento das crianças. Também nesta faixa etária e particularmente neste grupo de crianças, foi notório observar o jogo simbólico nos momentos de brincadeira livre. Este conceito foi alvo de estudo nas minhas reflexões, uma vez que ao longo das idas à instituição pude verificar algumas crianças a representarem situações já presenciadas por elas: o jogo simbólico, cujo, “deve ser considerado como tendo um impacto possível no desenvolvimento e na aprendizagem” (Spodek, 2010, p. 246). Mais uma vez, tal como em relação às rotinas, o jogo simbólico tem impacto no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, assumindo assim um papel preponderante. Por fim, a importância de um papel reflexivo perante a prática, está relacionada com a ponderação sobre como a entrega semanal das reflexões me auxiliou na intervenção das minhas práticas. Neste último referente pretendo exprimir, de acordo com alguns autores, a importância da reflexão escrita e oral da minha ação diária, sendo que refletir sobre as intervenções “implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 2).

1.1 OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

A observação e avaliação são conceitos que nos foram incutidos desde o início deste estágio, e assim, começaram a surgir as grandes dúvidas: *O que é? O que devemos observar? Como devemos observar? Quem devemos observar? Como avaliar?* Quanto mais pensávamos e pesquisávamos sobre este tema, mais questões surgiam e maior ficava o “monstro da avaliação”. Podemos observar estas inseguranças logo na primeira reflexão, relativa às duas primeiras semanas de prática pedagógica (Anexo I), “As principais dificuldades sentidas prenderam-se fundamentalmente com o método de recolha de dados exigido nesta fase – a observação.” Neste momento o sentimento era

de angústia, pois não consegui dar respostas a tantas questões que me iam surgindo, ficando por vezes frustrada por não estar a conseguir chegar ao ponto exato da questão. Segundo Alberto Einstein, citado por L'Ecuyer (2017), “o mistério é a coisa mais bonita que podemos experimentar. É a fonte de toda a arte e ciência verdadeira” (L'Ecuyer, 2017, p. 115), e este foi sem dúvida o mistério que exigiu mais pesquisa e despertou maior interesse na procura de informação.

No seguimento de diversas reflexões com os intervenientes da prática pedagógica, das sessões conjuntas com toda a turma, da recolha de informação, pesquisas e trabalhos elaborados sobre esta temática, pude, por fim, experimentar o ciclo de observação/avaliação. O caminho só teve sentido porque pude verificar como se implementa este ciclo e os frutos que dele advêm. As reflexões sobre este tema foram diversas e começavam focando inicialmente numa pergunta mais global e indo afunilando. Assim, na sétima reflexão (Anexo II), a informação que tinha sobre a temática, fruto da pesquisa já realizada, era a seguinte:

Segundo Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal, “...a avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística” (p.23). Devo ainda referir que sobre a problemática desta semana, há dois tipos de avaliação a distinguir: a avaliação dos resultados das crianças e a avaliação de desempenho dos professores.

Este processo de implementação e de aprendizagem que o ciclo de avaliação requer foi um processo demorado, mas compensador depois de perceber o significado e sentido que tem na minha prática, na forma como se reflete nas minhas intervenções, tornando-me mais segura e tomando consciência dos momentos de interesse e das necessidades das crianças. Depois de formuladas as observações, interpretações e implicações pedagógicas tinha de explicar este caminho nas reflexões que posteriormente refletir-se-iam em atitudes, nomeadamente nas planificações seguintes. Assim, depois de observar as crianças, em grupo ou individualmente, pude ajustar as minhas planificações indo ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças. A partir do momento em que o ciclo de observação/avaliação se tornou uma realidade no contexto da sala de atividades, denotei uma maior ligação e sentido de curiosidade e exploração por parte do grupo, uma vez que as suas motivações estavam a ser levadas em linha de conta. Desta forma, sinto necessidade de transcrever, o salto que ocorreu para a décima reflexão, onde percebi a importância desta temática (Anexo III):

Na passada semana, depois de muita ponderação e pesquisa, ficou claro que o ato de avaliar é fundamental, devendo a avaliação ser parte integrante da elaboração das planificações e execução das intervenções. Na avaliação das aprendizagens efetuadas pelas crianças, existe um processo a seguir que se inicia com a observação, seguida da interpretação, reflexão, planificação e por fim avaliação. Posto isto, nesta semana dediquei-me à observação, a fim de realizar um processo de avaliação, de duas crianças no desempenho das atividades, que se encontram descritas de seguida.

Posteriormente a este excerto, encontra-se redigido um dos acontecimentos que se passou nessa semana, cuja observação completa se encontra em anexo. No meu ponto de vista, este ciclo de observação/avaliação é fulcral no desenvolvimento e na qualidade das aprendizagens feitas pela criança, a avaliação deve ser vista “como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

Depois do estudo focado nesta temática tinha de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Quando fiz as primeiras observações, sentei-me numa cadeira na sala e observei tudo ao meu redor, depois escolhi e registei uma das brincadeiras que uma determinada criança estava a praticar. No entanto, o processo de observação não termina quando observamos e redigimos um ato, aliás, a observação “envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas; este é um primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica” (Parente, 2012, p. 8). Adicionalmente, para que a observação seja mais eficaz deve haver um trabalho prévio onde o educador faz uma pesquisa sobre o nível de desenvolvimento daquela faixa etária e conseqüentemente uma observação individual ao grupo de crianças daquela sala, “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5). Assim, as minhas primeiras observações foram muito rudimentares, não tendo em consideração o trabalho prévio e posterior que deveria ser feito.

Ao longo deste percurso, considero ser clara a evolução sentida nas minhas reflexões no que diz respeito à implementação e aprendizagens retiradas do ciclo de observação/avaliação. Foram diversos os trabalhos e pesquisas realizadas com vista ao conhecimento das características específicas da faixa etária em questão, que permitiram ajudar a compreender as necessidades mais evidentes das crianças nesta fase de desenvolvimento. Destaco ainda que as observações não eram apenas registadas, mas

ganharam mesmo uma implicação direta nas planificações das semanas seguintes, tentando ir ao máximo ao encontro das manifestações de interesse das crianças.

Concluindo, a escolha desta forma de trabalho, no terreno, permite observar cada criança como um ser único e individual, percebendo a criança num todo. A criança não deve ser apenas observada individualmente como também em grupo, pois como indivíduo inserido numa sociedade, é fulcral aprender a conviver em comunidade e em relação com os outros. Segundo Fleer e Richardson (2004), citado por Parente (2012), “as observações devem focalizar-se no que a criança individual faz e como o faz incluindo, também, o contexto social e cultural em que a (s) criança (s) está (ao) envolvida (s)” (Fleer e Richardson, 2004, citado por Parente, 2012, p. 8), percebendo quais os seus interesses e necessidades face ao momento. Assim, a observação é fundamental, não apenas nas suas implicações no desenvolvimento enquanto crianças, mas também na construção dos adultos de amanhã.

1.2. ROTINAS

“- O que é um ritual?

- É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora das outras horas”, segundo O Príncipezinho, citado por L’Ecuyer (2017).

As rotinas fazem parte do nosso quotidiano, levantamo-nos, tomamos o pequeno-almoço, escovamos os dentes, ..., e estes atos são repetidos, mecanicamente, todos os dias. Segundo L’Ecuyer (2017) “a rotina é a repetição de atos úteis, estruturados, às vezes cronometrados e supervisionados” (L’Ecuyer, 2017, p. 111). O dia de uma criança na creche também é preenchida de alguns acontecimentos que se vão repetindo no tempo, tais como: a higiene, a alimentação, a brincadeira livre, os momentos em grande grupo e pequeno grupo, a entrada de manhã na instituição, a hora de saída, entre outros momentos. Estas atividades são todas necessárias, sendo-lhes dedicadas um momento específico no dia das crianças e sempre supervisionadas por um interveniente da ação educativa. Não obstante, constituem momentos prazerosos para as crianças, conferindo-lhes segurança e a ideia de controlo. Pegando nas palavras do Príncipezinho, o ritual, ou rotina, torna as horas diferentes umas das outras, pois são diversas as tarefas que se

realizam ao longo do dia, e as crianças associam a estes momentos algo prazeroso para elas, nos quais podem conhecer o mundo que as rodeia. (L'Ecuyer, 2017). As rotinas diárias oferecem às crianças estabilidade, enquadramento e conforto no local onde se encontram, pois refletem-se em acontecimentos repetitivos nos quais as crianças podem compreender o seguimento dos acontecimentos. Segundo Hohmann & Weikart (2009) a rotina é um padrão de acontecimentos repetidos que oferecem “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p. 224).

Logo no início desta prática foi fácil verificar o suceder das rotinas: as horas a que aconteciam e a duração de tempo em que decorriam; no entanto, tive alguma dificuldade em observar o comportamento das crianças, devido à concentração que dar esses cuidados básicos às crianças, me exigia. Ao dar esses cuidados de uma forma quase mecânica, a felicidade e o prazer que as crianças tinham nesses momentos passou para segundo plano. No entanto, no decorrer do estágio, as aprendizagens que as crianças retiravam das rotinas foi algo que me fascinou, tal como a vinculação que se criava, por exemplo, o mudar da fralda corresponde a um momento em que a atenção vai apenas para uma criança, como se se trata-se de um trabalho individualizado. A atenção plena está naquela criança e naquele tempo, sendo estas, ocasiões em que o educador deve proporcionar bem-estar e qualidade à experiência, tendo o privilégio de observar individualmente determinada criança. Este momento de ligação entre o educador e a criança “pode influenciar a sua adaptação socioemocional à creche” (Portugal, 1998, p. 179), pelo que “torna-se importante a observação destas ligações” (Portugal, 1998, p. 179).

Como referido, a minha perceção da importância e do conceito de rotina, foi sofrendo alterações durante a prática pedagógica, neste contexto educacional. Desta forma sinto necessidade de transcrever um excerto presente na minha primeira reflexão semanal (Anexo 1): “Numa primeira impressão, não consegui compreender a necessidade das rotinas, que me pareceram excessivamente monótonas” Na minha primeira reflexão, que insidia sobre as duas primeiras semanas de estágio, é interessante a perceção que tinha sobre esta temática, não lhe conseguindo atribuir a devida importância. Esta transcrição é relativa a uma reflexão que compila duas semanas de estágio, ou seja, ao longo destas duas semanas pude pesquisar sobre esta temática e obter algumas respostas. Assim,

transcrevo de seguida mais algumas linhas desta reflexão, para que se perceba a diferença de pensamento e de conhecimento de uma semana para a outra,

“Segundo, Hohmann e Post (2003), ‘Uma rotina é (...) também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento’, posto isto, considero que as rotinas têm um papel fundamental na vida da criança, ao trazer segurança ao seu dia-a-dia”.

Esta passagem está presente na mesma reflexão que referi anteriormente (Anexo I).

Neste momento, mantenho o mesmo parecer sobre o conceito de rotinas que apresentei no último transcrito da minha reflexão. As rotinas diárias proporcionam ao grupo um sentido de controlo e de continuidade. Desta forma, as crianças sentem-se mais confiantes e seguras nas pessoas que as envolvem diariamente como também no espaço físico onde se encontram. “Cada acontecimento diário e rotina de cuidados oferece, assim, oportunidade de apreciar, aprender sobre e compreender cada uma das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 207), ou seja, as rotinas correspondem a momentos oportunos para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

Todos os momentos devem ser presenciados de forma única, onde o educador e todos os intervenientes da ação educativa devem observar e conectar-se com o aqui e agora, vivendo aquela situação com a criança. Simultaneamente, os educadores devem representar um companheiro e guia desta “aventura” que é a infância. Assim, os participantes nas vidas das crianças devem reverenciar o ritmo de cada criança, “as crianças precisam que respeitemos as suas etapas cognitivas, afetivas, que protejamos a sua inocência sem ceder à tentação de uma redução do tempo da sua infância.” (L’Ecuyer, 2017, p. 89).

1.3. BRINCAR AO FAZ-DE-CONTA

Nesta primeira prática pedagógica do mestrado estive perante um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio sensório-motor, o qual se caracteriza pelo começo de conhecimento do mundo que os rodeia a partir das informações sensoriais. Nesta fase, surge também a capacidade de representações, isto é, as crianças começam a ser capazes de imitar a realidade do seu quotidiano. No final deste estágio, a criança tem “a capacidade de representar o mundo de forma simbólica ou intelectual” (Smith, Cowie,

& Mark, 2001, p. 391). Os primeiros documentos pedagógicos que efetuei no colégio infantil, nomeadamente, as observações, interpretações e implicações pedagógicas, foram elaborados a partir de uma situação de brincadeira livre em que observei algumas crianças a fazer representações. Durante todo o meu percurso no colégio, era quase impossível não observar o jogo simbólico inerente a muitas brincadeiras deste grupo. No entanto, a minha perceção do que se estava a passar ao meu redor não foi imediata, apenas tornando-se mais clara com a elaboração dos documentos pedagógicos. A primeira observação relativa a um determinado momento de jogo simbólico está documentada na décima reflexão (Anexo II) e é apresentada de seguida.

A criança M colocou uma cadeira de frente para a cozinha e sentou-se. De seguida, colocou uma panela num dos bicos do fogão e no outro uma chávena, sendo que posteriormente bateu com ambas, panela e chávena, simultaneamente, nos bicos do fogão. Depois “bebeu” o conteúdo da panela e da chávena e tentou colocar a panela dentro da chávena, mas ao não ter sucesso colocou a chávena dentro da panela. Da observação realizada interpreto que a criança imita o que se faz numa cozinha (jogo simbólico), por exemplo percebe que a panela é para ser colocada no fogão. Percebo ainda que a criança demonstra capacidade de abstração, ao colocar a chávena como se de um tacho se tratasse. A criança compreende também que o ato de cozinhar resulta em algo comestível, pelo que no final a criança “bebe” e/ou “come” o que preparou. Por fim, a criança observa o tamanho dos objetos e ao aperceber-se que o maior não cabe no mais pequeno, através da comparação, resolve o problema colocando a chávena dentro da panela. Este último aspeto mostra que “quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento.” (Hohmann & Weikart, 2009)(p.24). Como implicação pedagógica, de forma a alimentar o interesse da criança, levarei uma caixa com roupas para que a vistam e dispam, promovendo o jogo simbólico.

Nesta situação em concreto é evidente a representação do mundo que rodeia a criança. Desta forma, senti a necessidade de contribuir com mais materiais que estimulassem o aparecimento de mais situações como a supramencionada. Estes momentos, de brincadeira livre, onde as crianças têm “a capacidade de criar representações mentais de relações e, posteriormente, de outras coisas, vai dar origem a um pensamento mais elaborado” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 30), sendo essencial ao seu desenvolvimento e crescimento.

Prolongando a minha reflexão sobre este tema, no jogo simbólico, as crianças primeiramente têm de observar-se a si mesmas, aos outros e ao mundo que os rodeia, estabelecendo assim relações de empatia. Segundo Brazelton e Greenspan (2009), “as interações emocionais formam as bases não só cognitivas como também a maioria das

capacidades intelectuais da criança, incluindo a sua criatividade e a capacidade do pensamento abstracto” (p.30). As representações que as crianças executam, surgem “a partir das experiências que as crianças têm com objectos, pessoas e acontecimentos reais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 477). O jogo simbólico ajuda as crianças a solucionarem problemas, a serem mais criativas, a desenvolverem a sua linguagem, tal como a desenvolverem-se como pessoas sociais. “Ao se expressarem através das representações criativas, as crianças desenvolvem um sentido de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 476), o que lhes permite ter um cunho ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças têm a necessidade de atribuir simbolismos a determinados objetos, cujas representações desenvolvem a capacidade criativa das crianças. Os intervenientes pedagógicos devem ter atenção a estas brincadeiras do faz de conta, pois as crianças têm a necessidade de recriarem situações que ou lhes transmitam alguma preocupação ou sejam um reflexo dos seus interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2009).

No seio do grupo de crianças com o qual tive o privilégio de trabalhar, pude verificar, em muitos momentos de brincadeira livre, que as crianças tinham necessidade de representar situações que já teriam vivenciado. Desta forma, pude observar os interesses e as necessidades que cada criança transmitia na sua brincadeira. Com todos os indicadores então recolhidos, o meu trabalho tornou-se mais simples e adequado, pois pude verificar que se alimentasse o desejo de representar e de atribuir simbolismo aos objetos era mais fácil conseguir a atenção das crianças e por consequentemente a aprendizagem seria mais benéfica. No entanto, para perceber melhor estas representações e conferir maior veracidade às observações, por vezes foi necessário que me intrometesse e fizesse parte do “elenco” do jogo simbólico.

O educador deve observar as representações que as crianças fazem com o objetivo de utilizar o jogo simbólico como mote de aprendizagem. Ao tomar partido das implicações que o jogo simbólico tem na construção das aprendizagens das crianças, é mais fácil que esta esteja envolvida na sua própria formação, sendo um sujeito ativo na sua aprendizagem. Nas brincadeiras do faz de conta “a criança entra agora no mundo da imaginação. Pode começar a integrar as rotinas da sua vida na brincadeira e imita os papéis dos adultos que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 240).

1.4. PAPEL DE UM EDUCADOR REFLEXIVO

No início do primeiro semestre foi-nos solicitada a elaboração de uma reflexão semanal, na qual deveríamos descrever os pontos positivos e negativos, bem como quais os aspetos a melhorar nessa semana. Nestas reflexões era igualmente importante apresentar soluções alternativas, fruto de um trabalho extenso de pesquisa, para as situações que iam surgindo, particularmente, para a problemática de estudo. Esta prática tornou-se algo sistemático durante as quinze semanas de prática pedagógica.

No início, fiquei preocupada, pois não sabia como havia de refletir. O meu pensamento durante alguns dias foi: “Não podes descrever, não podes descrever os acontecimentos”, repetindo diversas vezes para não ceder a essa “tentação”. Neste momento, tenho de confessar que olhando para trás e revendo as reflexões anteriores, apresento um percurso positivo, denotando-se uma franca evolução. No entanto, esta evolução não é estanque, pois existe sempre algo que podemos melhorar na nossa interação com as crianças. A elaboração das reflexões tem este papel, de podermos colocar em escrito, um resumo da semana e perceber algumas situações que ocorreram, obrigando-nos a pesquisar e a recolher mais informações para aperfeiçoarmos a nossa prática. Todos os referentes que acima referencio fizemos, todos eles, parte de alguma das minhas reflexões, “neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas acções do passado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 2).

Um educador reflexivo tem que observar o sistema educativo num todo, olhando para a criança e tentar perceber tudo o que a rodeia: a família, a escola, as crenças, a cultura; e deve ainda olhar para si próprio, fazendo uma retrospeção, onde analise detalhadamente o seu percurso e as suas aprendizagens. Desta forma ocorre “a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3).

O trabalho reflexivo deve ser uma reorganização do pensamento e das ações passadas. Esta reflexão deve passar por algumas fases, começando com o próprio sujeito, que deve estudar, pesquisar e estar em constante procura de informação, registar os acontecimentos e falar com os colegas intervenientes na prática pedagógica. As reuniões formais e informais devem ter um carisma reflexivo onde os educadores/professores abordam as temáticas que lhe suscitem dúvidas ou procedem à simples exposição das situações. “Quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona

como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2007, p. 306), logo, os educadores ao formarem estes núcleos reflexivos “procuram apoiar-se mutuamente, recorrer aos respetivos pontos fortes e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (Post & Hohmann, 2007, p. 309).

Esta escolha de método de trabalho ajuda o educador a observar a criança e a vê-la como ser único e individual, refletindo e pesquisando novas formas de colmatar os obstáculos do momento. Para tal, os educadores ao fazerem este estudo sistemático dos dias “conseguem mais eficazmente apoiar o repertório crescente de acções e de ideias da criança centrando-se naquilo que a criança está a fazer naquele momento” (Post & Hohmann, 2007, p. 83). Assim, o educador consegue dar mais respostas às crianças, conferindo maior destaque aos seus interesse e necessidades. Consequentemente, todo este trabalho reflete-se em aprendizagens mais significativas e em momentos de demonstração de prazer, neste período de curiosidade e de desmistificação de alguns conhecimentos sobre o mundo que os rodeia.

Desta forma, o processo reflexivo, que me acompanhou neste primeiro semestre de prática pedagógica, foi algo que descobri ser uma ferramenta de extrema importância. Apesar do sentimento inicial ser de medo e insegurança, acabou por se mostrar um processo capaz de conferir mais certezas e controlo sobre a minha própria prática. Este processo de crescimento, de aperfeiçoamento e evolução é constante, podendo sempre aprender mais sobre esta temática. Por fim, concluo que as reflexões contribuíram para uma melhoria significativa das minhas intervenções.

2. REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: JARDIM DE INFÂNCIA

No segundo semestre do primeiro ano do mestrado, a prática pedagógica foi realizada num Jardim de Infância da rede pública na zona centro de Portugal. Tal como na prática pedagógica em contexto de creche manteve-se a elaboração e entrega semanal de uma reflexão sobre o decorrer das intervenções, tanto minhas como da minha colega, nas quais era explorada uma problemática pertinente. A pertinência das problemáticas era avaliada consoante as situações que iam sendo experienciadas ao longo da semana e de

acordo com o grupo e as suas características específicas. Posto isto, os temas abordados incluíram, entre outros: a avaliação, a metodologia de trabalho por projeto, a documentação pedagógica, a planificação, e as estratégias de intervenção pedagógica mais adequadas ao grupo. Alguns destes temas foram debatidos de forma recorrente, numa lógica de aprofundamento e teorização progressiva, quer porque iam surgindo recorrentemente no seio do grupo, quer porque surgiam novas evidências que implicavam novos aprofundamentos. Para qualquer tema a ser tratado, a abordagem a seguir contemplava os mesmos passos: primeiro procedia-se à elaboração de uma problemática de estudo específica que fosse pertinente de acordo com a semana a que dizia respeito; depois era iniciado um processo de investigação em todos os materiais disponíveis, nomeadamente artigos, revistas da especialidade, livros, teses e dissertações, sebatas, entre outros; já tendo alguma informação recolhida, poderia ainda fazer sentido debater os assuntos com as educadoras cooperantes, professores e colegas de modo a ter o apoio por parte dos mesmos, ou pelo contrário, o conhecimento de outras visões diferentes das nossas; na reta final, agrupavam-se todas as informações recolhidas e colocavam-se na forma de uma reflexão semanal com o objetivo de dar resposta à problemática enunciada e assim podermos melhorar as intervenções subsequentes.

As problemáticas enunciadas ao longo do semestre tiveram maior ou menor destaque consoante a sua pertinência no contexto do grupo em concreto. Na presente reflexão volto a tratar algumas dessas problemáticas, aquelas que considerado mais complexas, expondo a evolução do conhecimento acerca das mesmas, decorrente da pesquisa e reflexão acerca destes temas ao longo do semestre. Deste modo, estão presentes nesta reflexão quatro referentes que me acompanharam neste segundo momento de prática pedagógica do mestrado: (a) intencionalidade educativa – gestão e construção do currículo; (b) o ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão; (c) metodologia de trabalho por projeto no pré-escolar; e (d) documentação pedagógica.

Os referentes alvo desta reflexão foram escolhidos com base em dois critérios fundamentais: (a) o nível de recorrência e pertinência do tema ao longo do semestre e (b) o paralelismo com os assuntos abordados na reflexão de prática pedagógica em contexto de creche. No entanto, apenas um dos temas vai ao encontro do segundo critério, sendo os restantes assuntos característicos da faixa etária em questão e essenciais para o aprofundamento de conhecimentos que se pretende no mestrado.

O tópicos da intencionalidade educativa está subjacente a qualquer intervenção, uma vez que “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, et al., 2016, p.5) permitindo assim atribuir sentido a qualquer ação. O ciclo de observação, planeamento, avaliação e reflexão, enquadra-se na problemática já refletida anteriormente em contexto de creche e consiste na análise e reflexão de todas informações recolhidas com o objetivo de planear e executar tarefas que melhor se adequem ao grupo de crianças. A metodologia de trabalho por projeto foi o tipo de metodologia escolhido e corresponde à “parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard , 1997, p. VIII), sendo, na prática, uma forma de desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos em que a criança tem o papel principal na sua aprendizagem. Por fim, a documentação pedagógica, apesar de não ter sido desenvolvida no semestre passado, tem a sua origem no ciclo de observação, planificação, avaliação e reflexão, uma vez que a observação “envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas; este é um primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica” (Parente, 2012, p. 8), correspondendo à elaboração de documentos, a partir das evidências observadas, que relatam a qualquer membro da vida da criança das situações e experiências vivenciadas.

Todos os referentes encontram-se interligados, no entanto, no restante corpo da reflexão é feita uma análise individualizada de cada problemática. Nesta análise é apresentada a evolução do conhecimento sobre cada um dos temas, sendo referidos exemplos concretos refletidos ao longo do semestre que se encontram em anexo. Em particular, sobre o ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, para além da evolução ao longo desta prática pedagógica em contexto de pré-escolar, é feito o paralelismo com o ciclo observação, planificação, intervenção e reflexão, refletido em contexto de creche.

2.1 A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA – GESTÃO E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

No passado semestre, em contexto de creche, o currículo foi desenhado pelas mestrandas, não tendo qualquer guia orientador. Pelo contrário, no presente semestre, em contexto de jardim-de-infância, as mestrandas puderam recorrer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) para auxiliar as atividades a serem desenvolvidas. Tal como referido no documento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a em colaboração com equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, et al., 2016, p.5).

Durante a prática pedagógica, quer em contexto de creche, quer em contexto de jardim-de-infância é pedido que as intervenções sejam planeadas, executadas e refletidas. No planeamento das intervenções devem ser tidos em conta, entre outros aspetos, a adequação ao grupo e aos interesses manifestados pelas crianças, indo ao encontro dos mesmos. Neste sentido, a intencionalidade educativa surge como a motivação que conduz o interveniente pedagógico a levar a cabo determinada ação em detrimento de outra. Como interveniente pedagógica, no momento do planeamento, refletia sobre quais os aspetos que visava alcançar com determinada proposta de atividade. Posteriormente, aquando da reflexão semanal voltava a ponderar sobre o facto de as intencionalidades educativas terem sido ou não atingidas e se a ação tinha sido ou não organizada do melhor modo. Atente-se na proposta de intervenção da nona semana (Anexo IV) que visava responder à questão “De que forma, a criança representa e recria plasticamente vivências com diferentes materiais?” e que tinha entre outras intencionalidades educativas, as seguintes:

- Dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhoras o que pretendem fazer;
- Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais;

Após a atividade ter sido executada, foi refletida (Anexo V):

Com esta observação é notório o entusiasmo que a criança demonstrou por materiais recicláveis, podendo dar-lhes outro tipo de utilidade. A criança FR, logo de início demonstrou-se muito empenhada, dando ideia sobre o que poderiam realizar, como também, ao auxílio que prestou aos restantes colegas.

Como se pode inferir, as intencionalidades educativas que deram sentido à ação despertaram na criança o que era pretendido com a atividade, desenvolver o conhecimento das artes visuais. Neste caso, as intencionalidades educativas estavam adequadas e ajudaram a organizar a atividade. Tal como neste exemplo, ao longo desta prática pedagógica, senti necessidade de parar e refletir sobre a intencionalidade que tinha sobre determinada atividade, questão, ambiente, proposta, entre outros.

Neste sentido, e como refleti logo na primeira reflexão (Anexo VI), foi necessário observar o grupo, observar cada criança na sua individualidade:

No decorrer destas duas semanas pude observar as crianças, analisando os seus interesses, bem como as suas dificuldades. Logo no início da primeira semana constatei vários momentos de interesse e curiosidade, o que é expectável, uma vez que “A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite”. (L’Ecuyer, 2017, p. 25)

Ainda nesta reflexão referi o tipo de observação que utilizei, a observação participante, bem como a razão da sua escolha:

Durante estas duas semanas, utilizei a observação participante, sendo que não assumi um papel de somente observadora, o investigador deve integrar-se na atividade, o que “implica a necessidade dum trabalho quase sempre mais dilatado e cuidadoso”, interagindo com o grupo de crianças (Vilelas, 2009, p. 273)

Só a partir destas observações pude refletir sobre como adequar cada proposta ao grupo de crianças. Tal facto encontra-se explícito nas OCEP (2016), que referem que o profissional de educação deve refletir sobre o seu papel, sobre as crianças, percebendo o que sabem e valorizando este saber e como aprendem. Desta forma, a intencionalidade educativa permite ao educador/a “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que pretende alcançar” (Silva, et al., 2016, p.13).

Foi neste sentido que batalhei para a adoção de uma postura reflexiva relativamente à gestão e construção de um currículo no Pré-escolar. Para além de ser um ponto trabalhoso, considero que ainda não está totalmente alcançado, por não se tratar de algo monótono, mas variar de grupo para grupo e de criança para criança. Desta forma, o meu papel enquanto educadora terá sempre de ser refletido, canalizando as propostas mais adequadas para o grupo e tendo em atenção a individualidade de cada uma das crianças.

Alertando para o facto de que em questões de educação todas as matérias estão ligadas, a intencionalidade educativa está intimamente relacionada com o ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, no sentido em que:

Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. (Silva, et al., 2016, p.13).

Por outras palavras, para que se possa fundamentar a intencionalidade educativa é recolhida informação que posteriormente é organizada, interpretada e refletida. É nestes dois últimos pontos que surge o ciclo de avaliação que posteriormente auxilia a construir novas intencionalidades mais adequadas e direcionadas ao grupo.

2.2 O CICLO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Na educação pré-escolar “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Assim, o ciclo de avaliação tanto em contexto de creche como em contexto de jardim-de-infância visa o mesmo objetivo de sustentar as decisões de planeamento.

No que diz respeito ao ponto da observação, é a partir “da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada”. Este aspeto já estava a ser aplicado desde o semestre passado, sendo que apenas dei continuidade, prestando atenção a interesses distintos.

Relativamente à planificação e comparando com o primeiro semestre do primeiro ano do mestrado, as planificações sofreram algumas alterações. Essas mudanças advieram das idades, do nível de desenvolvimento, do documento orientador, dos interesses e das rotinas diferentes das crianças da creche. Estes aspetos conduziram a uma reflexão, discussão e análise detalhada das suas implicações na estrutura da planificação, referida na quarta semana (Anexo VII):

Nesta semana apercebemo-nos que a estrutura da planificação não era organizada e esclarecedora, o que torna mais difícil tanto o nosso trabalho como o do nosso

orientador. Desta forma, remodelámos alguns pontos da estrutura da mesma, pois as planificações devem ser perceptíveis, para quem está a intervir.

Na reflexão da semana seguinte, este facto foi abordado novamente dando conhecimento, que as alterações da estrutura da planificação já teriam sido aplicadas (Anexo VIII):

De acordo com a metodologia por projeto, as crianças devem guiar as suas próprias aprendizagens, ou seja, as planificações devem ser alteradas sempre que necessário, uma vez que “As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem”, sendo que o educador deve propor diversas atividades, no entanto, “... as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias”, o educador deve privilegiar o contributo das crianças perante as atividades a desenvolver (Katz & Chard, 1997, p. 27)

No seguimento destas alterações, também a minha forma de interação com grupo de crianças alterou de uma forma inequívoca. Ao planear as intervenções contemplando um número mais abrangente de aspetos prevêem-se “propostas abrangentes atrativas e significativas (...)” e “(...) que todos são contemplados de modo equilibrado.” (Silva, et al., 2016, p.17). Ainda assim existem outros aspetos que não foram incluídos, nomeadamente a criação de oportunidades de participação no planeamento por parte dos pais/família, o que pode ser interessante no futuro. Com estas mudanças, a minha intervenção tornou-se mais coesa, simples, justa e flexível. Pretendo salientar que no final do semestre e em reunião com todos os intervenientes da prática pedagógica, percebi que a minha intervenção e crescimento perante este ciclo poderia ser melhor.

Ao longo do semestre as reflexões foram completadas com avaliações feitas durante a semana. O formato das avaliações manteve-se inalterado, apesar de um aperfeiçoamento no que diz respeito à questão “O que avaliar?”. Esta questão, já estudada, foi respondida de acordo com as intencionalidades educativas.

Este ponto deteve sempre uma grande importância em toda a minha prática pedagógica, pois ao colocá-lo em ação permite ir ao encontro de todas as necessidades, interesses e gostos das crianças. É de salientar que o educador deve ser um educador reflexivo, observador e conhecedor de todas as questões de desenvolvimento da faixa etária aqui retratada.

a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (Silva, et al., 2016, p.15).

Concordantemente, Hohmann & Weikart (2009), afirmam que “**avaliar implica um espectro de tarefas** que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Este papel de avaliar, cabe a todos os intervenientes da ação educativa, tendo como principal foco as crianças, as suas necessidades, a sua felicidade, os conhecimentos adquiridos bem como aqueles que deverá adquirir. Este é um trabalho rigoroso que exige uma atitude reflexiva por parte de todos os sujeitos.

Quase na reta final pude observar a educadora cooperante a desenvolver um trabalho de forma individual, conversando e refletindo com cada criança acerca do dossier que se fora realizando até então. Foi importante observar esta tarefa, bem como discuti-la com os professores e com a minha colega de prática pedagógica, tendo em atenção a importância daquele trabalho com o grupo de crianças. Tal situação, deteve em mim um sentido reflexivo e de pesquisa, sendo perceptível que poderia ter refletido com as crianças sobre os trabalhos até então elaborados, a partir de fotografias, de dossiers, de portfólios, entre outros. Posto isto, considero que seja um ponto interessante a incluir em futuras práticas.

2.3 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da minha jornada, as intencionalidades educativas foram-se adequando cada vez mais ao grupo de crianças, como consequência das observações, reflexões e avaliações. Recordo que numa primeira abordagem, tanto eu como a minha colega de prática pedagógica, focámos a nossa observação nos interesses maioritários das crianças, recorrendo à votação, acerca dos temas que gostariam de trabalhar. Este facto é notório na terceira reflexão (Anexo IX), onde é exposta uma evidência que ocorreu no banco de jardim com um caracol:

Sob o mesmo ponto de vista, penso ser interessante continuar a explorar as características do caracol, o seu habitat, a sua locomoção e os seus constituintes, uma vez que as crianças demonstraram um interesse claro pelo molusco.

Este interesse foi manifestado pela maioria e não por todos de uma forma única, como referi anteriormente. Este facto inquietou-me, questionando-me e refletindo sobre a minha prática e as minhas conceções. Após o recurso a diversos materiais para

esclarecer a problemática, adequiei melhor a minha prática perante aquele grupo de crianças. Este facto é constatável na sexta reflexão (Anexo X):

No decorrer desta semana, em conversas reflexivas com a minha colega, constatámos que estávamos a impor o estudo do caracol, nas intervenções. Apesar de num momento inicial a maioria das crianças demonstrarem curiosidade e formularem questões sobre este animal, não foi algo unísono a todo o grupo.” (...) “Esta problemática ficou mais clarificada em reuniões com o professor supervisor e com a educadora orientadora, onde expusemos a situação e em conjunto chegámos à conclusão de que a temática a desenvolver iria ser sobre o Ambiente e a Natureza aliados à Ambiência. Ao escolher este tópico, podemos, ao longo do percurso, realizar miniprojectos, de curta e média/longa duração inseridos na mesma, dependendo do feedback que as crianças transmitam.

Com estes excertos é notório que a minha conceção e intencionalidades mudaram:

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva, et al., 2016, p.13).

Após este salto, onde podemos clarificar as nossas conceções acerca desta metodologia, o enredo das atividades tornou-se mais coeso. A metodologia de trabalho por projeto “difere das outras partes do currículo pelo facto de se basear nos planos e nas intenções individuais e de grupos” (Katz & Chard , 1997, p. 20). À priori, o entusiasmo e a felicidade das crianças eram notórios, sendo que cada uma passou a ser respeitada e observada como ser único e individual. Foi a partir destes conhecimentos e mudança de atuação, que tornámos possível uma educação mais holística.

Apesar da obrigatoriedade de escolha da metodologia de trabalho por projeto neste semestre, esta não era desconhecida para mim. A metodologia assenta em três fases, segundo Katz e Chard (1997): *Planeamento e Arranque, Desenvolvimento do Projeto, Reflexões e Conclusões*. Não obstante, é ao transformar o conhecimento em aplicações práticas que realmente se percebe como funciona esta metodologia, o que foi um caminho atarefado, mas muito gratificante. Nesta prática pedagógica, com inúmeras leituras e formas de intervenção, a metodologia começou a ter sentido para mim e um grande significado.

Foi interessante perceber que ao longo dos dias as questões iam surgindo de uma forma quase simultânea, dado que os interesses das crianças se modificavam, de acordo com as suas aprendizagens e conhecimentos, exigindo, por sua vez, pesquisas constantes. A curiosidade daquele grupo de crianças era algo que se fazia sentir cada vez mais

intensamente. Recordo um momento de partilha no qual estávamos a contar aquilo que tínhamos feito no fim de semana. Quando chega a vez da criança D, esta afirma que esteve a brincar com mamutes numa savana. Após esta contribuição por parte desta criança, as problemáticas começaram a surgir: *O que é um mamute? O que é uma savana?* A criança D explicou e após esse momento, o grupo de crianças foi à procura de mais respostas. Para o efeito, as crianças, com o meu auxílio e com o auxílio da minha colega de prática pedagógica, observaram imagens projetadas de mamutes e savanas. Após a visualização das imagens, o grupo prosseguiu com um momento de diálogo e análise de algumas características que lhes são inerentes. Refiro este episódio, pois num momento de partilha espontânea surgiu uma curiosidade imensa e posteriormente uma pesquisa sobre o tema, trabalhando desta forma a metodologia de trabalho por projeto.

2.4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

No início do semestre, aquando do meu primeiro contacto com a sala de atividades, percebi que os trabalhos desenvolvidos teriam sido imensos. Eram evidentes os títulos dos trabalhos e em alguns deles a legenda feita por parte das crianças, assim como a sua organização temática. Recordo que em aulas do primeiro semestre, do primeiro ano do mestrado, algumas docentes nos chamaram a atenção para observarmos a forma como a sala estava organizada, os trabalhos expostos, de uma forma geral: perceber o ambiente envolvente. Foi neste sentido que o meu pensamento estava “treinado” para perceber determinados aspetos.

Mediante o exposto, e nas primeiras semanas de intervenção, colocaram-se as questões: *Onde podemos expor os trabalhos? Como podemos fazer o documento pedagógico? Quais os cuidados a ter?* Algumas das dúvidas foram esclarecidas, particularmente no que diz respeito à identificação dos trabalhos: nome da criança, título do trabalho e em alguns casos a descrição da atividade desenvolvida. No entanto, outras questões ficaram por responder pelo que iniciei uma pesquisa acerca do tema: documentação pedagógica.

De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2018), a documentação dá significado “àquilo que se fez e se está a fazer com as crianças, restituir o valor de uma experiência, atribuir significados e adquirir novos conhecimentos graças aos percursos de pesquisa iniciados

com as crianças” (p. 44). A documentação pedagógica visa identificar o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças e posteriormente a sua exposição. Desta forma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) defendem que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos de desenvolvimento, os torna visíveis tanto para crianças como para os adultos” (Silva, et al., 2016, p. 26). Deve, por isso, utilizar-se a documentação pedagógica para que todos os envolvidos da ação educativa e a restante população percebam o trabalho desenvolvido.

A problemática em ênfase foi tratada na oitava reflexão (Anexo XI), na qual problematizei:

Quando fazer a documentação pedagógica? E como fazer a documentação pedagógica? Estas questões despoletaram curiosidade em saber mais acerca do tema, como também, a perceção da necessidade de enriquecimento do meu processo de aprendizagem e delineação da minha postura, como futura profissional.

Na nona reflexão (Anexo X) continuei a tratar esta temática, aprofundando e fundamentando o meu trabalho:

Esta problemática já foi por mim estudada na semana anterior, e ao longo da semana pude refletir e constatar que este tipo de documentação carece de uma importância extrema, no sentido em que todas os familiares, educadores, comunidade e principalmente as crianças, podem refletir e observar as atividades propostas.

Nas citações anteriores torna-se perceptível a evolução de pensamento e a clareza que o tema foi tomando. Não só os conteúdos ficaram mais esclarecidos como também o diálogo com as crianças acerca dos conhecimentos adquiridos começou a fluir melhor. Ao longo deste semestre consegui ainda observar o entusiasmo das crianças e a felicidade que transmitiam aquando da apresentação dos seus trabalhos aos seus familiares, fortalecendo-se o elo entre a escola e a família.

Esta problemática foi obtendo algumas respostas, não só através das minhas leituras bem como com visitas de estudo que fiz a uma instituição escolar, o Cubo Mágico. Na nomeada instituição eram perceptíveis os diferentes documentos pedagógicos nos corredores, nas salas de atividades, no refeitório e no espaço exterior. À medida que decorria a visita e decorrente da interação com a educadora que estava a guiar a visita de estudo, entendi que esta ferramenta, continha sempre: uma parte teórica acerca do tema, uma reflexão por parte da educadora em conjunto com as crianças, o trabalho das

crianças, um título e a data. Alguns documentos também continham curiosidades que as crianças tenham vindo a demonstrar, para explorar em momentos futuros. Recordo que no final desta visita, a documentação pedagógica tornou-se ainda mais clara e fez-me querer fazer mais e melhor, pois apesar de ter melhorado este aspeto ainda não considero que seja algo perfeito, por isso irei continuar a batalhar neste tema.

Os conhecimentos adquiridos organizam-se “em instrumentos e diferentes e múltiplas formas de representação, que, cruzando-se e integrando-se, relatam às famílias, às crianças e aos educadores, os acontecimentos mais significativos da vida do serviço, em tempos e linguagens diferentes conforme o interlocutor” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 12). O processo de documentação pedagógica é fundamental, pois tem como intuito projetar as futuras ações e analisar e interpretar os percursos em desenvolvimento.

3. REFLEXÃO RELATIVA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 2.º ANO E 4.º ANO

No primeiro e segundo semestres do segundo ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, as práticas pedagógicas em Ensino do 1.º Ciclo CEB I e CEB II foram desenvolvidas em contexto de 1.º ciclo, em escolas da rede pública na zona centro de Portugal. Primeiramente com uma turma de 2.º ano de escolaridade, e de seguida, no segundo semestre, numa turma de 4.º ano de escolaridade. Tal como nas práticas pedagógicas anteriores, creche e jardim de infância, manteve-se a elaboração e a entrega semanal de uma reflexão sobre o decorrer das intervenções, tanto minhas como da minha colega, nas quais era explorada uma problemática pertinente. De acordo com as características do grupo e das necessidades e interesses manifestados pela turma, a pertinência da problemática surgia a partir destes indicadores. Assim, os temas abordados foram desde a planificação, a metodologia de trabalho por projeto, a autoavaliação, a escrita e a leitura, aos modos de intervenção mais adequados ao grupo. Os temas foram debatidos algumas vezes, até que as conclusões retiradas fossem tidas como certas, quando implementadas no seio do grupo e aceites pelos mesmos. Qualquer um dos temas a ser explanado seguia o mesmo tipo de abordagem e contemplava desta forma os seguintes passos: observação, elaboração de uma problemática de estudo específica que fosse pertinente, de acordo com as observações efetuadas, investigação em todos os materiais disponíveis, nomeadamente

artigos, revistas da especialidade, livros, teses e dissertações, sebatas, entre outros. Com alguma informação recolhida, poderia ainda fazer sentido debater os assuntos com os educadores, professores e colegas, de modo a ter o apoio por parte dos mesmos, ou pelo contrário, o conhecimento de outras visões diferentes. Por fim, tratava todas as informações recolhidas, de forma a estruturar a minha reflexão semanal, com o objetivo de dar resposta à problemática em estudo e assim poder melhorar as intervenções.

As problemáticas enunciadas ao longo dos semestres tiveram maior ou menor destaque consoante a sua pertinência no contexto da turma em concreto. Contudo, no último semestre, a problemática mais debatida prevaleceu no ensino à distância *versus* ensino presencial, uma vez que neste período vivenciamos uma situação atípica a nível mundial, com o novo vírus. Por esse motivo, as aulas presenciais foram suspensas, estando os alunos em casa em regime de ensino à distância, acompanhados pelos pais. A forma de comunicação entre mestrandas, professores e alunos assentava na plataforma *Zoom* e na *Classroom*.

Na presente reflexão, volto a tratar algumas dessas problemáticas consideradas mais complexas, expondo a evolução do conhecimento acerca das mesmas, decorrente da pesquisa e da reflexão acerca destes temas ao longo do semestre. Deste modo, estão presentes nesta reflexão seis referentes que me acompanharam nestes terceiro e quarto momentos de prática pedagógica do mestrado: Professor Reflexivo, Ciclo de Avaliação – Autoavaliação, Metodologia do trabalho por Projeto em Ensino do 1.º Ciclo, O Desafio do Estudo de Aula no 2.º ano, A experiência do ensino à distância no 4.º ano, *Mindfulness*: o retorno à calma uma vivência no 4.º ano.

Os referidos tópicos foram escolhidos de acordo com a sua pertinência ao longo dos semestres. Uma vez que alguns já tinham sido debatidos em semestres anteriores, porque continuam a ser os focos de semestre para semestre, faz sentido observar e analisar a sua relevância em faixas etárias distintas. Todos os referentes se interligam, no entanto, serão analisados de forma individualizada no corpo da reflexão. Nesta análise será apresentada a evolução do conhecimento sobre o tema, recorrendo às reflexões semanais, explanando algumas das ideias presentes em cada uma delas.

3.1. PROFESSOR REFLEXIVO

Em contexto de creche e de jardim de infância, a componente reflexiva esteve sempre muito presente, uma vez que semanalmente era entregue uma reflexão sobre uma ou várias problemáticas que surgiam no decorrer da semana. Do mesmo modo, nestes semestres, a prática reflexiva manteve-se, com a intenção de reconhecer “a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, p. 17). A ideia de que um professor é um técnico que se limita a cumprir as regras que outros ditam deve ser abandonada: um professor regula, reflete, estuda, analisa a forma como quer atingir determinado objetivo, de acordo com o contexto em que se encontra, “o ensino precisa de voltar as mãos dos professores” (Zeichner, 1993, p. 16).

A capacidade de reflexão do profissional sobre a sua prática leva-o a promover e a desenvolver os desafios do dia-a-dia. Sob o mesmo ponto de vista, Alarcão (1992) afirma que “a reflexão sobre a sua ação poderá levar o profissional a ultrapassar o carácter rotineiro em que tão facilmente é levado a cair em virtude das circunstâncias em que (Alarcão,1992, p.26). É neste sentido que o professor deve manter o foco nos seus objetivos, para os quais trabalha. Para desenvolver esta capacidade reflexiva, Zeichner (1993) distingue três atitudes necessárias. Em primeiro lugar, a flexibilidade, isto é, para um determinado problema existem várias opções de resposta, assim, o professor, deve manter um espírito aberto e atender às diversas alternativas. O segundo valor é a responsabilidade: toda a ação tem uma consequência, esta verdade deve estar implícita em todas as escolhas efetuadas pelo docente; em determinados momentos, as opções escolhidas podem não atingir o objetivo desejado e, desta forma, o professor deve voltar ao seu papel reflexivo e adequar novamente a sua ação. Por fim, a sinceridade, na forma como apresenta, discute, analisa e pesquisa, os distintos obstáculos que emergem no seio de uma turma.

Durante a prática pedagógica, quer em contexto de creche e pré-escolar, quer em contexto de 1.º Ciclo, é pedido que as intervenções sejam planeadas, executadas e refletidas. No planeamento das atividades deve ter-se em conta as características do grupo, os seus interesses e as suas motivações. Neste sentido, o ambiente e tudo aquilo que os envolve conduz a aprendizagens significativas. Este foi um dos temas explanados numa das reflexões, nomeadamente na segunda reflexão (Anexo XII), onde

reflito sobre a importância da disposição dos objetos na sala, fazendo uma comparação com o pré-escolar.

Atendendo agora às diferenças entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, dou especial relevância à organização do espaço. O principal diferencial são as áreas, no pré-escolar as educadoras “(...) organizam e dividem o espaço de brincadeira em **áreas de interesse específico** de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7). Contrariamente, no primeiro ciclo as crianças têm a sua própria mesa, a sua própria cadeira, estão virados para o quadro (...). Este contraste transmite uma grande informação acerca destes dois contextos. Segundo Arends (1995) “A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 93)

Esta afirmação e uma análise e leitura de algumas obras permitiu-me chegar à conclusão de que os professores, acima de tudo, devem ser flexíveis, testando os diferentes arranjos das mesas e os modos de interação, de forma diminuir o distanciamento. Esta postura reflexiva possibilitou-me aumentar a autonomia, a interajuda e o desenvolvimento de competências sociais do grupo. É importante “os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela” (Zeichner, 1993, p. 22).

A capacidade reflexiva é desenvolvida pelo professor ao longo do seu percurso profissional, de forma a auxiliar os seus alunos e a chegar aos objetivos esperados. Esta aptidão deve ser desenvolvida diariamente, numa perspetiva de evolução de cada criança. A combinação entre a ação e a reflexão resulta numa fonte de conhecimento que proporciona aprendizagens capazes de promover a autonomia dos alunos. É neste sentido que recorro a uma das reflexões realizadas neste semestre sobre a autoavaliação. Na terceira semana de prática pedagógica (Anexo XIII), a professora titular de turma reuniu com o par pedagógico, de forma a dar a conhecer os tópicos a tratar na semana seguinte. Foi neste momento que surgiram algumas interrogações:

No decorrer das informações dadas pela professora e tendo em conta que na próxima semana já iremos ser responsáveis por toda a prática, surgem então algumas problemáticas: Como planificar? O que planificar? Como avaliar?

Mediante o exposto, era necessário pesquisar mais sobre estas problemáticas, uma vez que o contexto e as características desta faixa etária apresentavam algumas diferenças face aos contextos anteriores. Foi neste sentido que, a partir das observações efetuadas, colocámos em prática um conjunto de propostas, nomeadamente sobre a autoavaliação.

Segundo Lopes e Silva (2012), “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem”, por outras palavras, a avaliação é o ponto de partida para novos conhecimentos (Lopes & Silva, 2012, p.VII). É necessário que todo este ciclo seja permanente ao longo do ano letivo, pois só assim podemos melhorar a nossa ação

enquanto docentes. O docente deve ainda avaliar o progresso de cada criança, comparando a sua evolução ao longo do tempo.

Após uma pesquisa em distintas fontes, e tendo por base os valores que determinam um professor reflexivo, a investigação sobre a temática da avaliação estendeu-se durante algumas semanas. Nomeadamente na quarta semana de prática pedagógica (Anexo XIV) concluímos que,

A autoavaliação tem como objetivo a autorregulação, onde as crianças devem refletir sobre o que deve ser melhorado, o que se deve evitar e/ou continuar a fazer. De acordo com Arends (1995), “A avaliação é o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno” (Arends, 1995, p. 211). Concordantemente, Borràs (2001) entende que a avaliação é uma ferramenta utilizada para a valorização do processo, “A avaliação é, em si mesma, uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem plenamente integrada e consciente em recolher de forma sistemática os dados objectivos que determinam o progresso dos alunos...” (Borràs, 2001, p. 461).

Continuando na mesma linha de pensamento, na quinta semana foi colocada em prática uma ferramenta de autoavaliação. Nesta, as crianças poderiam regular as suas aprendizagens. Com o intuito de melhorar esta ferramenta, a investigação sobre esta problemática não encerrou aqui, foi algo contínuo, motivo de reflexões sistemáticas. Todas estas dimensões convocam-nos para o tema em estudo - professor reflexivo. Foi a partir dos valores que compõem este tipo de docentes que pude desempenhar um papel mais assertivo e ativo no núcleo da turma.

Por outras palavras, para que se possa ser um professor reflexivo é importante fundamentar, analisar, pesquisar, investigar e refletir sobre as suas práticas de ensino-aprendizagem. É nestes pontos que imerge o ciclo de avaliação que posteriormente auxilia a construir novas intencionalidades, mais concretas e direcionadas ao grupo.

3.2. CICLO DE AVALIAÇÃO – AUTOAVALIAÇÃO

O ciclo de avaliação em contexto de Pré-escolar, tem como principal foco a avaliação que tem como base a observação, isto é, uma avaliação que possibilita o progresso e a evolução de cada criança. Assumindo que o desenvolvimento de cada criança acontece de forma holística, assim as aprendizagens acontecem de acordo com a organização da ação pedagógica. Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) preconizam: “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo” (p. 13).

Em contexto de 1.º Ciclo, numa sala de 2.º ano, logo nas primeiras semanas, senti que uma das minhas fragilidades na planificação coincidia com a avaliação, tal como referi na 4.º semana (Anexo XIV) de prática pedagógica:

Uma outra lacuna presente na planificação foi a avaliação. Relembro que enquanto elaborávamos a planificação surgiram dúvidas sobre a avaliação, sendo depois esclarecidas na reunião já mencionada. A avaliação pôde então ser realizada de inúmeras formas, sendo que durante esta semana utilizámos a autoavaliação, na qual cada criança avalia as próprias aprendizagens efetuadas (Reflexão 4ª semana).

A ação de avaliar é uma tarefa presente no quotidiano de qualquer indivíduo, sempre que se tomam decisões e se opta pela melhor alternativa possível. Contudo, pensar a avaliação em contexto escolar implica responder de forma fundamentada a questões como: para que se avalia?; o que se avalia?; quando se avalia?; quem avalia?; como se avalia? A resposta a estas questões define a intencionalidade da avaliação (diagnóstica, formativa, reguladora ou sumativa), define o que é objeto de avaliação, os instrumentos, os tempos e os atores.

Tendo por base as reflexões de prática pedagógica e os conhecimentos adquiridos, os alunos devem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo no seu próprio crescimento e desenvolvimento, tendo por base domínios da avaliação “que permitam a consciencialização do aluno e a autonomia na sua aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 110). Neste contexto, considero que autoavaliação foi significativa para as crianças. “A autoavaliação consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor, ou negociados com os alunos” (Ferreira, 2007, p. 108). A autoavaliação é uma forma de avaliação na qual o avaliador é o próprio avaliado, permitindo uma reflexão sobre a sua própria realidade, é um “juízo de valor que o aluno faz do rendimento educativo que obteve” (Carrasco, 1985, p. 22). Assim, na quarta reflexão (Anexo XIV), a informação que tinha sobre a temática, fruto da pesquisa já realizada, era a seguinte:

Concordantemente, Borràs (2001) entende que a avaliação é uma ferramenta utilizada para a valorização do processo, “A avaliação é, em si mesma, uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem plenamente integrada e consciente em recolher de forma sistemática os dados objectivos que determinam o progresso dos alunos” (Borràs, 2001, p. 461).

Da mesma forma, Ribeiro e Ribeiro (1989) defendem que a avaliação “define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecimentos”

(p.59). Assim, pode-se dizer que a avaliação envolve mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios predefinidos, uma vez que “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.13). Por sua vez, a autoavaliação envolve a atribuição de um valor, pelo próprio aluno, verificando a correspondência entre o seu desempenho e os resultados esperados. Estes resultados esperados obedecem a critérios previamente definidos pelo agente da ação educativa, “cabe ao professor o papel de mediador, que suscita e orienta a autoavaliação dos sujeitos” (Ferreira, 2007, p. 110). Desta forma, sinto necessidade de transcrever o “salto” que ocorreu para a quinta reflexão (Anexo XV), onde coloquei em prática instrumentos de autoavaliação:

Os registos da autoavaliação permitiram fazer esta reflexão e agir, no sentido em que em relação às crianças que no início da semana apresentavam maiores dificuldades em perceber os conceitos de reunião e interseção, bem como o conhecimento do alfabeto e a leitura de diferentes textos, no final da semana, foi notória a sua evolução e as aprendizagens que adquiriram.

A autoavaliação tem um enorme potencial formativo, na medida em que permite que os próprios alunos descubram os seus erros, o que gera mais facilmente o conflito cognitivo necessário para toda aprendizagem. Corroborando, “a avaliação formativa assume um carácter formador, visando a regulação do percurso de aprendizagem pelo próprio aluno” (Ferreira, 2007, p. 111).

A autoavaliação permite que os alunos reconheçam as suas próprias potencialidades e limitações, o que representa um passo essencial no seu processo de aprendizagem. Os alunos, ao serem agentes do seu desenvolvimento, sentem-se mais estimulados e envolvidos no seu percurso e “a auto-avaliação [é] uma reflexão do aluno sobre a sua própria aprendizagem, exprime-se pela vontade de privilegiar a auto-regulação da acção de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 108), o que vai ao encontro desse mesmo objetivo.

No decorrer do semestre senti necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Esta problemática surgiu inicialmente na reunião com os professores, onde nos colocaram algumas questões, como, por exemplo: *durante o dia trabalham em grupo...e nos testes? Se os produtos coletivos são bons para a avaliação formativa eu estou a recolher evidências para a avaliação sumativa?*

As questões supramencionadas despertaram em mim uma necessidade de descoberta e de busca de informação. Deste modo, iniciei a pesquisa sobre os dois tipos de avaliação

que mencionei atrás: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação sumativa tem o objetivo “de resumir o desempenho de um determinado aluno”, de forma a ser possível fazer julgamentos sobre os resultados obtidos (Arends, 1995, p. 228). Por sua vez, as avaliações formativas, “pretendem informar os professores acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação” (Arends, 1995, p. 228).

Nas minhas intervenções e da minha colega, era sugerido às crianças que, maioritariamente, desenvolvessem atividades em grupos ou pares e menos vezes tarefas individuais. A cooperação reinou ao longo desses dias e, neste sentido, o tipo de avaliação que prevaleceu foi a formativa. No decorrer das semanas as crianças tinham tabelas de autoavaliação, que visavam que o aluno regulasse “a sua própria aprendizagem, com efeitos nas representações e nos processos” (Ferreira, 2007, p. 110). Assim, surgiam novamente as questões, uma vez que as crianças autoregulavam a sua aprendizagem, percebendo os conteúdos em que tinham mais dificuldades e os aspetos que já tinham adquirido: *faria sentido fazer um teste igual, para toda a turma, ao mesmo tempo?*

Na minha opinião, era essencial que houvesse um equilíbrio entre estes dois tipos de avaliação e acima de tudo diversas estratégias de avaliação. Como referi, a turma estava habituada a desenvolver tarefas em minigrupos ou pares, pelo que pode fazer sentido distribuir uma tarefa sujeita a classificação por pares ou avaliar as diversas produções que as crianças fazem, de um texto, de um desenho, de fotografias, de uma peça de teatro, entre outros. Com uma maior variedade de registos, o professor tem em seu poder uma maior variedade de instrumentos que lhe fornecem informação que pode ser usada para sustentar uma classificação final, quando for tempo. É importante olhar para o processo de cada criança individualmente, sem comparar com as restantes, observando o esforço de cada uma no seu processo de aprendizagem. Por fim, penso que autoavaliação é tanto ou mais importante para os docentes do que para os alunos, no sentido em que é um ponto de partida para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

3.3. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO EM ENSINO DO 1.º CICLO

O presente tema surgiu em reflexões passadas, em contexto de Jardim de Infância. Como tal, sinto necessidade de fazer um paralelismo entre os três diferentes contextos: Pré-escolar e o 1.º Ciclo, em 2.º ano e 4.º ano. A primeira grande diferença foi a forma como foi escolhido o projeto. Em contexto de Jardim de Infância, o trabalho de projeto surgiu dos interesses da criança, numa motivação intrínseca, por outras palavras, esta ferramenta, “investe no próprio interesse da criança” (Katz & Chard, 1997, p.10). Já no 1.º Ciclo foi algo quase imposto à criança. Não que tivesse de ser assim, mas porque a realidade de cada Agrupamento de Escolas, tornava esta realidade praticamente inevitável.

Durante o caminho percorrido no primeiro ciclo, deparei-me com inúmeros desafios. De todos eles, destaco a metodologia de trabalho por projeto. Enquanto no 2.º ano de escolaridade desenvolvemos um projeto ao longo de todo o semestre (sobre animais marinhos em vias de extinção), no 4.º ano de escolaridade os projetos eram planeados para uma duração de um mês.

3.3.1 ANIMAIS MARINHOS EM VIAS DE EXTINÇÃO: UMA VIVÊNCIA NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Relativamente ao segundo ano de escolaridade, no domínio da autonomia curricular (DAC) o Agrupamento de Escolas de Marrazes, no âmbito da flexibilidade curricular, propôs a todas as escolas a realização de um projeto que tivesse como tema o Ambiente, pegando num dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os temas eram cedidos pelo agrupamento e cada sala teria de escolher, em conjunto com a turma, o tema que lhes despertava mais interesse. Referi-me a essa situação na sexta semana de prática pedagógica (ANEXO XVI):

No período da tarde de terça-feira, surgiu a necessidade de dialogar com as crianças sobre o projeto que será desenvolvido ao longo das semanas: animais marinhos em vias de extinção. Este trabalho por projeto deve ser transversal, trabalhando as diferentes áreas. Neste dia, procedemos então à primeira fase do trabalho por projeto, “(...) identificação de uma temática pertinente em função das necessidades, interesses dos alunos e das aprendizagens a adquirir” (Many & Guimarães, 2006, p. 16). Como docente, considero ter um papel fundamental de mediadora dos interesses e necessidades que as crianças apresentam, tendo como meta as aprendizagens.

Ao longo das semanas, enfrentámos distintos desafios em todas as fases do projeto. Na segunda fase planeiam todo o trabalho, “ define-se o que se vai fazer; dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se os recursos: Quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes áreas ou níveis educativos, outras crianças ou jovens?” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15). Na terceira etapa, designada a parte da execução, as crianças iniciam o projeto de pesquisa e de recolha de dados, que *a posteriori* irão tratar.

Na terceira fase, as crianças propuseram a colaboração de uma mãe no projeto. Uma vez que esta era Engenheira Ambiental, poderia ajudar em algumas questões que surgiram no desenrolar da pesquisa. Assim, propusemos à engenheira que nos visitasse e que falasse um pouco sobre a sua profissão e respondesse a perguntas das crianças, como referia na minha oitava semana de prática pedagógica (ANEXO XVII):

alertou as crianças para a importância da manutenção da sustentabilidade do nosso planeta e dos efeitos nefastos da poluição. A poluição do planeta, entre outros fatores, conduz à extinção marinha, o que faz todo o sentido tratar neste momento, sendo este o tema do nosso projeto.

Todas estas fases que constituem o projeto interligam-se de uma forma natural e foram essenciais numa perspetiva de organização de todo o trabalho que se desenvolveu. O professor, ao longo de todo este percurso, também representa um papel fundamental, uma vez que orienta, guia, aconselha e dá sugestões, incentivando o trabalho de todas as crianças.

A evidência supramencionada é importante, pois demonstra que “o professor é responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações” (Katz & Chard, 1997, p.168).

3.3.2 UM PROJETO NO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE - NÓS E O NOSSO PAÍS: RIOS E SERRAS DE PORTUGAL

A realidade vivenciada no 4.º ano de escolaridade foi um pouco distinta face à vivência do 2.º ano de escolaridade. Logo desde início aquilo que me despertou mais atenção foi a organização de todo o projeto: a professora orientava todas as etapas dos projetos, levando até às crianças ferramentas que elas pudessem utilizar, de forma a planear toda a execução. Os projetos surgiam dos temas que eram abordados em sala de aula, de

seguida cada grupo decidia qual o subtema que gostaria de explorar dentro do tema principal. Tal como referi na primeira reflexão do segundo semestre do segundo ano do mestrado (ANEXO XVIII):

Ainda neste dia, a turma iniciou um projeto: Nós e o nosso país: rios e serras de Portugal. Apesar dos projetos serem iniciados nas aulas de Estudo do Meio, estes têm a continuidade para as restantes áreas, “(...) os projetos podem ser incorporados no currículo [...] de diversas formas (...)” (Katz & Chard, A abordagem de projecto na Educação de Infância, 1997, p. 4). Os projetos, dentro da sala de aula, não são atos isolados, estes correspondem a uma linha contínua e transversal a todas as áreas. O trabalho por projeto incentiva as crianças a trabalharem em cooperação com os seus pares. Considero que este momento teve um cariz poderoso, na minha observação e aprendizagem. Note-se que nesta iniciação do projeto observei: como se inicia um projeto, quais as fases do mesmo, quais as questões que a docente faz, as questões que as crianças fazem, os documentos orientadores.

Continuando na mesma linha de pensamento, os trabalhos por projetos devem proporcionar um envolvimento de todas as disciplinas, em vez de compartimentarem todas as áreas do currículo. Isto leva-nos a uma dimensão, a interdisciplinaridade, que exhibe a capacidade de interligar os saberes, de forma a tornar as áreas de ensino mais próximas e ligadas, tirando partido dos saberes dos alunos, do professor, da comunicação, da tecnologia e do meio envolvente. Esta é considerada “como uma prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo, 1994, p. 16). Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a interdisciplinaridade tem como função a promoção dos saberes, na medida em que cada área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais.

Neste sentido, o professor exerce um papel preponderante, mediante o qual planifica, promove e orienta todo o trabalho das crianças, de forma a promover aprendizagens significativas. “Sendo assim, o professor/educador assume um papel importante no desenvolvimento do currículo, no contexto da sua própria turma/grupo, mobilizando os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, referentes a todas as áreas curriculares, para poder ensinar da forma mais eficaz” (Teixeira, 2016, p. 15). Da mesma forma, é importante que o professor consiga integrar todas as vertentes do currículo, de forma a interligá-lo aos conhecimentos prévios dos alunos, tendo como finalidade a promoção da construção de situações de aprendizagem significativas.

Por fim, considero que os projetos em sala de aula contribuem de forma harmoniosa para as aprendizagens das crianças, tendo como base uma dinâmica de

interdisciplinaridade onde todas as áreas do currículo se cruzam. Assim, a criança participa na sua própria aprendizagem, desempenhando o papel principal. A criança envolve-se numa experiência contínua e interativa daquilo que é a sua aprendizagem, de uma forma intrínseca, enquanto o professor desempenha um papel de orientador e organizador de todo o espaço envolvente e de alguns matérias/ferramentas necessárias para o planeamento de todas as fases do projeto. O balanço que faço, é que a forma como foi implementado a metodologia de trabalho por projeto no Jardim-de-infância, também era possível executá-lo no 1.º Ciclo, isto é, colocar a criança, no centro da sua aprendizagem, ela é a personagem principal de toda esta peça.

3.4. O DESAFIO DO ESTUDO DE AULA NO 2.º ANO

Ao longo do primeiro semestre do segundo ano de mestrado, eu e a minha colega de prática pedagógica, participámos numa investigação sobre o Estudo de Aula. Em função disso, o presente tópico irá abordar a experiência em que estive envolvida, apresentando algumas evidências que foram recolhidas ao longo desse semestre.

No decorrer das semanas, eu, a minha colega de prática pedagógica, o professor orientador, a investigadora e a professora cooperante, reunimos e refletimos sobre o tópico matemático “as sequências” e acerca da possibilidade de o trabalhar, num contexto de ensino exploratório. Depois de analisados aspetos teóricos e realizadas algumas tarefas sobre sequências, foi-nos proposto que escolhêssemos uma que gostássemos de trabalhar com os alunos. Após a seleção da sequência, de crescimento, analisámos e discutimos ainda sobre as aprendizagens e dificuldades que as crianças iriam experienciar na realização da mesma. No início da nona semana, coloquei em prática a planificação elaborada, na qual, para cada alínea, considerámos todas as respostas possíveis, as dificuldades que as crianças poderiam sentir e o papel do professor nessas situações. Com esta estratégia de planificação senti-me mais segura, preparada e focada nas aprendizagens que as crianças deveriam obter para as propostas. No entanto, esta atividade de planificação não poderia ser adotada para todas as semanas, por se tornar exaustiva. Ainda assim, apesar de não ser concebível elaborar um documento escrito com a descrição detalhada de todas as etapas, podemos fazer pequenos esquemas ou tópicos para auxiliar aquando das intervenções.

As reproduções aqui evidenciadas permitem observar a forma como os pares de trabalho exprimiram o seu raciocínio. Como refere o NCTM (2008):

Ser capaz de raciocinar é essencial para a compreensão da matemática. Em todos os níveis de escolaridade, os alunos deverão perceber e acreditar que a matemática faz sentido, através do desenvolvimento de ideias, da exploração de fenómenos, da justificação de resultados e da utilização de conjecturas matemáticas em todas as áreas de conteúdo (...) (NCTM, 2007, p. 61).

Por vezes, a argumentação é algo difícil para os alunos do ensino básico. Neste sentido, o professor deve alertar e sugerir que, ao longo das tarefas, as crianças coloquem todo o seu raciocínio, a forma como pensaram, no papel. Isso verificou-se nas reproduções acima apresentadas, nas quais está presente o raciocínio das crianças. Na primeira é visível que a criança representou pictoricamente a figura, percebendo que no ramo da direita estavam 15 quadrados e no da esquerda, outros 15. O par adicionou $5+5+5$. Apesar de não ter pensado assim, poderia perceber que a figura 5 teria 5 quadrados em cada ramo, a figura 10 teria 2×5 quadrados em cada ramo e a figura 15 teria 3×5 quadrados em cada ramo, perfazendo os 15 quadrados num ramo. Na figura 15, estavam presentes 3 vezes a figura 5. Na segunda produção, o grupo percebeu que se na figura 10 juntaram os quadrados azuis da direita e da esquerda, $10+10=20$, então, na figura 15 seria $15+15=30$. Neste momento as crianças deste grupo já se encontravam a generalizar. Assim, como uma professora uma vez disse, “uma aula de Matemática sem generalizações não é uma aula de matemática”, isto é, com a generalização a criança conseguiria identificar qualquer figura. Nesta última produção, este facto foi evidente, o par, com este raciocínio, consegue identificar qualquer figura da sequência, o que foi visível na discussão coletiva.

Termino o presente tópico, expressando o meu agrado pela proposta que no início do ano foi colocada, a mim e à minha parceira de prática pedagógica, no sentido de participarmos na recolha de dados para a investigação sobre o Estudo de Aula. Todo o processo permitiu variadíssimas aprendizagens, das quais realço a forma como planificámos, bem como o diálogo e a participação de todos os professores na discussão e na realização das tarefas. Esta forma de trabalho em conjunto significou muito para mim, permitindo-me perceber as diferentes formas de pensar acerca de algumas tarefas e assim crescer como futura profissional.

3.5. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO À DISTÂNCIA NO 4.º ANO

Nas primeiras semanas do segundo semestre do segundo ano de mestrado, devido ao novo vírus Covid-19, ocorreu uma transição do ensino presencial para um ensino à distância. Tudo aconteceu de uma forma rápida e repentina. Foi um período que exigiu flexibilidade, estar em constante mudança, uma vez que tudo era incerto. Por isso, o apoio que mantivemos uns nos outros, o trabalho conjunto, proporcionou grandes vitórias.

Estes foram tempos de grandes mudanças, onde pisamos terras desconhecidas. A dúvida e a incerteza eram os sentimentos que prevaleciam, uma vez que esta metodologia de ensino não foi uma temática abordada no mestrado, nem as ferramentas TIC, necessárias para a comunicação entre alunos, mestrandas e professora. Na verdade, esta falta de informação e de conhecimento transformou-se num alicerce para pesquisas e muitas leituras que nos deram bases para construir um caminho eficaz e sólido para as nossas crianças.

Para combater os meus anseios apoiei-me nas reflexões individuais e nas de grupo com a minha colega de prática pedagógica e com a professora cooperante. Aquelas ferramentas foram aliadas muito importantes nesta nova era. Foi a partir destas bases sólidas que pude refletir sobre a minha prática em ensino à distância, alterar, sempre que necessário, e adequar com os recursos disponíveis no momento.

Era disponibilizado na plataforma, a cada início da semana, um horário com os momentos síncronos e assíncronos, e posteriormente, cada criança poderia gerir o seu próprio tempo para a realização das tarefas propostas. O professor desempenhou um papel muito importante no que diz respeito à transmissão das mensagens claras e objetivas e na seleção das tarefas que propunha, que tinham de ser objetivas, claras e contextualizadas com os assuntos a trabalhar naquela semana. Fazendo uma retrospectiva, o ensino à distância estimulou o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Mediante o exposto, o meu papel, o da minha colega de estágio e da professora cooperante, eram o de ajudar na autorregulação das aprendizagens. Para isso, comentávamos as propostas de resoluções das crianças, ajudando as mesmas a refletirem sobre as suas resoluções, ao nível das dificuldades evidenciadas e das aprendizagens conseguidas. Acima de tudo, o objetivo principal era que as crianças

aprendessem como aprender e assim conseguissem comunicar os seus saberes aos outros: “é importante que os gestores/educadores da EaD tenham clara noção de que a gestão da educação à distância é muito mais dinâmica e complexa do que a gestão educacional em geral” (Mill & Maciel, 2013, p. 33).

Não obstante, o ensino à distância também apresenta algumas desvantagens. Destaco apenas aquela que senti mais ao longo de todo o semestre: a falta de contacto entre alunos e aluno-professor. Acredito que este seja um ponto menos conseguido: a socialização. Tal como está presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), as relações interpessoais “permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (p.25).

Em forma de conclusão, considero que esta experiência foi muito rica para o meu currículo, uma vez que me permitiu contactar com uma realidade totalmente desconhecida. Senti uma grande evolução e uma desconstrução sobre esta temática, uma vez que desconstruí o meu pensamento e sentimento relativamente ao ensino à distância, que me bloqueavam e me retraíam. No presente, sinto-me mais curiosa relativamente a estas ferramentas. Por fim, considero que estes dois tipos de ensino - presencial e à distância - deveriam conjugar-se e fazer parte do ensino-aprendizagem de todas as crianças.

3.6. MINDFULNESS: O RETORNO À CALMA - UMA VIVÊNCIA NO 4.º ANO

Um dos momentos que mais me despertou particular atenção neste semestre e que se revelou numa aprendizagem foi uma dinâmica de sala de aula, o *Mindfulness*. Após o almoço, quando as crianças se encontravam muito excitadas e visivelmente agitadas, a professora cooperante fazia uma sessão de *Mindfulness*. Recordo aqui, em particular, uma das sessões que mais me marcou. Esta prática teve início com a professora a circular pela sala, com algo na mão semelhante a um espanta-espíritos. Imediatamente, o ruído da sala diminuía substancialmente, os alunos mudavam a sua postura corporal e deitavam a cabeça em cima dos seus braços.

Seguia-se uma agradável melodia com os sons da natureza e o som de um lago ou de um riacho a correr e como som de fundo ainda conseguimos ouvir os passarinhos. Seguindo as indicações da professora, os alunos fecharam os olhos, sentaram-se com uma postura direita e colocaram as mãos em cima das suas pernas. Começámos com um exercício de inspiração e de expiração que se repetia cerca de 5 vezes. Em silêncio absoluto e agora a ouvir apenas o som da água a correr, a professora começou a ler um excerto da obra “Segredo do Rio”, de Miguel Sousa Tavares. Era tempo de trabalhar a compreensão de texto na área do português e a escolha do texto não poderia ter sido melhor uma vez que o projeto aglutinador na sala nos remetia exatamente para os rios e serras de Portugal.

Para terminar, em uníssono os alunos e a professora afirmaram “*Eu estou aqui!*”. São estas opções didáticas que contribuem para uma prática transdisciplinar e são estas vitórias que me fazem apaixonar por esta profissão e ditam muito daquilo em que acredito, pois, “a sabedoria e o crescimento transpessoal do professor/educador traduz-se numa gestão consciente da sala de aula” (Perestrelo, 2018, p. 15).

Mediante o exposto, a técnica utilizada pela professora na gestão do grupo e no regresso à calma que envolveram características de *Mindfulness*, despertou-me interesse, uma vez que o tema do meu relatório de estágio é sobre *Mindfulness* e as emoções primárias no Jardim de Infância. Acredito que estas práticas desenvolvam uma sociedade mais calma, tranquila e harmoniosa, onde a concentração e o foco no momento presente são o objetivo principal. É preciso uma mudança, não só no nosso presente como no nosso futuro. Perestrelo (2018) afirma que o *Mindfulness* se baseia em técnicas de meditação que surgem como forma de ajuda, de alterar o nosso funcionamento da forma de “fazer” para o “sentir”, focando-se na consciência plena do aqui e do agora, daí a importância da frase que os alunos disseram “*Eu estou aqui!*”. A magia que vi nesta sala de aula não é um acaso, num mundo em que felizmente a estas crianças não lhes falta nada: é preciso redirecionar a sua atenção para o mundo que as rodeia e vê-lo com olhos de quem o vê pela primeira vez. A cada momento podemos prestar atenção plena ao que estamos a viver. Basta tomar uma atitude consciente e sentir o presente na sua totalidade: nada melhor do que “*Eu estou aqui!*”. Parar, pensar, respirar e refletir acerca destas técnicas e vê-las colocadas em prática, dando conta dos seus benefícios nas crianças ao ser utilizada como um instrumento de regulação foi sem dúvida uma das mudanças/aprendizagens mais significativas que fiz ao longo deste semestre.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo que aqui se relata surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB do Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, ano letivo 2018/2019. Na unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Jardim de Infância, tive oportunidade de fazer PP numa instituição da rede pública da zona Centro, com 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

As rotinas diárias das crianças no jardim-de-infância passavam por momentos distintos: eram recebidas na sala de acolhimento até às 8h45 (depois deslocavam-se até à casa de banho, onde faziam a sua higiene); pelas 9h00, dirigiam-se à sala de atividades, iniciando as atividades orientadas (neste tempo, as crianças sentavam-se na manta, onde planificavam as atividades do dia, com a Educadora de Infância); no período das 12h00 às 13h30, as crianças encontravam-se na pausa do almoço, regressando novamente à sala às 13h30. A esta hora dirigiam-se à manta e dialogavam sobre os acontecimentos ocorridos durante a manhã e no período do almoço e planeavam as atividades da tarde.

Num dos momentos na manta, à tarde, no dia 19 de março de 2019, o FM (6 anos) sugeriu que se realizasse um exercício de relaxamento, referindo que queria ficar mais calmo, uma vez que tinha vindo da hora de almoço e estava muito agitado. Os seus pares mostraram-se recetivos e interessados em acompanhar FM nesta atividade. Tomando nota deste interesse por parte das crianças, iniciou-se uma pesquisa sobre o relaxamento e o seu papel na gestão das emoções primárias.

Sabendo que o relaxamento ajuda o indivíduo a cultivar a sua atenção para o momento presente, levando-o a observar “a respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos” (Perestrelo, 2018, p.19) e que a gestão emocional permite que o sujeito faça uso das suas emoções, de forma consciente, reflexiva e ponderada, melhorando a forma como funciona no seu dia-a-dia e como interage com os outros (Queirós, 2014), optou-se por realizar uma experiência que fomentasse a expressão de emoções primárias. Surgiu, assim, o estudo com o objetivo de identificar os tipos de emoções primárias presentes

nas sessões de relaxamento. Assim, surgiu a seguinte questão problema: *Quais as emoções primárias que 12 crianças da sala 4 revelam quando realizam sessões de mindfulness?* Face a esta questão definiram-se os seguintes objetivos: Observar as manifestações comportamentais das crianças nas 5 sessões de *mindfulness*; Identificar manifestações de emoções primárias das crianças em 5 sessões de *mindfulness*; Refletir sobre o *mindfulness* e o seu papel na expressão emocional de crianças em idade pré-escolar.

Para o presente estudo optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, numa lógica de investigação-ação, planificaram-se 5 sessões de *mindfulness* com, 3 momentos específicos: respiração, o relaxamento com uma história e a avaliação. As sessões foram registadas a partir de uma câmara fotográfica e, posteriormente, transcritas e analisadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EMOÇÕES

Há cerca de 200 anos, um dos maiores pioneiros do sistema educativo do jardim de infância, Friedrich Froebel, deu uma grande ênfase às emoções, argumentando que estas têm um papel fundamental na socialização, isto é, nas interações entre seres humanos (Elfer, 2014).

Segundo Céspedes (2014, p.18) “as emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou ambientais”. Queirós (2014) defende que “uma emoção é algo mensurável ou algo que resulta da reação do nosso corpo às mudanças que se registam no meio ambiente, alertando-nos a nós e aos outros para elas” (p. 33).

As emoções encontram-se no quotidiano de todo o ser humano e, tal como foi referido, manifestam-se de acordo com as alterações no meio exterior. A partir destas alterações o nosso corpo reage e, conseqüentemente, alerta-nos para reagirmos face às situações que ocorrem no meio. Conforme Vasco (2013, p. 38) “as emoções geram motivação, ou seja, traduzem-se em ações (internas ou externas) tendentes a promover a sobrevivência, adaptação e bem-estar”. Neste sentido, o autor supramencionado defende que as emoções têm “uma função fulcral relativamente à otimização da sobrevivência, tanto

física como psicológica” (p.38). Para este autor, as emoções promovem o bem-estar psicológico. Segundo Ryff (1989), citado por Oliveira (2013), o bem-estar psicológico, “integra os conceitos de autoaceitação, autonomia, controle sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal” (p.42). Não obstante, Ramos, Paixão & Simões (2011) afirmam que “o bem-estar psicológico é directamente influenciado pelas necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento” (p.143). Por outras palavras, o bem-estar psicológico, está relacionado com mecanismos positivos aliados à saúde. Isto é, quando o sujeito é capaz de atender a todos os conceitos supra- mencionados, o aceitar-se como é, ter autonomia na sua vida, manter relações positivas e harmoniosas, consigo e com os outros, ter objetivos de vida e cultivar um ambiente próspero à sua volta.

Damáσιο (2000), defende que as emoções promovem comportamentos no indivíduo com o intuito de sobrevivência, uma vez que, as

emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenómeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (p.104).

Neste sentido, pode-se afirmar que é importante o sujeito desenvolver competências reguladoras (Damásio, 2000) para promover o seu bem-estar. Para Queirós (2014), uma gestão emocional funcional requer que o indivíduo tenha consciência das suas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, que as aceite e que tenha consciência da utilidade das suas emoções. É, ainda, importante que perceba quando deve afastar-se ou envolver-se nas mesmas, que tenha capacidade de regular as suas emoções e as emoções daqueles que o rodeiam, atribuindo mais relevância aos estados emocionais positivos. Ao desenvolver todas estas capacidades, o indivíduo pode atuar em função do seu sentir.

2.1.1 EMOÇÕES VERSUS SENTIMENTOS

Em linguagem comum, são utilizados os termos emoções e sentimentos como sinónimos, no entanto, estes dois conceitos apresentam diferenças importantes. Como anteriormente já definimos emoções, no presente tópico iremos definir sentimentos e discutir a sua relação com as emoções. De acordo com Queirós (2014), “o sentimento

inclui uma vivência subjetiva, ou seja, é a forma como cada pessoa experiêcia uma emoção ou uma sensação” (p.46). Para a autora, o sentimento é uma emoção tornada consciente: enquanto a reação das emoções se processa no corpo, a dos sentimentos é na mente.

Os sentimentos podem ser de três tipos: sentimentos de emoções universais básicas, sentimentos de emoções universais subtis e sentimentos de fundo (Damásio, 2001).

Os sentimentos de emoções universais básicas são caracterizados pela percepção da alteração do estado do corpo, acompanhada por pensamentos sobre conteúdos específicos, derivada das emoções básicas. Deste modo, os sentimentos correspondentes a essas emoções básicas, responsáveis pela alteração do estado do corpo são: a tristeza, a felicidade, o medo, o nojo e a cólera (Damásio, 2001).

Os sentimentos de emoções universais subtis derivam também de emoções, sendo ainda o seguimento dos sentimentos anteriormente referidos. Nesta categoria de sentimentos encontra-se: o êxtase, a euforia, a ansiedade, a melancolia, a timidez e o pânico. Este tipo de sentimentos ocorre da junção de estados cognitivos com emoções mais subtis do estado do corpo, “o sentimento de fundo é a nossa imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção” (Damasio, 2001, p. 165).

Goleman (1995), distingue dois tipos de sentimentos: positivos e negativos. Os sentimentos positivos dizem respeito ao “entusiasmo e confiança na conquista de um objetivo” (p.114). Enquanto, os sentimentos negativos dizem respeito à raiva, ansiedade. Para o autor só conseguimos perceber os sentimentos dos outros, quando desenvolvemos “capacidade de interpretar canais não-verbais: o tom da voz, gestos, expressão facial e outros sinais” (p.133).

2.2. *EMOÇÕES PRIMÁRIAS*

De acordo com Queirós (2014) as emoções podem ser categorizadas em emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. Vasco (2013) subdivide-as em emoções primárias, emoções secundárias e emoções instrumentais. Como as próprias designações sugerem, as emoções surgem e desenvolvem-se em cada ser humano atendendo a uma

sequência lógica. Cada categoria de emoções é também classificada atendendo a subcategorias das mesmas.

Para o presente estudo optou-se por aprofundar as emoções primárias. Como Chabot (2000) defende, as “emoções primárias são inatas, ou seja, programadas geneticamente” (p.23). Nascendo com o ser humano, estas emoções manifestam-se precocemente e têm um valor de sobrevivência (contribuem para a atribuição de significados ao meio interno e externo). De acordo com Vasco (2013), são as emoções primárias que vão dando indicações ao sujeito sobre o que pode tornar uma experiência desagradável ou disfórica.

Segundo Queirós (2014), as emoções primárias caracterizam-se pela sua rápida identificação, são sustentadas pelas mudanças que ocorrem no ambiente envolvente, quer pela cultura, quer por algum tipo de comportamento que outros indivíduos possam ter. As emoções primárias são inerentes a todo o ser humano, são programadas geneticamente e servem para assegurar a nossa sobrevivência. A autora refere que nas emoções primárias se incluem “o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão e a surpresa” (p.40). Tais emoções demonstram a sua existência a partir dos comportamentos corporais e das expressões faciais.

As mais recentes justificações para que estas emoções sejam consideradas as primeiras consistem no facto de adotarem uma característica transtemporal e transespacial. Estas emoções também podem apresentar carácter de aprendidas e não-adaptativas, por exemplo, adquiridas com a socialização em contextos desconhecidos e seguros para as crianças, como o desenvolvimento do “medo face à intimidade” (Vasco, 2013, p. 39).

Mediante o exposto, as emoções primárias presentes no estudo, baseiam-se na literatura de Queirós (2014), na qual, distingue as seguintes emoções primárias: medo, alegria, raiva, tristeza, aversão e surpresa. O **medo** surge como reação a uma ameaça, quando um sujeito se sente em perigo, motivando-o a proteger-se. Pode-se manifestar em expressões faciais, nomeadamente, quando as sobrancelhas se aproximam, a testa fica com rugas e o olhar fica fixo num objeto. O queixo fica para trás, os lábios ficam esticados, em direção às orelhas, na horizontalidade. Relativamente à postura corporal, as costas ficam curvadas e os braços ficam apertados e dobrados contra o peito. A **alegria**, revela-se quando pessoa teve sucesso e sente-se motivada e incentivada a

repetir. Esta emoção manifesta-se a partir de sinais emocionais relativos às expressões faciais como às posturas corporais. Nas expressões faciais, a testa fica lisa, as sobrancelhas mantêm-se normais, o olhar alonga-se, formando rugas de baixo dos olhos. A boca abre-se com maior ou menor amplitude e as maçãs do rosto elevam-se. Em relação à postura corporal, o corpo fica mais descontraído, as costas ficam direitas e o peito e a cabeça erguidos. Existe uma maior agitação nos membros inferiores e superiores. A **raiva**, poderá relacionar-se com a frustração, na qual a pessoa não conseguiu ultrapassar um desafio. A raiva pode despoletar no ser humano uma atitude violenta. Por exemplo, os gestos ficam mais ameaçadores, os punhos fechados, a cabeça, o pescoço e o corpo ficam projetados para a frente, os braços ficam dobrados nos cotovelos. Os sinais presentes na expressão facial são: a testa fica enrugada, as sobrancelhas baixam, as narinas ficam maiores, os lábios podem ficar abertos ou finos e retraídos, os dentes ficam arreganhados. A **tristeza** indica que o sujeito, ficou dececionado ou perdeu algo. A tristeza manifesta-se tanto em expressões faciais, bem como em sinais corporais. Nomeadamente nas expressões faciais, a tristeza nota-se, a partir do olhar dirigido para baixo e ausente, as sobrancelhas aproximam-se uma da outra ligeiramente, formando rugas na testa. Os cantos da boca ficam ligeiramente descaídos, na globalidade, a expressão facial fica mais descaída. O corpo fica curvado para a frente, os ombros ficam descaídos a cabeça fica em direção ao peito e os braços ficam moles, todos os movimentos ficam pesados e lentos. Nestes momentos a pessoa necessitará de conforto. A **aversão** é a rejeição de algo que não nos agrada. Na aversão os sujeitos ficam com as sobrancelhas baixas e os olhos ficam mais fechados, formando-se umas rugas na parte exterior, dos olhos. As maçãs do rosto elevam, os lábios e o nariz elevam-se e a boca fica fechada, o queixo retrai-se. O corpo rejeita o objeto ou a pessoa, os ombros ficam erguidos, pode voltar as costas, imitar o gesto de vomitar, deitar a língua de fora. Por fim, a **surpresa**, dá-se quando surge algo súbito/inesperado. Manifestando-se na parte superior do rosto, nomeadamente, as sobrancelhas ficam levantadas e afastadas uma da outra, os olhos ficam arregalados. Relativamente, à parte inferior do rosto, a boca pode ficar aberta ou ligeiramente aberta, os lábios ficam ligeiramente projetados para fora, o queixo fica mais para baixo, mostrando o branco dos dentes. Na postura corporal, os braços podem ficar estendidos ao lado do corpo ou dobrados pelo cotovelo. As mãos ficam abertas e os dedos separados e esticados.

2.3. MINDFULNESS

O *mindfulness* tem as suas origens nas práticas de meditação oriental. Os responsáveis pela introdução deste conceito na cultura ocidental foram o investigador Jon Kabat-Zinn e o monge Thích Nhất Hanh. A atenção plena é uma capacidade importante para alguém desenvolver as suas aptidões na percepção de algo com exatidão, a nível emocional e a nível cognitivo. (Queirós, 2014). Da mesma forma, Williams e Penman (2011), defendem que “a atenção plena traz-nos de volta, uma e outra vez, para a atenção total e consciente: um lugar de escolha e de intenção” (p.43). O desenvolvimento desta capacidade pode ser efetuado a partir da prática de *mindfulness*.

O princípio desta prática tem como objetivo “a concentração da nossa mente num foco específico” (Queirós, 2014, p219), que pode ser o nosso corpo, os cinco sentidos ou a nossa respiração. Ao longo desse tempo é importante não haver outras distrações (Queirós, 2014 e Övén, 2015). Através do *mindfulness* as crianças conseguem não só compreender as suas emoções como também a forma de lidar com elas, o que posteriormente as ajudará a manter um equilíbrio do corpo e da mente. O *mindfulness* permite às crianças estarem “em contacto com o corpo” e “além disso, ajuda-o a libertar as emoções que estão alojadas no seu corpo” (Övén, 2015, p.71).

Da mesma forma, Perestrelo (2018) defende que a prática de *mindfulness* visa desenvolver a “capacidade de estar no momento presente, conscientes da nossa vida e da experiência em cada momento” (p.19). Para este efeito, é necessário cultivar a tranquilidade, a atenção aos sons que nos rodeiam, aos nossos pensamentos, às sensações do nosso corpo e à respiração. É a partir dos cinco sentidos que as crianças recolhem informações sobre aquilo que os rodeia. Para Queirós (2014), a tomada de consciência dos cinco sentidos, ajuda a criança “a libertar-se dos pensamentos distrativos e ruminativos, através de estratégias de repousar a sua atenção na informação sensorial recebida pelos órgãos dos sentidos” (p. 90).

A prática desta filosofia ajuda as crianças a viverem os desafios do dia a dia de uma forma serena, tranquila e eficaz. A base do *mindfulness*, é a consciência de que vivemos no momento presente, conectados com a nossa respiração: a vida acontece no presente (Perestrelo, 2018).

Snel (2010) afirma que o “*Mindfulness* ou consciência plena é simplesmente ter consciência do momento presente, ter uma postura aberta e afetuosa, disponível para compreender o que acontece à nossa volta” (p.21), viver o agora de uma forma consciente, sem nos levarmos pela onda de pressões do dia a dia. Permanecer atento ao momento presente altera as nossas atitudes e a forma como nos comportamos perante os desafios diários. Neste sentido, torna-se fundamental promover espaços, nos quais, as crianças possam contactar com as suas emoções, de forma consciente.

Övén (2015) defende que é necessário entender o comportamento das crianças, em vez de tentar gerir esse comportamento. As crianças, em contacto com as suas emoções, necessitam do adulto no sentido de começarem a exprimir as suas emoções, aceitá-las e geri-las com consciência. Assim, o *mindfulness* apoia a aprendizagem sobre as emoções, uma vez que, com este instrumento, a criança foca-se no momento presente, tranquilizando a mente e o corpo.

O papel do educador nas práticas de *mindfulness*, traduz-se num organizador consciente do espaço, no qual deve promover experiências às crianças com o objetivo de as consciencializar “para uma auto observação consciente das sensações, emoções e pensamentos” (Perestrelo, 2018, p. 15). Neste sentido, o educador orienta e guia estes momentos de relaxamento, de forma a que a criança consiga estar com atenção plena. O educador proporciona situações nas quais as crianças desenvolvem consciência sobre o momento presente, ou seja, começam a “ter uma postura aberta e afetuosa, disponível para compreender o que acontece à nossa volta” (Snel, 2019, p.21).

2.4. EMOÇÕES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Acreditando que o *mindfulness*, enquanto estratégia de relaxamento, poderá despoletar emoções primárias e/ou contribuir para que as crianças aprendam a lidar com as suas emoções, procurou-se encetar uma experiência educativa que se enquadrasse nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com Spodek (2010), as crianças, na segunda infância, relacionam-se entre pares e em conjunto aprendem a estabelecer relações. Nestas relações predominam as emoções primárias, “que constituem a base de toda a aprendizagem subsequente”

(p.168). As crianças iniciam, desta forma, a capacidade de pensar, de descobrir relações e de ligar ideias. O desenvolvimento socio-emocional em crianças da educação pré-escolar corresponde à capacidade de compreender as suas emoções e as dos seus pares, e a sua autorregulação.

O desenvolvimento das capacidades socio-emocionais permite que a criança se relacione consigo e com os que a rodeiam de uma forma saudável. Assim, todos os intervenientes da ação educativa têm um papel fundamental no que concerne à promoção de tais capacidades, tendo como finalidade uma maior autoestima e autonomia. A autoestima é quando a criança “toma consciência de si mesma na relação com os outros” (p.25) e desenvolve o sentimento de pertença a um grupo, tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Por sua vez a autonomia é a capacidade da criança participar de forma independente nas decisões do grupo e na organização do espaço. Para isso, as atividades efetuadas em jardim de infância, tais como brincar ao “faz de conta”, respeitar o outro, saber partilhar, ser responsável pelos seus atos, permitem que a criança desenvolva as suas capacidades socio-emocionais (Spodek, 2010). Assim, torna-se importante desenvolver competências socio-emocionais, de forma, a promover o conhecimento das suas emoções, como também daqueles que os rodeiam.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) destacam, nos dois primeiros tópicos, o papel da educação pré-escolar na educação de valores, a partir de um contexto social onde a criança está inserida num grupo. As primeiras áreas de conteúdo deste documento orientador dizem respeito à Área da Formação Pessoal e Social e à Área de Expressão e Comunicação, nas quais se reforça a importância do desenvolvimento da relação da criança consigo mesmo e com aqueles que a rodeiam. Na Área de Expressão e Comunicação, está ainda presente a importância da criança se expressar comunicando as suas emoções aos seus pares.

Tomando como base as Orientações Curriculares (2016), o educador deve ter em conta o ambiente envolvente, uma vez que este influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O espaço deve transmitir harmonia, bem-estar e um sentido de pertença a cada criança. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização do ambiente educativo envolverá as crianças num processo dinâmico e promoverá interações interpessoais (adulto-criança, criança-criança) e intrapessoais (a criança consigo

própria). Hohmann e Weikart (2009) defendem que o ambiente envolvente proporciona às crianças oportunidades sociais especiais, em que todas comunicam umas com as outras, manifestando os seus interesses e opiniões, para além de imitarem determinados comportamentos, aprendendo a partir daquilo que observam dos outros.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança exprime-se, comunicando as suas emoções. É a partir das emoções que as crianças constroem uma “relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O ambiente educativo é como um segundo educador, uma vez que é a partir deste que as crianças constroem as suas aprendizagens. Tal como no modelo de Reggio Emilia “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe”. (Edwards, et al., 2016, p. 148). Da mesma forma o caderno de Educação de Infância (2019), Associação de Profissionais de Educação de Infância (Lima, 2019), defende que “o ambiente educativo é uma textura delicada e dinâmica” (p.3), na qual a criança desenvolve as relações com os pares, participa de forma ativa, desenvolve a sua comunicação e a sua identidade. É nestes ambientes de qualidade que existem oportunidades de aprendizagens significativas.

Apesar de, nas OCEPE, estarem presentes algumas indicações sobre a forma de desenvolver as capacidades emocionais das crianças (como, por exemplo, a relação consigo e com os outros), estes objetivos emocionais podem ser aprofundados. Neste sentido, e citando Spodek (2010), é importante adequar o modelo educativo “baseado no processo da aprendizagem através das relações e do entendimento emocional” (p.167). Concordantemente, Santos (2020), afirma que, para as emoções nas crianças são “fundamentalmente emoções sociais, isto é, são emoções que resultam de um fenómeno de atenção partilhada” (p.20). Assim, é possível promover a autorregulação e a organização comportamental nas crianças.

Spodek (2010) afirma que “através de uma focalização no processo de aprendizagem, mais até do que no conteúdo, é possível estabelecer bases de aprendizagens bem-

sucedidas no futuro” (p. 167). Com o intuito de potencializar estas competências, e aliando as práticas de *mindfulness*, Snel (2019) defende que as práticas de *mindfulness*, permitem que a criança esteja mais atenta ao momento presente, de modo a “aprender a sentir e a entender as suas emoções e melhorar a concentração” (p.27). O conhecimento das emoções a partir do *mindfulness* é uma mais-valia para promover nas crianças a consciência de si e dos outros e como interpretar e abraçar as suas distintas emoções.

Em síntese, o desenvolvimento competências emocionais com crianças do pré-escolar proporcionará um ambiente (e uma harmonia) mais positiva do que espaços onde estas experiências sejam negligenciadas. Com efeito, Perestrelo (2018) afirma que “a sala de aula deve ser um local de paz, consciência e de presença. A forma como nos sentimos num espaço físico está relacionada com a energia positiva que depositamos nele” (p.29). O educador deve proporcionar um “contexto no qual as crianças, individualmente, possam aprender formas de lidarem com os seus impulsos e de interagirem com os seus colegas” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, p.23). O educador deve encarar estas propostas como oportunidades de aprendizagem de modos eficazes e alternativos das suas intervenções. Tal como Formosinho e Araújo (2013) defendem, o educador “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta” (p.51) alicerces para que a criança se sinta mais tranquila, cuidada, segura e orientada.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. PROBLEMÁTICA

Este estudo desencadeou-se a partir de uma observação realizada num dos momentos na manta, à tarde, no dia 19 de março de 2019, no qual a criança FM (6 anos) sugeriu que se realizasse um exercício de relaxamento (queria ficar mais calmo, uma vez que tinha vindo da hora de almoço e estava muito agitado) e os seus pares mostraram-se recetivos e interessados em acompanhar FM nesta atividade. Tomando nota deste interesse por parte das crianças, iniciou-se uma pesquisa sobre o relaxamento e o seu papel na gestão das emoções primárias.

3.1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Mediante o exposto, e após algumas pesquisas sobre o relaxamento e as emoções primárias em contexto da educação pré-escolar, surgiu a seguinte questão de investigação:

- *Quais as emoções primárias que 12 crianças da sala 4 revelam quando realizam sessões de mindfulness?*

A presente questão de investigação orientou e traçou os caminhos a percorrer para descobrir as emoções primárias presentes em crianças do pré-escolar em sessões de *mindfulness*.

A partir da questão de investigação enunciaram-se os seguintes objetivos:

- i) observar as manifestações comportamentais das crianças nas sessões de *mindfulness*;
- ii) identificar manifestações de emoções primárias das crianças em sessões de *mindfulness*;
- iii) refletir sobre o *mindfulness* e o seu papel na expressão emocional de crianças em idade pré-escolar.

3.2. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo pressupõe um paradigma qualitativo, uma vez que, prevê a “compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto” (Dias, 2009, p.48). A escolha do tipo de paradigma advém das propostas elaboradas para colocar em prática com o grupo.

Segundo Vielas (2009), num paradigma qualitativo “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um veículo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (p.105). Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994), enunciam as seguintes características, em relação a este tipo de estudo:

1. A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. Os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador interessa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado, que é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 47-50).

Em relação à investigação, o estudo seguiu uma lógica de investigação-ação, tendo em conta algumas das características do mesmo. Amado (2017) salienta que neste tipo de estudo, de natureza investigação na ação, é necessário obter informação a partir da prática com o objetivo de implementar o conhecimento, com o intuito de melhorar a prática reflexiva do investigador. Por outras palavras, o autor afirma que com este processo existe a “produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (p.190).

Baptista e Sousa (2011) referem que a investigação-ação é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação” (p. 65). O investigador e todos os intervenientes deste estudo participam e colaboram uns com os outros.

A natureza deste estudo propõe uma investigação onde é necessário identificar a questão problema, seguidamente, a recolha dos dados e refletir sobre os mesmos e, por fim, o cruzamento entre os dados recolhidos e a resposta à questão problema.

O meu papel, neste tipo de investigação, será de observação participante, prevalecendo as técnicas de observação dos vídeos gravados nas cinco sessões, “esta forma de observação consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda” (Dias, 2009, p. 197).

3.3. CONTEXTO DE ESTUDO

3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA 4 E DO GRUPO

Esta sala abrange um total de 25 crianças que nela passam a maior parte do seu tempo, todos os dias, enquanto estão no Jardim de Infância.

A sala de atividades está organizada por áreas que estimulam o desenvolvimento de diferentes competências nas crianças. Esta sala divide-se em dois espaços: um primeiro que está situado imediatamente à entrada da porta da sala e é caracterizado por ser um espaço de trabalho de grande ou pequeno grupo ou de trabalho individual, onde estão dispostas 6 mesas agrupadas em grupos de três e 19 cadeiras; o segundo espaço é um espaço de circulação livre e sem obstáculos e é neste que se encontram as diferentes áreas:

(a) área dos **jogos de mesa** que se encontra à esquerda da entrada deste segundo espaço da sala de atividades, onde são disponibilizados puzzles, legos, jogos de encaixe, jogos da memória, jogos matemáticos e jogos de enfiamentos;

(b) **área das almofadas** que se encontra em frente à área dos jogos de mesa, onde se faz o acolhimento, se contam histórias, se conversa e se planifica; é composta por um tapete colorido e 5 almofadões para as crianças se sentarem durante o acolhimento da manhã e no final do dia, ou sempre que quiserem ler um livro;

(c) **área de leitura e computadores** que é uma área complementar à anterior, uma vez que junto ao cantinho das almofadas se encontra uma estante com livros; junto à janela que divide a sala ao meio encontra-se um computador;

(d) **área das construções** que se situa do lado direito da entrada do segundo espaço da sala;

(e) **área da casinha e do faz de conta (jogo simbólico)** que se localiza em frente à área das construções e contem uma mesa redonda com três bancos de madeira e uma cozinha de madeira com materiais de plástico.

O grupo de crianças da sala 4 é composto por 25 crianças, das quais 13 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No geral, é um grupo com autonomia, no que diz respeito às suas escolhas, tomadas de decisão, higiene e alimentação. As crianças assumem características evidentes da faixa etária, são comunicativas, revelam interesse nas atividades propostas, são afetuosas e muito carinhosas. É de destacar que nas atividades propostas ao final dia mostram impaciência e necessidade de regular o comportamento.

Além disso, as crianças demonstram pouca concentração e imaturidade na realização das tarefas/atividades orientadas principalmente porque ainda preferem brincar de forma livre nas áreas da sala de atividades.

3.3.2. PARTICIPANTES

Das vinte e cinco crianças que constituem o universo do grupo, apenas doze participaram efetivamente nas sessões, dado que, o estudo foi realizado na última semana do ano letivo 2018/2019, e neste mesmo período somente doze crianças frequentaram a escola. Desta população, apenas quatro participantes servem de alvo de estudo.

Os participantes no presente estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- duas crianças com seis anos, sendo que são de sexo oposto;
- duas crianças com três anos, sendo que são de sexo oposto.

Estas crianças, caracterizavam-se por serem comunicativas, afetuosas, curiosas e interessadas em participar nas atividades propostas. Revelavam, no entanto, comportamentos de impaciência nas atividades realizadas no final do dia.

Perante a seguinte categorização, o presente estudo irá ter como sujeitos de investigação a criança H, criança FR, a criança D e a criança FM.

Ao longo do estudo estiveram sempre presentes alguns dos princípios éticos que auxiliam o investigador ao longo do seu estudo. Estes princípios encontram-se discriminados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI). Segundo a APEI (2012), o investigador deve “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.22). Os interesses das crianças devem ser garantidos acima de qualquer interesse da instituição ou pessoais e ainda deve ser assegurado o “consentimento informado” (*Item*). Assim, foi necessária a autorização dos encarregados de educação como também a autorização das crianças e o consentimento da mesma para a recolha de dados. Tomás (2007) afirma que as crianças devem fazer parte desta investigação, nomeadamente na “planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação” (p.84).

Para tal, numa primeira fase questionei as crianças acerca da vontade de participar neste estudo e, somente, após o consentimento das mesmas, recolhi a autorização dos encarregados de educação, garantindo o consentimento informado. Nas autorizações foi efetivamente garantida a preservação dos dados das crianças e o uso das imagens apenas para fins académicos. Para o efeito não foi referida nenhuma informação sobre a identificação das crianças, das respetivas famílias, da instituição e da equipa pedagógica.

3.4. APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES

Tendo em conta os participantes, passou-se para a criação e implementação das sessões. Estas foram construídas tendo em conta as singularidades dos mesmos e o processo de escuta ativa dos interesses e necessidades.

No quadro 1, apresenta-se uma síntese das sessões/propostas realizadas e a sua duração.

Sessão Data	Sessões/propostas de <i>mindfulness</i>	Duração
Sessão 1 - 14.06.2019	- Respiração orientada - Relaxamento: as crianças imaginaram que eram um caracol, movendo-se lentamente como este. Imaginaram que se encontravam junto de uma laranjeira, que apanharam laranjas e as espremeram para um copo. - Avaliação oral, conjunta.	8m:53s
Sessão 2 - 17.06.2019	- Respiração orientada - Relaxamento: as crianças realizaram uma viagem imaginária com uma pena a tocar no seu corpo. Seguidamente, realizaram um jogo, no qual estavam deitadas de olhos fechados e sem música de fundo. O adulto tocava com uma pena numa parte do corpo de cada criança e no final estas confidenciaram em que parte do corpo a pena lhes tinha tocado. - Avaliação oral, conjunta.	10m:13s
Sessão 3 - 18.06.2019	- Respiração orientada - Relaxamento: as crianças escutaram o som de uma taça tibetana tocada pelo adulto/mestranda. As crianças colocavam o braço no ar quando já não percecionavam o som da taça tibetana. - Avaliação oral, conjunta.	10min:30s
Sessão 4 -	- Respiração orientada - Relaxamento: as crianças realizaram a viagem imaginária de	11m:12s

19.06.2019	uma gotinha de mel. As crianças receberam do adulto uma gota de mel na mão e escutaram a história da gota de mel que percorria todo o corpo humano, deixando um rasto de doce. - Avaliação oral, conjunta.	
Sessão 5 - 20.06.2019	- Respiração orientada - Relaxamento: as crianças imaginaram que estavam deitadas num jardim a ouvir o som dos animais. Ao som das palavras do adulto, imaginaram o anoitecer e o céu a ficar com imensas estrelas. A observar este céu imaginário, cada criança pediu um desejo a uma estrela. - Avaliação oral, conjunta.	10m:13s

Quadro 1 - Síntese das propostas realizadas

Conforme se pode ver no quadro 1, as sessões seguiram uma lógica idêntica que contemplou 3 momentos específicos: a respiração, o relaxamento e a avaliação. No momento de respiração, orientado pelo adulto/mestranda, as crianças faziam movimentos corporais sincronizados com a respiração (por exemplo, colocavam-se de pé com os braços esticados ao lado do corpo, elevando-os ao mesmo tempo que inspiravam). O momento de relaxamento era contextualizado com uma história, indutora do contacto com estímulos sensoriais (por exemplo, foram utilizados objetos em 4 das 5 sessões- pena, o som de uma taça tibetana, mel e bola de luzes). Na avaliação, as crianças verbalizavam o significado dado à sessão (o que gostaram mais, o que menos gostaram e o que sentiram).

3.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A escolha do instrumento de recolha de dados é feita em função dos dados necessários para dar resposta à questão de investigação. É da responsabilidade do investigador “determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objetivo do estudo” (Fortin, 2009, p. 240), no que concerne à pergunta de partida e seus objetivos.

Na presente investigação, o instrumento escolhido, foi a observação participante, complementada com o registo videográfico.

O registo videográfico, para Manion e Cohen (1990), é visto como um método positivo para a recolha de dados, uma vez que “proporciona um registo muito compreensivo do comportamento na sala de aula, sempre disponível para posteriores análises” (p. 186). Além disso, este instrumento de recolha de dados permite que o investigador os reveja

de forma repetitiva, as vezes que considerar necessário, com uma perspectiva de cifrar os dados. Com este procedimento o estudo é considerado mais fiável.

Para o efeito, foi utilizada uma máquina fotográfica com o objetivo de elaborar os registos em vídeo. Este equipamento esteve colocado sobre o parapeito da janela que se encontrava em frente à manta, local onde foram efetuadas as sessões de relaxamento. Com esta panorâmica, a máquina captava a imagem das 12 crianças. Foram realizados, no total, cinco vídeos relativos ao conjunto das sessões realizadas, com durações entre 8 minutos e 11 minutos.

Para analisar os dados procedeu-se à transcrição dos vídeos. A transcrição foi acompanhada por alguns registos e inferências, nomeadamente as expressões faciais e as posturas corporais, de acordo com a fundamentação teórica do estudo. De forma a clarificar e a organizar todos os dados, optou-se por utilizar um sistema de categorização das emoções primárias que, segundo Queirós (2014) são: “o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão e a surpresa” (p.40) -, utilizando uma cor diferente para cada emoção. O **medo** surge como reação a uma ameaça, manifesta-se em expressões faciais, nomeadamente, quando as sobrancelhas se aproximam e a boca fica esticada em direção às orelhas, relativamente à postura corporal, as costas ficam curvadas. A **alegria**, revela-se quando a pessoa teve sucesso, manifesta-se no rosto quando, a testa fica lisa, as sobrancelhas mantêm-se normais, o olhar alonga-se. A boca abre-se com maior ou menor amplitude e as maçãs do rosto elevam-se. Em relação à postura corporal, o corpo fica mais descontraído. A **raiva**, poderá relacionar-se com a frustração e disputar atitudes violentas. O pescoço e o corpo ficam projetados para a frente, a testa fica enrugada, as sobrancelhas baixam, as narinas ficam maiores, os dentes ficam arreganhados. A **tristeza** indica que o sujeito ficou dececionado com algo. A expressão facial fica mais descaída e todos os movimentos ficam pesados e lentos. A **aversão** é a rejeição de algo, as sobrancelhas baixam e os olhos ficam mais fechados. As maçãs do rosto, o nariz e a boca elevam-se, o queixo retrai-se. A **surpresa**, dá-se quando surge algo súbito/inesperado. As sobrancelhas ficam levantadas e afastadas uma da outra, os olhos ficam arregalados. Os braços podem ficar estendidos ao lado do corpo ou dobrados pelo cotovelo. As mãos ficam abertas e os dedos separados e esticados. Ao longo das transcrições os dados ficavam cada vez mais perceptíveis.

A construção desta fase permitiu que o investigador construísse e interpretasse os dados de acordo com a fundamentação teórica elaborada. Este sistema de organização permite “elaborar inferências pertinentes e que tornam significativos os dados e os seus contextos” (Amado, 2017, p.343). Assim, foi possível analisar os dados recolhidos tendo como base as categorias de análise que surgiram da questão de investigação e dos objetivos da investigação.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. PRIMEIRA SESSÃO

A primeira sessão de *mindfulness* teve o seu início com uma respiração, durante a qual as crianças teriam de imaginar que numa das mãos tinham uma flor e na outra uma vela. Para o efeito, numa primeira fase, as crianças aproximavam a mão que continha a flor ao seu nariz e inspiravam, simulando o ato de cheirar a mesma e, de seguida, aproximavam a mão que tinha a vela e expiravam, simulando nesta fase o ato de apagar a vela, sendo esta sequência repetida 3 vezes. De seguida, cada criança imaginou que era um caracol e, para isso, tinha de se comportar como um, ou seja, todos os movimentos corporais pressupõem a lentidão deste animal. O caracol apanhou laranjas, espremeu as laranjas e de seguida bebeu o sumo. No final desta atividade, o grupo avaliou a sessão: O que gostaram mais, o que gostaram menos e o que sentiram.

Nesta primeira sessão de *mindfulness*, foi possível observar diferentes manifestações das emoções primárias das 4 crianças participantes no estudo, que estão sistematizadas no quadro 2.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	2	14	22	12	50
	Raiva	2	2	-----	1	5
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	-----	-----	1	1

	Surpresa	3	2	3	1	9
Total		7	18	25	15	60

Quadro 2 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na primeira sessão de *mindfulness*

Verifica-se que, nesta primeira sessão, a emoção mais frequente foi a alegria com 50 manifestações no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. Enquanto duas crianças (FR e H) apresentam, respetivamente, 12 e 14 manifestações desta emoção, FM apresenta um número bastante inferior (2) e D um número bastante superior (22).

Apresentam-se de seguida 4 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (alegria) em cada uma das crianças.

A mestranda diz: “Levantou o outro braço, e esticou...esticou...esticou!”. A criança D., levanta o braço direito, estica a mão em direção ao teto, e abre a mão, separando os dedos das mãos. A criança coloca-se em pontas dos pés. Está com as costas, o peito e a cabeça direita. A criança sorri, mostrando os dentes de cima e de baixo, o olhar está rasgado, o nariz e a as maçãs do rosto sobem, formando-se rugas por baixo dos olhos.

A criança H. está com o braço direito esticado e está em pontas dos pés. O braço esquerdo encontra-se ao lado do corpo. A criança está a sorrir, os dentes de cima estão à mostra. As costas, a cabeça e o peito estão direitas.

A criança FR., está com o braço direito esticado, ao lado da cabeça, e o braço esquerdo junto do corpo, a criança está em pontas dos pés, as suas costas, a cabeça e o peito estão direitos. A criança está a sorrir, abrindo ligeiramente a boca, as maçãs do rosto sobem. A criança está a olhar para a mestranda.

A criança FM., está a olhar para baixo, tem o braço direito esticado, junto da cabeça, e o braço esquerdo esticado junto ao corpo. A criança está em pontas dos pés, as suas costas, a cabeça e o peito estão direitas.

Tal como é enunciado por Queirós (2016) “a alegria é a emoção do êxito e da intimidade (...) Sentimo-nos inspirados e motivados para repetir o sucesso” (Queirós, 2016, p. 44). As crianças, no período da avaliação da sessão, referiram o seu agrado relativamente às propostas. Vejamos o que afirmaram:

“Eu gostei muito da parte de cheirar a flor.” A mestranda pergunta: “O que sentiste nesse momento?” A criança diz: “Senti-me muito calma.”

“Gostei de apanhar as laranjas!” A mestranda questiona: “O que sentiste nesse momento?” A criança diz: “Senti-me que estava a espreguiçar. Eu gosto de me espreguiçar!”

A segunda emoção mais frequente foi a surpresa com 9 manifestações no conjunto das 4 crianças, tendo sido visíveis entre 1 e 3 manifestações em cada criança. Apresentam-se

de seguida algumas evidências que ilustram a manifestação desta emoção (surpresa) em cada uma das crianças.

Agora, sem saírem do lugar, vão imaginar que estão a passear na terra, como vocês já observaram os caracóis lá fora na rua!” As crianças FR., D. e H., estão a olhar fixamente para a mestranda com as sobrancelhas elevadas em forma de arco, os lábios estão arredondados e encontram-se projetados ligeiramente para fora. A criança FM., coloca as mãos no peito e está a olhar para baixo. A mestranda continua “O caracol, pisa as folhas, folhas secas que fazem aquele barulho estaladiço, como viram no outono.” As crianças FR. e D. marcham no lugar enquanto olham para baixo. A criança FM, olha para a mestranda.

Para Queirós (2016) “a surpresa reorienta a nossa atenção quando surge algo de inesperado e repentino, para tentarmos descobrir o que está a acontecer para podermos atuar em conformidade, de uma forma rápida, eficaz e segura” (Queirós, 2016, p. 45).

Registaram-se 5 manifestações de raiva, duas em FM e FR e uma em H. Esta emoção não foi observada em D. Para Queirós (2016) a criança manifesta a emoção da raiva quando é “prejudicado por alguém ou ter sido alvo de uma afronta” (p.121). Vejamos 3 evidências da manifestação desta emoção:

A mestranda diz “Vamos agarrar nas duas mãos e vamos espremê-la com muita...muita...muita força, para dentro de um copo!” (...) A criança FM., tem as costas curvadas, os braços dobrados pelos cotovelos, as mãos estão fechadas em forma de punho e movimenta o punho de um lado para o outro, a cabeça projetada para a frente. As sobrancelhas aproximam-se e baixam, formam rugas na testa. A boca está aberta.

A criança FR, está com as costas inclinadas para a frente, os ombros para cima e os cotovelos dobrados. As mãos estão fechadas em forma de punhos. A criança está a agitar as mãos. As sobrancelhas estão mais próximas, e a boca ligeiramente aberta.

A criança H. está com as costas curvadas, os cotovelos dobrados, e os braços estão sobre as pernas. As mãos estão fechadas em punho. As sobrancelhas estão mais próximas, os olhos mais fechados. A boca está ligeiramente aberta, os dentes a fazer pressão uns nos outros.

Observou-se uma única manifestação de aversão. É a criança H que a evidencia. Segundo Queirós (2016), a manifestação desta emoção dá-se quando “devemos rejeitar algo que nos desagrada, quer seja percebido pelos nossos sentidos (gosto, olfato, tato ou visão), quer pelo nosso pensamento ou imaginação.” (p. 45). Vejamos o registo efetuado com indicadores não-verbais de aversão:

As crianças colocam-se em pontas dos pés, e esticam o seu braço direito. A criança H., tem as sobrancelhas para baixo, as narinas sobem, os dentes de cima estão pressionados com os de baixo.

Nesta sessão não foram observadas manifestações de medo ou tristeza.

Estas evidências permitem afirmar que a proposta de *mindfulness* da primeira sessão despertou nas crianças distintas emoções, experienciadas em diferentes momentos (momento da respiração, momento da história que envolvia o caracol e avaliação). Em todos estes momentos foi visível a expressão não verbal de cada criança. Por exemplo, quando as crianças estavam a espremer a laranja, demonstraram sentir raiva através da expressão facial e da manifestação corporal (com as mãos fechadas, faziam com que elas tremessem enquanto pressionavam os dentes). Esta evidência, poderá levar-nos a inferir que as crianças, reagiram à situação solicitada (isto é, quando pedi que espremessem a laranja, reagiram com manifestações corporais que podemos associar à raiva). Conforme defendido por Céspedes (2014), “As emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou ambientais” (p.18).

A emoção do medo e da tristeza não foi observada nesta sessão, isto poderá querer dizer que estas crianças, na presente sessão, não terão sentido qualquer tipo de ameaça vinda do meio externo. Uma vez que os animais (caracóis) escolhidos para as atividades vão de encontro às preferências das crianças. As avaliações das crianças corroboraram as emoções que foram observadas.

Os dados desta sessão permitem-nos inferir o papel das emoções no desenvolvimento socio-emocional das crianças. Como Webster-Stratton (2011) refere “compreender o que está por trás das reações emocionais constitui o primeiro passo para ajudar as crianças a lidarem com as frustrações e os desapontamentos da vida” (p.13). É a partir da ferramenta do *mindfulness* que as crianças contactam com as suas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis. Tal como Snel (2010), “*mindfulness* é experimentar a alegria e a tristeza quando esses sentimentos surgem” (p.22). Esta técnica promove a concentração para o momento presente, para o aqui e agora.

4.2. SEGUNDA SESSÃO

A segunda sessão de *mindfulness* teve o seu início com uma respiração, durante a qual as crianças teriam de levantar os braços à medida que inspiravam, simultaneamente no ato de expirar, desciam os braços até estes ficarem ao lado do corpo. Esta sequência foi repetida 3 vezes. De seguida, cada criança imaginou que por cima da cabeça existia uma

pena que iria fazer uma viagem por todo o seu corpo. Cada criança, ficou deitada de barriga para cima, enquanto a mestranda tocava com uma pena numa das partes do seu corpo. Depois cada criança dizia qual tinha sido a parte em que a pena lhe tocou. Finalmente, foi feita a avaliação da atividade, tal como na primeira sessão.

Nesta segunda sessão de *mindfulness*, foi possível observar diferentes manifestações das emoções primárias das 4 crianças participantes no estudo, que estão sistematizadas no quadro 3.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	14	7	19	10	50
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	4	-----	1	5
	Surpresa	-----	1	1	-----	2
Total		14	12	20	11	57

Quadro 3 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na segunda sessão de *mindfulness*

Verifica-se que, nesta segunda sessão, a emoção mais frequente foi a alegria com 50 manifestações, no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. Enquanto duas crianças (FM e H) apresentam respetivamente, 14 e 10 manifestações desta emoção, FR apresenta um número bastante inferior (7) e D um número bastante superior (19).

Apresentam-se de seguida 3 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (alegria) em cada uma das crianças.

A criança D e H, estão em pé, com as costas, a cabeça e o peito, direitos. As crianças estão com os braços ao lado do corpo e os pés ligeiramente afastados. A criança D está a olhar para a mestranda. Por baixo dos olhos tem pequenas rugas. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança tem as maçãs do rosto para cima, e o olhar está mais alongado. A criança H está a olhar para a mestranda, com um suave sorriso nos lábios, as maçãs do rosto estão para cima.

A mestranda continua “Vamo-nos sentar lentamente como um caracol” A criança D, dobra os joelhos, lentamente. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima, a criança está a olhar para baixo. Tem o corpo ligeiramente inclinado para a esquerda. A criança H, dobra os joelhos lentamente, os braços estão ao lado do corpo, as costas estão

ligeiramente curvadas para a frente, a criança está a olhar para baixo. A criança FR, está de cócoras, as costas estão ligeiramente curvadas. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem e o rosto fica mais largo. A criança está a olhar para a frente.

A mestranda questiona a FM “Onde te tocou a pena?” a criança dá uma gargalhada, as maçãs do rosto estão para cima, o rosto está mais alargado. A criança diz “Na orelha!”

A partir deste tipo de comportamentos podemos inferir que o tipo de emoção que as crianças estão a experimentar é a alegria. Para Queirós (2016) “os comportamentos mais comuns são sorrir, rir ou dar gargalhadas” (p.143). Três das quatro crianças (FM, D e H) referiram, no momento de avaliação, o seu agrado pela atividade, como podemos verificar nos seguintes excertos:

A mestranda diz “Muito bem! E tu D., também gostaste?” A criança abana a cabeça de cima para baixo, está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima.

A mestranda continua “E tu F.M.?” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança responde “Eu gostei!”

A criança H diz “O que eu mais gostei, foi da pena a tocar-me na cara”. A criança está com as costas, o peito e a cabeça, direitos, está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima.

Por oposição a criança FR, no momento da avaliação, demonstrou o seu desagrado, classificando a atividade como desconfortável, como podemos observar:

A mestranda diz “E tu F.R.?” a criança diz “Eu não gosto de penas.” A criança está com os olhos mais fechados, e o nariz está para cima e a cabeça ligeiramente para trás.

Esta verbalização reforça a menor frequência de evidências de manifestação de alegria da criança FR registada no quadro 3.

A segunda emoção mais frequente foi a aversão, com 5 manifestações, no conjunto das 4 crianças, tendo sido visíveis 1 manifestação em H e 4 em FR. Apresentam-se de seguida 2 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (aversão) em cada uma das duas crianças.

A criança FR, está com os ombros erguidos, as mãos apoiadas no joelho e as costas ligeiramente curvadas para a frente. As sobrancelhas da criança estão para baixo, fecha ligeiramente os olhos. A maçã do rosto e o nariz estão para cima, a boca está em linha reta.

A criança H, está com as costas curvadas, e com as mãos em cima das pernas. A criança está com os olhos fechados, as sobrancelhas estão para baixo. As maçãs do rosto e o nariz estão para cima. A boca está ligeiramente aberta.

Segundo Queirós (2016), a intenção, na aversão, “não é tanto a de fugir, mas sim a de evitar algo que nos moleste ou a de nos afastar de aquilo que considerarmos socialmente reprovável.” (p.144). Esta emoção foi particularmente evidente em FR.

Registaram-se 2 manifestações de surpresa, uma em FR e outra em D. Para Queirós (2016), a surpresa, pode ter dois significados distintos: aproximação ou afastamento de uma determinada situação. Cada criança faz a sua avaliação e a partir desta reorganiza a informação, adequa o seu comportamento, percebendo se aquela situação é agradável ou por outro lado, lhe pode causar desconforto. Vejamos o registo efetuado com indicadores não-verbais da surpresa:

A criança FR, está com as costas curvadas para a frente, os cotovelos estão pousados nos joelhos e as mãos estão em cima das pernas. A criança está a olhar fixamente para a mestranda, com a boca ligeiramente aberta, as sobrancelhas levantadas em arco e afastadas uma da outra.

A criança D, está com os olhos arregalados, as sobrancelhas para cima em arco e estão afastadas uma da outra. A boca da criança está ligeiramente projetada para fora.

Nesta sessão não foram observadas manifestações das emoções: medo, raiva ou tristeza.

A segunda sessão de *mindfulness* despertou nas crianças algumas emoções distintas. Verificamos que a partir de uma proposta, os comportamentos foram diversos. Por um lado, três crianças avaliaram a sessão com agradável e, por outro, uma criança avaliou a atividade como desagradável. O cariz desagradável ou agradável de uma determinada situação é definido a partir de experiências passadas. A criança FR, ao longo da sessão evita tocar na pena, pois esta causa-lhe repulsa.

O nosso corpo manifesta as emoções que são desencadeadas a partir de estímulos do meio externo. As emoções são manifestações com o objetivo de nos proteger, é o instinto de sobrevivência e de proteção. Quando a criança sente aversão, o corpo retrai-se e é desencadeado o movimento de fuga. Tal como refere Queirós (2016), temos aqui uma evidência do papel regulador das emoções. Todo o ser humano nasce com emoções primárias, no entanto a forma como as expressa, bem como, o significado que lhes atribui varia de acordo com a cultura de cada um. Assim, o *mindfulness* revela-se uma ferramenta importante, uma vez que, permite o contacto consciente com as emoções. A consciência das suas emoções, a partir de respostas a estímulos do meio, permite à criança o “desenvolvimento da comunicação intencional, emergência de um sentido de

identidade própria organizado, criação de ideias emocionais e de pensamento emocional” (Hohmann & Weikart, 2009. p.64).

4.3 TERCEIRA SESSÃO

A terceira sessão de *mindfulness* teve o seu início com uma respiração. Numa primeira fase as crianças inspiravam e levantavam os braços esticados, ao lado da cabeça, quando expiravam, desciam os braços até ficarem novamente ao lado do corpo. De seguida, a mestranda propôs que as crianças ficassem atentas a todos os sons que os rodeiam. Após este momento, a mestranda colocou o som de alguns instrumentos, para o efeito, quando as crianças deixassem de ouvir o som levantavam o braço. No término desta atividade, o grupo avaliou a sessão: o que gostaram mais, o que gostaram menos e o que sentiram.

Na terceira sessão de *mindfulness*, foi possível observar diferentes manifestações das emoções primárias das 4 crianças participantes no estudo, que estão sistematizadas no quadro 4.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	9	11	1	10	31
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	3	-----	3
	Aversão	-----	-----	-----	-----	0
	Surpresa	-----	-----	-----	-----	0
Total		9	11	4	10	34

Quadro 4 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na terceira sessão de *mindfulness*

Verifica-se que, na terceira sessão, a emoção mais frequente foi a alegria com 31 manifestações no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. Enquanto três crianças (FM, H e FR) apresentam respetivamente, 9, 10 e 11 manifestações desta emoção, D apresenta um número bastante inferior (1).

Apresenta-se de seguida 4 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (alegria) em cada uma das crianças.

A mestranda fala “Diz D?” A criança responde “Ontem a pena da *Ambineza* tocou-me no nariz” a criança dá uma gargalhada.

A criança FR, estica os braços para cima, as suas costas e o peito estão direitos. Inclina a cabeça para trás e olha para cima. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas.

A criança FM está com os pés no chão, as pernas e o tronco, direitos, os braços estão ao lado do corpo. A criança tem as costas, a cabeça e o peito, direitos. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas, o rosto está mais largo. A criança está a olhar para a mestranda.

A criança H, está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança diz “Sim! Eu já fiz isso na música” as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança FM, está com as costas, a cabeça e o peito direitos.

Para Queirós (2016), quando sentimos alegria “o pensamento é positivo, rápido e criativo, o que permite gerar muitas ideias e encontrar soluções inovadoras para a resolução de problemas” (p.139). Quando a criança H refere que já fez algo semelhante num outro contexto é uma forma de demonstrar que o desafio já foi superado, uma vez que não é estranho para a criança. Os estímulos do meio ambiente, promovem estas reações. A experiência já foi vivida anteriormente com agrado, desta forma a criança associa uma repetição da emoção que já antes experimentara. As crianças no período da avaliação, referiram o seu agrado relativamente às propostas. Vejamos o que afirmaram:

A mestranda diz “Sim H?” a criança diz “Eu também gostei, eu ando na música e lá também ouvimos alguns instrumentos” a criança está a sorrir as costas estão direitas, a cabeça e o peito também.

A criança FR diz “Eu também gostei!” a mestranda responde “Muito bem, ainda bem que gostaram!” A criança está a sorrir, as suas costas, a cabeça e o peito, estão direitas.

A mestranda questiona a criança D “E tu gostaste?” a criança D acena com a cabeça a dizer que sim.

A criança FR diz “Eu também gostei!” a mestranda responde “Muito bem, ainda bem que gostaram!” A criança está a sorrir, as suas costas, a cabeça e o peito, estão direitas.

A segunda emoção mais sentida foi a tristeza com três manifestações na criança D. Apresenta-se de seguida 2 observações que ilustram a manifestação desta emoção (tristeza) na criança D.

A criança D., apoia os cotovelos no joelho, segura a cara com as mãos. A criança está a olhar para baixo, as costas estão curvadas. A criança tem os cantos da boca levemente descaídos, as extremidades internas das suas sobrancelhas estão mais próximas.

A mestranda questiona a criança D. “Não queres vir fazer?” a criança abana a cabeça, da direita para a esquerda. A criança está a olhar para baixo e os cantos da boca estão descaídos em forma de arco. As crianças estão a olhar para a criança D.

A criança não quis participar na atividade. Segundo Queirós (2016), “a tristeza gera desmotivação geral, reduzindo a atividade do individuo, a sua vontade para conversar e conviver e leva-o ao choro e ao isolamento” (p.144).

Nesta sessão não foram observadas manifestações das emoções: medo, raiva, aversão ou surpresa.

A terceira proposta de *mindfulness*, despertou duas emoções distintas, a alegria e a tristeza, que podem ser classificadas como emoções agradáveis e emoções desagradáveis. A alegria é uma emoção agradável, ou seja, as crianças sentem prazer na atividade que estão a desempenhar. A tristeza é uma emoção desagradável, na qual a criança evita estar em contacto com a proposta, tal como aconteceu com a criança D. É importante que as crianças reconheçam as suas emoções, estas não devem ser modificadas nem retraídas; é importante, “dedicar-lhes a nossa atenção de uma forma compreensiva” (Snel, 2010, p.95).

As sessões de *mindfulness*, promovem “o foco de atenção das crianças para o próprio processo de autoconhecimento” (Perestrelo, 2018, p.15); permitem que as crianças contactem e experienciem diferentes tipos de emoções, e desta forma, se autoconheçam.

4.4. QUARTA SESSÃO

A quarta sessão de *mindfulness* teve o seu início com uma respiração, durante a qual, as crianças inspiravam e levantavam os braços até ficarem ao lado da cabeça. De seguida, expiravam, baixavam o tronco em direção aos dedos dos pés e tocavam com os dedos das mãos nestes, sendo esta sequência repetida 3 vezes. Seguidamente, a mestranda colocou uma gota de mel na palma da mão de cada criança. E contou uma história, a viagem da gotinha de mel. Finalizou com a avaliação da sessão: o que gostei mais, o que gostei menos e o que senti.

Nesta quarta sessão de *mindfulness*, foi possível observar diferentes manifestações das emoções primárias das 4 crianças participantes no estudo, que estão sistematizadas no quadro 5.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	13	4	13	6	36
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	3	-----	8	11
	Surpresa	-----	-----	-----	-----	0
Total		13	7	13	14	47

Quadro 5 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na quarta sessão de *mindfulness*

Verifica-se que, nesta quarta sessão, a emoção mais frequente foi a alegria com 36 manifestações no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. Enquanto duas crianças (FM e D), apresentam o mesmo número de manifestações (13) desta emoção. As crianças FR e H apresentam um número inferior (4 e 6, respetivamente).

Apresenta-se de seguida 4 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (alegria) em cada uma das crianças.

A mestranda diz “Muito bem! Vamos fazer novamente! Os braços junto ao corpo.” A criança H está a sorrir as maçãs do rosto estão elevadas, a criança mostra os dentes de cima.

A mestranda diz “Agora vamos inspirar!” A criança D e a criança FM e a criança H, esticam os braços para cima. A criança FR, estica os braços para cima e salta. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima.

A mestranda diz “Muito bem! Fizeram todos muito bem. Vamos sacudir, os braços e o corpo” A criança D, abanou o tronco de um lado para o outro, a criança dá uma gargalhada. A criança mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto estão levantadas e o olhar está mais alongado. A criança FR, move o corpo de um lado para o outro, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima.

A criança FM, está sentada com as pernas “à chinês”, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança tem as costas, o peito e a cabeça direitos.

Para Queirós (2016) a alegria, é uma emoção que promove o bem-estar na criança, manifestando-se de uma forma mais comum, quando as crianças riem à gargalhada e quando sorriem. Esta é uma emoção inata ao ser humano, na qual o sujeito, sente-se estimulado para voltar a repetir aquela experiência. O grupo, no período da avaliação da sessão, referiu o seu agrado relativamente às propostas. Vejamos o que afirmaram:

A criança FM diz “Podemos fazer mais um bocadinho” abana o corpo, a criança está a sorrir.

A criança FM diz “Quando estávamos a fazer a viagem do mel eu senti o meu corpo muito doce, e estava muito mole” A criança está a sorrir mostra os dentes de cima.

A mestranda diz “Muito bem! E tu D, gostaste da viagem do mel?” A criança abana a cabeça a dizer que sim.

Observaram-se 11 manifestações de aversão. São as crianças H e FR quem manifestam estas emoções. Segundo Queirós (2016), a aversão pode “ser caracterizada por *desdenho* assumindo formas como: “Aí que nojo” (...) “Aí que horror”” (p.140).

Vejamos os registos efetuados com indicador não-verbais da aversão:

A mestranda diz “Muito bem! Agora que já estamos todos sentados, vou vos contar uma história, A viagem da gotinha de mel.” A criança H, tem as sobrancelhas para baixo, os olhos estão quase fechados, o nariz e as maçãs do rosto estão para cima, o queixo está retraído. As costas estão curvadas para a frente.

A interveniente continua “Passa pelo vosso pescoço, pela vossa cabeça, pelos olhos, pelo nariz” A criança D dá uma gargalhada. A criança FR, está a olhar para a sua mão esquerda. A criança H está a olhar para a mestranda, a boca está em linha reta, as sobrancelhas mais para baixo, as maçãs do rosto e o nariz estão para cima.

As crianças no período da avaliação da sessão referiram o seu desagrado relativamente às propostas. Vejamos o que afirmaram:

A mestranda responde, “Pois, é, então fazemos assim, na próxima vez lemos o livro da abelha e depois fazemos a viagem do mel, pode ser?” as crianças responderam “Sim.” A criança H e a criança FR disseram “Não”

A mestranda diz “E tu H?” a criança H, abana a cabeça a dizer que não, fecha os olhos, as sobrancelhas estão para baixo, o queixo está retraído, a boca está fechada e está ligeiramente para a frente. A mestranda pergunta “O que é que sentiste?” a criança diz “Senti-me rijo”

Nesta sessão não foram observadas manifestações das emoções: medo, raiva, tristeza e surpresa.

A proposta de *mindfulness* da quarta sessão, promoveu o contacto com as emoções primárias: aversão e alegria. O contacto com o mel, na pele da criança, é uma forma de recolher sensações e sabores “do meio externo e enviar as informações captadas, através

das células sensoriais, ao nosso cérebro” (Queirós, 2016, p.90). A partir do tato as crianças mobilizam a atenção para as sensações físicas. A mesma coisa acontece quando a atenção é depositada no paladar. Desta forma, a criança cria referências relativamente aos sabores. Com estas propostas, as crianças reúnem toda a sua atenção nas informações sensoriais, colocando a sua atenção no momento presente.

Quando a criança H diz que *sente o corpo rijo*, quer dizer que o corpo está tenso, a criança neste momento está a experienciar uma emoção desagradável. Esta emoção é uma consequência dos estímulos do meio externo, que foi associada, a uma experiência passada. O reconhecimento das emoções e a comunicação das emoções, permite que o indivíduo se conheça e desenvolva de forma consciente as suas emoções. Para Queirós (2016), o conhecimento e o contacto com as emoções é o primeiro passo para o desenvolvimento emocional. Da mesma forma, Céspedes (2014) afirma que “a criança deve ser capaz, de forma gradual, de aprender a identificar as suas emoções e de as regular, ajustando-as às circunstâncias” (Céspedes, 2014, p.127).

4.5. QUINTA SESSÃO

A quinta sessão de *mindfulness* teve o seu início com uma respiração, durante a qual, as crianças inspiravam e levantavam os braços até ao lado da cabeça e quando expiravam, desciam os braços até ficarem novamente ao lado do corpo, sendo esta sequência repetida 3 vezes. De seguida, a mestranda ligou uma bola de luzes e propôs que as crianças observassem o teto, imaginando que estavam sentados em cima da relva, debaixo de um céu estrelado. Cada criança imaginou que estava rodeada de animais. De forma a promover uma proximidade à realidade, foi colocado o som de diferentes animais. Seguidamente, cada criança imaginou que uma das estrelas descia e tinham que contar um segredo a essa estrela. Por fim, ocorreu a avaliação da atividade: o que gostaram mais, o que gostaram menos e o que sentiram.

Na quinta sessão de *mindfulness*, foi possível observar diferentes manifestações das emoções primárias das 4 crianças participantes no estudo, que estão sistematizadas no quadro 6.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	1	1	-----	2
	Alegria	15	11	18	9	53
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	-----	-----	-----	0
	Surpresa	1	2	2	1	6
Total		16	14	21	10	61

Quadro 6 - Manifestações corporais e verbais das emoções primárias das crianças na quinta sessão de *mindfulness*

Nesta sessão, a emoção mais frequente foi a alegria com 53 manifestações no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. Enquanto duas crianças (FR e H) apresentam, respetivamente, 11 e 9 manifestações desta emoção, a criança FM apresenta 15 e a criança D um número superior 22 manifestações desta emoção.

Apresentam-se de seguida 3 evidências que ilustram a manifestação desta emoção (alegria) em cada uma das crianças.

A criança D, está de pé, com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança está a olhar para a mestranda, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança mostra os dentes de cima. A criança FR está de pé com as pernas, as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança está com um leve sorriso. As maçãs do rosto estão para cima. A criança FM e a criança H, estão de pé, com as costas, o peito e a cabeça direitos. As crianças estão a olhar para a mestranda, os braços estão ao lado do corpo.

A criança FM, está a olhar para a mestranda, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança mostra os dentes de cima.

A criança D, a criança FR, a criança H e a criança FM, estão a sorrir, mostram os dentes de cima. As crianças têm as maçãs do rosto levantadas.

Tal como refere Queirós (2016), a alegria resulta de um acontecimento no qual a criança sente bem-estar ou que o objetivo foi atingido. A corroborar com esta afirmação, as crianças no período da avaliação referiram o seu agrado relativamente às propostas.

Vejamos o que afirmaram:

A criança H diz “Eu gostei muito desta atividade, gostei das luzes. Ana, onde é que compraste as luzes?”

A criança FM diz “Eu senti-me muito bem, gostei de tudo! Dos sons dos animais, das luzes e do desejo” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima.

A segunda emoção mais frequente foi a surpresa com 6 manifestações no conjunto das 4 crianças, tendo sido visíveis entre 1 e 2 manifestações em cada criança. Apresenta-se de seguida 1 evidência que ilustra a manifestação desta emoção (surpresa) em cada uma das crianças.

A mestranda liga a bola de luzes. A criança FR, está a olhar para o teto, as sobrancelhas estão para cima, em forma de arco, os olhos estão arregalados e a boca está entreaberta. As costas, estão ligeiramente curvadas. A criança H, tem as costas ligeiramente curvadas para a frente. A criança tem as sobrancelhas em forma de arco levantadas para cima, o olhar está fixo no teto e a boca está ligeiramente aberta. A criança FM diz “Uau”, está com as sobrancelhas para cima, em forma de arco, a boca está aberta. A criança D, está com a mão à frente da boca, a boca está entreaberta, as sobrancelhas da criança estão para cima em forma de arco.

Para Queirós (2016), quando a criança experiência esta emoção (surpresa), a atenção “fixa-se no estímulo responsável pelo seu surgimento” (p.140). Esta emoção causa espanto, podendo ser acompanhada por expressões, tais como: “Uau!”, “A sério?”

Observaram-se duas manifestações de medo, uma na criança FR e outra na criança D. Segundo Queirós (2016), a manifestação do medo leva a comportamentos como “a paralisação, o isolamento ou o afastamento daquilo que provoca o medo” (p.143). Vejamos o registo efetuado com indicadores não-verbais do medo:

A mestranda diz “Á vossa volta existe muitos animais, passarinhos” a mestranda coloca a gravação do som dos passarinhos. As crianças olham para a mestranda. A criança FR e a criança D, têm a testa com ligeiras rugas, as sobrancelhas aproximam-se, os lábios estão na horizontal. As costas das crianças estão dobradas.

Nesta sessão não foram observadas manifestações da raiva, da tristeza ou aversão.

A proposta de *mindfulness* da quinta sessão, promoveu o contacto com diferentes estímulos daqueles que se encontram no dia-a-dia deste grupo de crianças (estímulos visuais e sonoros). Visualmente, a atenção foi para a bola de luzes, a cor, o movimento das bolas no teto, todos estes estímulos terão promovido uma atenção a este objeto. Com os sons dos animais, foi possível captar a atenção das crianças para o momento presente, pois estas concentraram-se no som, e procuraram identificar de onde saía o som. Todos estes fatores contribuíram para uma atenção plena, bem como defende Perestrelo (2018), a atenção plena “visa cultivar a calma e a atenção quanto à respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos” (p.19).

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que a organização do ambiente educativo envolverá as crianças num processo dinâmico e promoverá interações interpessoais (adulto-criança, criança-criança) e intrapessoais (a criança consigo própria). Estas evidências sugerem que o *mindfulness* será adequado como estratégia de gestão de emoções com crianças do pré-escolar, demonstrando o envolvimento das crianças, o autoconhecimento emocional e a promoção da comunicação sobre as emoções. Partindo do princípio de que “o trabalho com as emoções permite tomar consciência da própria responsabilidade sobre atitudes e comportamentos” (Bisquerra, 2016, p.111).

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

A presente investigação teve como base a seguinte pergunta de partida: *Quais as emoções primárias que 12 crianças da sala 4 revelam quando realizam sessões de mindfulness?* A partir da questão de investigação enunciaram-se os seguintes objetivos:

- i) observar as manifestações comportamentais das crianças nas sessões de *mindfulness*;
- ii) identificar manifestações de emoções primárias das crianças, em sessões de *mindfulness*;
- iii) refletir sobre o *mindfulness* e o seu papel na expressão emocional de crianças em idade pré-escolar.

Os resultados obtidos, através do presente estudo, permitem-me responder à pergunta de partida e perceber que foi possível atingir os objetivos definidos para esta investigação.

Ao longo das sessões de *mindfulness* foi possível identificar distintas manifestações comportamentais, observando as partes superiores e inferiores do rosto, como também a postura e os gestos. O foco nas expressões faciais e manifestações corporais permitiram-me identificar emoções primárias (alegria, tristeza, medo, aversão, raiva e surpresa), nas sessões de *mindfulness*.

Nas 5 sessões de *mindfulness* verificou-se que a emoção mais frequente foi a alegria num total de 220 manifestações, no conjunto das 4 crianças, ainda que o número de manifestações não tenha sido igual entre elas. As segundas emoções mais frequentes foram a aversão e a surpresa, tendo sido visíveis 17 manifestações em cada uma destas

emoções. A quarta emoção mais manifestada foi a raiva., no total de 5 manifestações. Finalmente, observaram-se 3 manifestações de tristeza.

A alegria foi a emoção mais observada, uma vez que as sessões foram ao encontro aos interesses das crianças, por outras palavras, a alegria manifesta-se quando a crianças está em contacto com algo que lhe agrada, que lhe dá prazer. A surpresa e a aversão foram as segundas mais manifestadas. A surpresa foi gerada pelas propostas inesperadas, nomeadamente, na primeira, segunda e quinta sessões. A surpresa, na segunda e na quinta sessão, surgiu devido à utilização de elementos diferentes no seio do grupo, a pena e a bola de luzes. A manifestação desta emoção é suscitada pela introdução de elementos novos e não esperados pelas crianças. A aversão manifesta-se a partir da rejeição, de repulsa de determinado objeto ou atividade. Nas sessões em que foram utilizados o mel e a pena foram evidentes comportamentos indicadores desta emoção, em algumas crianças, uma vez que terão evocado experiências passadas desagradáveis.

Como foi referido, as emoções são manifestações comportamentais de estímulos externos. As sessões de *mindfulness*, promoveram distintos comportamentos e, por sua vez, diferentes emoções. A emoção é o resultado de uma avaliação ao meio externo. Para Queirós (2016) “as emoções ocorrem como resultado da avaliação que o sujeito faz de um determinado acontecimento” (p.130). Esta avaliação é feita a partir de situações passadas. A título de exemplo, na quarta sessão, onde foi utilizado mel, a criança H, manifestou aversão ao mel, ao longo de toda a sessão. No momento da avaliação, esta refere não gostar de mel, ou seja, a criança, anteriormente, já tinha provado o mel e não gostou, logo não gostou da atividade. Ser capaz de identificar a sua emoção e expressá-la adequadamente revela que a criança percebe as causas dessa emoção, a criança é consciente da sua emoção. Neste sentido a criança, consegue identificar as causas.

A tristeza, foi a emoção menos manifestada, sendo esta experienciada apenas por uma criança. Esta emoção é evidente, pois a proposta da terceira sessão de *mindfulness*, não foi ao encontro dos interesses e das necessidades da criança. O que pode ter disputado nela, o afastamento e a rejeição de participação nesta sessão.

Mediante o exposto, as sessões de *mindfulness*, levaram a criança a estar em contacto com as suas emoções. Tal como Perestrelo (2018) refere, as técnicas de *mindfulness*

permitem a “conexão consigo próprios: com o seu corpo e com as suas sensações, com os seus pensamentos e com as suas emoções, desenvolvendo relações íntegras e saudáveis” (p.15). A conexão com o seu corpo, emergiu a partir dos estímulos dos sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. Estes cinco sentidos permitiram que as crianças contactassem com o seu corpo e atribuíssem um significado a cada uma destas provocações, classificando cada uma destas sessões como agradáveis ou desagradáveis.

As atividades de *mindfulness* promoveram o contacto com as emoções, a partir dos estímulos do meio externo, pois foi a partir destes que as crianças manifestaram comportamentos de acordo com as suas emoções. Concluo que é a partir de ambientes positivos que as crianças podem usufruir de um maior bem-estar, libertas de ansiedades e de medos.

Finalmente, importa refletir acerca das limitações desta investigação. Uma das limitações prendeu-se com o facto de existir reduzida bibliografia sobre este tema (*mindfulness* para crianças), o que condicionou uma fundamentação mais sustentada, profunda e abrangente e, conseqüentemente, a análise e discussão dos resultados. Depois, considero que a minha inexperiência enquanto mediadora de sessões de *mindfulness*, foi também uma das limitações deste estudo, nomeadamente, na adequação desta técnica numa sala de educação pré-escolar. Já com algum distanciamento, compreendo, por exemplo, que a terceira sessão deveria ter sido mais simples, na qual teriam de levantar o braço quando já não ouvissem o som do instrumento, uma vez que as crianças de 3 anos sentiram algumas dificuldades na concretização desta proposta. Hoje teria pedido para registarem numa folha os distintos sons que percecionavam à sua volta. Uma última limitação prende-se com as datas de realização das sessões. Estas foram propostas na última semana do ano letivo 2018/2019, não tendo sido possível reunir todas as crianças do grupo. Considero que com todo o grupo, teria sido uma experiência mais significativa.

Como recomendação, considero que esta investigação poderia ser ampliada para outros contextos de educação, nomeadamente para o primeiro ciclo do ensino básico, a partir de proposta onde as crianças pudessem manifestar as suas emoções e refletir sobre elas. No âmbito destas propostas seria interessante a realização de um diário de turma, no qual as crianças pudessem registar as suas emoções, bem como a suas causas. Considero ainda que esta temática seria fundamental na formação de professores e educadores,

capacitando-os para a implementação, nas salas de atividades e nas salas de aula, de estruturas que potencializassem o desenvolvimento de capacidades socio-emocionais nas crianças.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório de Prática Pedagógica de ensino supervisionado no Mestrado de Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo permitiu-me refletir sobre todas as aprendizagens efetuadas ao longo deste percurso. Os três contextos de prática pedagógica – Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo (2.º ano de escolaridade e 4.º ano de escolaridade) - permitiram-me evoluir enquanto profissional da educação.

A minha vivência em creche ficou marcada pela curiosidade de cada criança, pela exploração, o testar e o experimentar, desenvolvendo as suas próprias aprendizagens. No decorrer desta experiência, permiti que cada criança fosse o agente das suas próprias aprendizagens, apoiando o grupo, transmitindo segurança e confiança. As reflexões realizadas, bem como os seminários, conferências e reuniões com o professor orientador, foram imprescindíveis para a melhoria contínua. Ao refletir acerca do que se pode modificar, pesquisando e investigando novas formas de o fazer, incorporam-se ferramentas fundamentais. Este estágio revelou-se uma experiência pessoal riquíssima, por todo o envolvimento e por todas as experiências que tive oportunidade de vivenciar.

Em relação ao contexto de Jardim de Infância, este ficou marcado pela implementação da metodologia de trabalho por projeto. Considero que foi o ponto de viragem e foi a grande aquisição da prática pedagógica, isto é, perceber e colocar em ação a metodologia por trabalho de projeto. Ao longo das semanas, com inúmeras leituras, reflexões entre mim e a minha parceira e reflexões com a Educadora e o Professor Hugo, fomos ao encontro dos interesses de todas as crianças. De acordo com a metodologia, cada uma das crianças deve ser vista como única e individual, pelo que passámos a flexibilizar e adequar a nossa prática a cada um daqueles seres.

Foi neste contexto que realizei o meu estudo. Aqui senti o papel importante que tive e irei ter como futura profissional do ensino, uma vez que considero que o educador deve ter um papel de investigador. O estudo que realizei sobre as emoções e a forma como estas se manifestam nas crianças permitiu-me agregar conhecimento. Entendo que, com este estudo, desenvolvi capacidades que me permitem conhecer e observar cada criança de uma forma individual e única.

Relativamente ao contexto de 1.º Ciclo, senti que foi uma continuidade a todas as aprendizagens desenvolvidas até então. Neste contexto, como em todos, senti que logo de início as crianças e todos os agentes da ação educativa nos abraçaram. Este estágio permitiu-me contactar com realidades distintas, nomeadamente a autoavaliação. Neste contexto, aprendi e desenvolvi estratégias de como posso promover a autoavaliação e autorregulação numa sala, pois é a partir destes dois alicerces que as crianças adquirem bases para a sua autonomia na sua aprendizagem.

A prática pedagógica em contexto de 4.º ano foi muito gratificante, pois pude contactar com uma realidade diferente das experiências passadas: o ensino à distância. Neste semestre tive de inovar, refletir e re-significar alguns paradigmas. Dentro deste contexto, foi tudo alterado, desde a forma como planificávamos até à forma como implementávamos todas as nossas propostas de atividades. Foi uma redescoberta constante, nomeadamente pela mais-valia de perceber as vantagens que este novo método trazia aliado a si, em particular a autogestão, a autorregulação e a autonomia de cada criança.

Em suma, ao longo destes dois anos tive experiências pessoais riquíssimas, por todo o envolvimento e por todas as oportunidades. Desde todas as crianças aos professores e educadores, todos se mostraram envolvidos e entusiasmados, para além de dispostos a ajudar, fazendo-me crescer enquanto pessoa e profissional. Não posso deixar de referir o quão grata estou a estas crianças, que, com a sua simplicidade e naturalidade, me fazem apaixonar, a cada dia que passa, pela profissão que escolhi para o meu futuro. Assim sendo, ainda muito mais há a aprender e por isso espero ter sempre a humildade necessária para compreender que este é um processo sem fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alarcão, I. (1992, janeiro). Continuar a Formar-se, Renovar e Inovar. A formação contínua de Professores. *Revista ESES - A Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 24-33.

APEI, (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. In M. Moita, *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 20-24.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Consultado a 15 de outubro de 2020 e disponível em, <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3nemocional.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borrás, L., (2001). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marinha Editores.

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu Mundo Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Carrasco, J. F. (1985). *Como avaliar a aprendizagem*. Madrid: Edições ASA.

Carvalho, M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Editorial Presença.

- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional* (1ª ed). Cascais: Pergaminho.
- Damáσιο, A.R. (2001). *O Erro de Descartes*. Sintra: Forum da Ciência.
- Damáσιο, A. (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Editora SchwarczLtda.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Viseu: Psico & Soma.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso.
- Elfer, P. (2014). As emoções na educação de Infância. *Caderno de Educação de Infância*, (27), 19-21.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hohmann, M., & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Pojecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.

- Lima, A. (2019). A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária e da avaliação das aprendizagens. *Caderno de Educação de Infância*, (116), 2-8.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projectos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Manion, L., & Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Marulla.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Martins, G.D., Gomes, C.A.B., Brocardo, J.M., Pedroso, J.V., Carrilho, J.L., Silva L.M. & Rodrigues, S.M. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministérios da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mill, D., & Maciel, C. (2013). *Educação a Distância*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa:APM.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas*.
- Oliveira, M. I. D. (2013). *Avaliação de Bem-Estar Psicológico e da Qualidade de Vida em Mulheres com Menopausa*. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness* (1.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação: Dou-me conta que Existo* (2.ª ed). Lisboa: Edições Mahatma.

Pombo, O. (Dezembro de 1994). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Revista de Educação Vol. IV, n.º 1/2, pp. 3-16.*

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional- Aprenda a ser Feliz* (1.ª ed). Porto: Porto Editora.

Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Simões, M. F. (2011). Os Mecanismos Sociocognitivos e o Bem-Estar Psicológico: Proposta de um Modelo Integrativo. *Revista portuguesa de Pedagogia*. 133-147.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, M. J. (2020). O cérebro como órgão social. *Emoções Artes e Intervenção*, 16-25.

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, P. K., Cowie, H., & Mark, B. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã* (1.ª ed). Alfragide: lua de papel.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido em 28 de novembro de 2019, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.../DissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017.pdf>.

Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Universidade do Minho, Minho.

Vasco, A., B. (2013). Sinto e Penso, logo Existo! Abordagem Integrativa das emoções. *PsiLogos*, 11(1), 37-44.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vilelas, J. (2009). *Investigação O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zeichener, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores.

Webster-Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de idade – 2.ª Edição*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness atenção plena (1.ª ed)*. Alfragide: lua de papel.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO DE 18 A 21 DE SETEMBRO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

No dia 18 de setembro, um dia após o arranque do mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo, iniciei a prática pedagógica em contexto de creche. O receio inicial, associado ao desconhecido e à incerteza da experiência, é inevitável, mas ainda assim superado pela curiosidade e altas expectativas formadas previamente. Também o facto de no último ano da licenciatura em educação básica ter realizado prática pedagógica em contexto pré-escolar serviu para acentuar esse mesmo receio, devido ao elevado número de discrepâncias, não só ao nível das idades, mas também das rotinas e demais comportamentos. Por fim, o medo de não conseguir adaptar, não obter o feedback esperado das crianças e não ser capaz de eficaz e eficientemente aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino superior, contribuíram para acentuar um nervosismo que acabou por se revelar infundado.

Foi ao ter conhecimento de qual a creche em questão, “Saltitão”, localizada nos Parceiros, que o sonho começou a ganhar forma e as incertezas se foram desvanecendo. As expectativas foram ainda aumentando relativamente a esta experiência que já se esperava ser uma oportunidade única de aprendizagem. Aliado ao borbulhar de ideias que comecei a sentir, já imaginando como explorar diferentes sensações através de atividades aliciantes, também a opinião de conhecidos ligados à área fez com que esperasse ainda mais destas crianças que desde logo se mostraram muito recetivas e empáticas, comigo e com a minha colega. Nesta instituição encontro-me na “Sala dos Balões”, correspondente a crianças com idades compreendidas entre os 24 meses e os 36 meses que é de facto o intervalo de idades com o qual me vejo a trabalhar como futura profissional.

No primeiro dia, como já se esperava, o impacto foi arrebatador, pois tratava-se de uma realidade completamente distinta das que já tinha experienciado, em diferentes níveis. A organização da sala, as rotinas, a alimentação, tudo era novo, e como tal senti uma pressão acrescida para tentar interiorizar tudo o mais rápido possível. Numa primeira impressão, não consegui compreender a necessidade das rotinas, que me pareceram excessivamente monótonas, no entanto, ao longo das duas semanas e pelas pesquisas que efetuei, comecei a perceber a importância das mesmas nesta faixa infantil. Segundo, Hohmann e Post (2003), “Uma rotina é (...) também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”, posto isto, considero que as rotinas têm um papel fundamental na vida da criança, ao trazer segurança ao seu dia-a-dia. (Hohmann & Post, 2003) Neste mesmo dia, foram-nos apresentadas as crianças e os lugares onde estão os materiais que iremos necessitar ao longo da estadia naquela sala. Pessoalmente, confesso que decorar os nomes das crianças e as canções a que este grupo já está habituado não é tarefa fácil, mas corresponde a um processo de integração e de aprendizagem que vou fazendo, o melhor e mais rapidamente possível.

Como em qualquer novo ambiente, os primeiros dias são intensos e fundamentais na criação de laços e no processo de integração. Este processo em particular revelou-se inteligível, pois todas as crianças demonstraram afetividade para conosco e uma doçura inexplicável que me fascinaram logo à partida. Também a educadora e restantes funcionárias se revelaram importantes na adaptação à creche, demonstrando prontidão, paciência e vontade de transmitir conhecimentos e experiências.

Neste período pude, a partir da observação, presenciar e compreender a importância da rotina ao ir ao bacio, no controlo dos esfíncteres. Segundo António Brito Avô (1988) “o controlo dos esfíncteres depende fundamentalmente do processo maturativo das estruturas orgânicas envolvidas e do equilíbrio emocional e afetivo da criança, podemos entender que ele não pode ser atingido apenas pela vontade da criança nem pela insistência dos pais”. (p.70). “A aquisição destas capacidades raramente é atingida antes dos dezoito meses, por isso os treinos destas capacidades não devem de ter início em idades inferiores aquela mencionada anteriormente.” (Avô, 1988) Assim, esta rotina tem uma importância preponderante no desenvolvimento da criança e deve ser posta em ação na faixa etária das crianças da “Sala dos Balões”.

Algo que também observei durante este intervalo de tempo foram as brincadeiras com a casinha, os telemóveis, os carros, entre outros. O jogo simbólico estava permanentemente em todas as situações de brincadeira e geralmente realizado individualmente. A falta de procura pelo outro demonstra que o egocentrismo próprio desta faixa etária está bastante presente na sala.

Relativamente à linguagem do grupo de crianças, constatei que todas elas compreendem o que lhes é transmitido, o que é perceptível através da acessão a pedidos de pequenas tarefas. Algumas crianças conseguem ainda formar frases completas, perceptíveis e com os verbos bem conjugados. Por outro lado, existem crianças que não conseguem elaborar uma frase coerente, dizendo apenas algumas palavras, cabendo ao adulto decifrar o que a criança pretende transmitir.

Nestas duas primeiras semanas tive ainda a oportunidade de observar a integração de algumas crianças na creche. O processo de adaptação à escola, colegas, educadores e demais funcionários não é igual para todas as crianças, sendo que algumas demoram mais tempo a sentirem-se confortáveis na nova “casa”. A observação da forma como cada um se comporta nesta nova etapa é muito interessante pois permite, não só analisar o contraste entre os diferentes tipos de reações, mas também procurar as melhores formas de dar uma resposta personalizada a cada criança. Nesta fase, nota-se particularmente que a vinculação com os parentes mais próximos, mãe e pai, está muito presente numa grande maioria das crianças. Isto notou-se, por exemplo, num menino que captou a minha atenção ao perguntar algumas vezes durante o dia pela mãe e pelo pai.

As principais dificuldades sentidas prenderam-se fundamentalmente com o método de recolha de dados exigido nesta fase – a observação. Em conjunto com a minha colega de estágio ficou decidido que durante um dia, uma de nós observaria três crianças e a outra iria observar outras três. A dificuldade desta tarefa foi, na minha opinião, saber quais as ações a que deveria dar mais importância e relevância. Esta dificuldade advém da, até então, falta de informação de base sobre esta faixa etária. No entanto, já estou a combater esta falha ao realizar o trabalho teórico sobre a faixa etária da sala de estágio a ser entregue nesta mesma unidade curricular.

O meu maior receio nesta prática pedagógica é o de não conseguir simplificar as planificações. Enquanto no ano passado estava num contexto diferente, onde as tarefas e as propostas a realizar eram feitas com maior intensidade e com um grau de exigência e rigor elevados, é agora necessário ter em conta o que pode ser implementado numa sala da creche. No entanto, são estes os momentos de aprendizagem e crescimento a nível pessoal e profissional que se fazem num estágio com a colaboração e interajuda de todos os intervenientes desta prática.

Nestas primeiras semanas, o trabalho estipulado foi o de observação o que será fundamental e servirá de base para todas as etapas seguintes. Esta observação, ainda assim, não é exclusivamente passiva, e sim participativa, pois estando numa sala de creche é impossível não interagir com as crianças. Segundo Estrela (1984), “o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. (P.32) Os instrumentos de observação escolhidos foram o diário de bordo e uma grelha de observação que temos sempre presente de forma a não deixar cair esquecimento algum acontecimento/ação/atividade relevante. Segundo Bolonha (2011), “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos”. (p.88)

No decorrer da observação pude ainda contactar com a temática do projeto educativo deste ano letivo, as emoções. Este tema trouxe-me um agrado especial, pois já no ano anterior, onde fiz a minha prática pedagógica, a temática era idêntica, emoções e cores. Posto isto, lembrei-me do processo do ano passado e das experiências vividas, começando já a pensar em algumas atividades que posso colocar em prática, ainda que adaptadas a esta faixa etária. Ao já ter contactado e presenciado anteriormente a importância do tratamento destes temas com as crianças, sinto um incentivo extra a desempenhar um bom papel neste estágio. As expectativas são, portanto, elevadas, ainda que saiba que os resultados obtidos serão muito diferentes por se tratar de um contexto distinto.

Em suma, estas duas semanas de estágio foram muito gratificantes, pois pude contactar com um mundo diferente, que num passado próximo não me foi possível, e ainda para mais a lidar com crianças das quais já gosto tanto. Esta experiência tem sido uma descoberta e uma

aprendizagem constante da qual espero tirar o melhor partido, beneficiando a minha formação e a das crianças. Ainda assim, reconheço que existe um longo caminho a percorrer, tanto a nível dos termos técnicos como outras bases teóricas, entre outros.

Avô, A. B. (1988). O desenvolvimento da criança . Lisboa: Texto Editor.

Bolonha, S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios . Lisboa: Lidel.

Estrela, A. (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica .

Hohmann, M., & Post, J. (2003). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO II – REFLEXÃO DE 25 A 27 DE OUTUBRO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

No decorrer da presente semana, foram celebrados dois tipos de festividades no colégio: o “Halloween” e o “Dia do Bolinho”. A planificação e execução das atividades relacionadas, estiveram a meu cargo, por se tratar da minha semana de intervenção. Uma vez que as abóboras já tinham sido introduzidas e trabalhadas na intervenção da minha colega, considerei adequada a utilização das mesmas como indutor para os festejos em que as crianças estiveram envolvidas nesta semana.

Estes três dias de intervenção foram marcados por um misto de emoções, por um lado senti segurança no que estava a fazer e assertividade nas minhas escolhas, como também experimentei insegurança e confusão nas decisões a tomar. Todas estas emoções têm um papel preponderante nas aprendizagens que eu retiro da semana, permitindo-me refletir sobre as minhas intervenções e sobre aquilo que o grupo de crianças me transmitia. A problemática desta semana prende-se exatamente com esse aspeto, isto é, como é que eu faço um balanço/avaliação de ambas as aprendizagens, minhas e das crianças.

Na segunda-feira, as crianças confeccionaram bolinhos dando uso aos cinco sentidos. O grupo mostrou-se sempre motivado e interessado, o que se refletiu na sua participação. Para concluir o dia, as crianças lembraram os ingredientes utilizados na parte da manhã, sendo ainda mais perceptível a atenção que conferiram a toda a atividade. Neste dia, de um modo geral, posso concluir que se obteve um balanço positivo, no entanto, qual é a melhor forma de o avaliar? Será que apenas observando as suas reações não é um método demasiado grosseiro? E eu, como avalio a minha própria prestação?

Na terça-feira estava planeada a ida à horta, no entanto, isso não foi possível devido às condições climatéricas, pelo que tive que recorrer a um “plano B”. A alternativa escolhida foi a leitura de uma história e de seguida a exploração da abóbora. Para a exploração da abóbora decidi trabalhar em pequenos grupos, pois assim as crianças conseguem analisar melhor cada elemento da abóbora e eu consigo observar mais pormenorizadamente o comportamento e atitudes de cada uma. E também, trabalhar num espaço diferente, fora da sala, o refeitório, para que cada pequeno grupo estivesse concentrado no que estava a fazer, não conferindo importância ao que se passava ao seu redor. Nesta atividade apercebi-me que a maioria das crianças estava reticente em mexer dentro da abóbora e então, para combater este bloqueio, comecei por explorar outras perspetivas, nomeadamente: o som, o cheiro e a cor. Tomando por exemplo, uma criança que não queria tocar o interior da abóbora, apenas o exterior, ao reproduzir diferentes sons ritmados dentro e fora do fruto, promovi que ela repetisse os meus movimentos mesmo sem haver comunicação verbal. Esta hesitação por parte das crianças fez-me perceber que é importante “sentir” o grupo com que estamos a trabalhar, isto é, perceber aquilo que nos pede, e depois recorrer à forma mais apropriada de explorar um determinado objeto. Reflito ainda, que numa próxima intervenção poderei logo acautelar-me do medo do toque e começar pela exploração em diferentes perspetivas.

Foi no final do dia de terça-feira, que o mestrado teve uma aula sobre avaliação, já calendarizada desde o início do ano letivo. As minhas expectativas sobre esta aula eram elevadas, pensado que sairia da mesma com uma maior clareza sobre o que é e como se deve

fazer a avaliação no meu caso em concreto. No entanto, no final da aula, concluí que esta é uma temática bem mais complexa do que originalmente pensava, e que a mesma se deve adaptar aos diferentes grupos onde nos encontramos e às diferentes realidades. As avaliações, são ferramentas que cada profissional utiliza e que devem ser experimentados, refletidos e modificados até que se encontrem as que melhor se adaptam. Desta forma surgiu a minha problematização desta semana. Após a aula, fiquei a sentir que necessito de saber mais sobre a avaliação, partindo com a consciência que se trata de um processo de construção e que deve ser alterado de acordo com o grupo: O que é a avaliação? O que devo avaliar? Como devo avaliar? Quem devo avaliar? Quais as formas de avaliar? Para começar a dar respostas a estas perguntas vou dedicar-me à leitura de artigos e livros sobre a temática. Segundo Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal, "...a avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística" (p.23). Devo ainda referir que sobre a problemática desta semana, há dois tipos de avaliação a distinguir: a avaliação dos resultados das crianças e a avaliação de desempenho dos professores.

Na quarta-feira, quando as crianças começaram a chegar, já a sala estava enfeitada com abóboras, o que contagiou um elevado nível de entusiasmo no seio do grupo ao longo de todo o dia. Tanto que, por exemplo, uma das crianças, colocou-se de frente para a abóbora e começou a rir-se para ela. Por ter tido um feedback tão positivo com a atividade do dia anterior, continuei com a exploração daquela abóbora. Adicionalmente, quis utilizar instrumentos musicais no conto da história da "Bruxa Mimi", para, como referi na reflexão passada, sair da minha zona de conforto, o que aconteceu mesmo. O contacto com os instrumentos, na parte da manhã, teve um ótimo impacto nas crianças, tal como a história, no entanto, na minha planificação tracei que a história iria ser recontada por mim e que as crianças fariam o som respetivo a cada personagem (pandeireta para a bruxa e maracas para o gato) mas os sons não ficaram muito nítidos aquando do conto da narrativa, o que expliquei ao grupo. Depois de explorarem os instrumentos decidi fazer o reconto, mas algo não estava a correr bem, percebi de imediato, que as crianças estavam "a pedir" para explorarem mais aqueles instrumentos, o que me fez sentir confusa e desamparada, pois não sabia como fazer. Num primeiro momento fiz o ritmo com uma das crianças, mas logo de seguida o meu pensamento foi: "Então e as outras crianças?", e por isso persisti no reconto, mas logo, oiço a Educadora a dizer para os deixar tocar livremente. Depois de a ouvir tive a confirmação que o meu primeiro instinto estava certo, o que despertou em mim um enorme sentimento de revolta, porque foi algo que me tinha apercebido, mas não sabia como agir. No momento do manuseamento dos instrumentos foi interessante observar as aprendizagens e descobertas de cada criança, sendo possível verificar o sentido rítmico das crianças e como estavam a explorar as diferentes formas de tocar aquele instrumento, por exemplo, as crianças pegavam na pandeireta e batiam com ela no chão ou pegavam numa maraca do amigo ao lado e batiam com ela na pandeireta, o que gerava diferentes sons que ouviam com entusiasmo.

No aspeto acima referido, considero que falhei, pois, estava muito apegada à planificação e não soube parar no momento certo. Tendo em conta este aspeto menos positivo, concluo que este dia me trouxe bastantes aprendizagens e quando estava a refletir sobre o mesmo lembrei as palavras de uma professora que me trouxeram algum conforto: nós não temos que fazer tudo certo, estamos ali para aprender. Deste modo, retiro desta atividade que devo perceber, não só a linguagem verbal como também a não-verbal e compreender quando devo ou não continuar com o previsto ou ajustar.

A história deste dia ganhou forma recorrendo a fantoches, uma vez que já me tinha apercebido que isso desperta a atenção das crianças, no entanto, manteve-se o contacto com o livro por também ser uma prática que é "pedida" pelas crianças. Quando algo cria suspense, o grupo fica mais concentrado, pelo que nas próximas intervenções devo tentar criar mais momentos destes, tomando consciência do que os cativa. Durante esta semana, para além dos fantoches, os instrumentos musicais também se mostraram muito relevantes na atenção disponibilizada pelas crianças.

Em suma, estes dias de intervenção foram repletos de aprendizagens e de crescimento, tanto para as crianças, como para mim e para a minha colega. Relativamente à problematização desta semana, considero que é sem dúvida algo que me vai acompanhar sempre e que, por isso, devo começar já por perceber mais sobre “avaliação”. Atento ainda, que por se tratar de uma temática de tão extremo interesse e pertinência, a aula sobre a mesma deveria ter sido lecionada logo no início do semestre.

ANEXO III – REFLEXÃO DE 23 A 26 DE NOVEMBRO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

A décima semana de estágio foi planificada e da responsabilidade de intervenção da minha colega Inês. O conjunto de atividades dinamizadas teve como objetivo introduzir e desenvolver aspetos de caráter lúdico, educativo e solidário partindo do Dia Nacional do Pijama. A promoção dos valores de partilha e solidariedade nas crianças constitui o cerne da Missão Pijama, relacionada com o dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, e foi desenvolvida nesta intervenção.

Na segunda-feira, antecessora do Dia Nacional do Pijama, foi utilizado o livro distribuído às instituições integrantes da Missão Pijama, “A pedra falante”. Entre outros aspetos, este conto, aborda um caça sonhos, que serviu posteriormente de indutor para a continuação da história no dia seguinte e para as várias experiências dinamizadas ao longo da semana, culminando na construção do mesmo. No Dia Nacional do Pijama, terça-feira, a mestranda atuante contou a segunda parte da história “A pedra falante” e o resto do dia foi repleto de experiências lúdicas e educativas que promovem o brincar espontâneo. As atividades incluíram uma canção, em que numa fase as crianças dançaram livremente e outra parcialmente coreografada; o jogo – abanar o rabo até perder as penas; e por fim, de novo, um momento de expressão através da dança. Na quarta-feira foi contada a história intitulada “Pai! Não Consigo Dormir!” de Michael Foreman e concluída a construção do caça sonhos iniciado na segunda-feira. Nesta semana, as crianças contactaram com diferentes materiais e deram aso ao seu lado criativo, enquanto simultaneamente desenvolvem aprendizagens das cores e da noção de número, por exemplo.

Globalmente, faço uma apreciação positiva da semana, reconhecendo que as crianças se mostraram motivadas e entusiasmadas, o que contribui para uma maior e mais eficaz assimilação de aprendizagens. Para que as crianças desenvolvam conhecimentos é necessário que elas próprias vivenciem as experiências, a chamada “aprendizagem pela ação”, que segundo Mary Hohmann e David P. Weikart “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2009) (p.22). Nesse sentido, constato que esta semana o grupo de crianças teve a oportunidade de contactar com diversos materiais, não só na elaboração do caça sonhos, como também com os utilizados no conto das narrativas, como as pedras e os fantoches, que permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens através da experimentação.

Alongando um pouco mais o meu entender sobre o processo de aprendizagem, partilho da opinião que as crianças desempenham o papel de aprendizes ativos, enquanto o adulto vigilante é um observador participante. No meu ponto de vista, a construção e desenvolvimento de novas aprendizagens para crianças desta faixa etária só é conseguida através da ação direta sobre os objetos e através de atividades auto iniciadas sobre as quais refletem. Considero ainda que a transformação dos interesses pessoais das crianças é fulcral para o seu próprio conhecimento, devendo por isso, nós intervenientes, promover ações questionadoras e inventoras e estimular a resolução de problemas. (Hohmann & Weikart, 2009)

Ainda sobre a semana que decorreu, quero apenas acrescentar que a história “A pedra falante” é bastante extensa e complexa. Apesar da adaptação do conto ao contexto onde as mestrandas se encontram inseridas, nomeadamente a sua divisão, considero que foi um aspeto não tão bem conseguido. A história poderia ter captado mais eficazmente o foco das crianças, recorrendo por exemplo, a uma música que auxiliasse no conto ou à representação através do

teatro de sombras. Estando expostos e interpretados os principais assuntos e conclusões da semana, passo agora à exploração da problemática constituída na reflexão anterior. Na passada semana, depois de muita ponderação e pesquisa, ficou claro que o ato de avaliar é fundamental, devendo a avaliação ser parte integrante da elaboração das planificações e execução das intervenções. Na avaliação das aprendizagens efetuadas pelas crianças, existe um processo a seguir que se inicia com a observação, seguida da interpretação, reflexão, planificação e por fim avaliação. Posto isto, nesta semana dediquei-me à observação, a fim de realizar um processo de avaliação, de duas crianças no desempenho das atividades, que se encontram descritas de seguida.

A criança M colocou uma cadeira de frente para a cozinha e sentou-se. De seguida, colocou uma panela num dos bicos do fogão e no outro uma chávena, sendo que posteriormente bateu com ambas, panela e chávena, simultaneamente, nos bicos do fogão. Depois “bebeu” o conteúdo da panela e da chávena e tentou colocar a panela dentro da chávena, mas ao não ter sucesso colocou a chávena dentro da panela. Da observação realizada interpreto que a criança imita o que se faz numa cozinha (jogo simbólico), por exemplo percebe que a panela é para ser colocada no fogão. Percebo ainda que a criança demonstra capacidade de abstração, ao colocar a chávena como se de um tacho se tratasse. A criança compreende também que o ato de cozinhar resulta em algo comestível, pelo que no final a criança “bebe” e/ou “come” o que preparou. Por fim, a criança observa o tamanho dos objetos e ao aperceber-se que o maior não cabe no mais pequeno, através da comparação, resolve o problema colocando a chávena dentro da panela. Este último aspeto mostra que “quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento.” (Hohmann & Weikart, 2009)(p.24). Como implicação pedagógica, de forma a alimentar o interesse da criança, levarei uma caixa com roupas para que a vistam e dispam, promovendo o jogo simbólico.

Sobre a criança I, eu estava sentada junto à mesa de trabalho e em cima desta estavam os caças sonhos. A criança vem ter comigo e perguntou se eu lhe podia dar colo, ao que eu respondi afirmativamente. Depois, pega num caça sonhos, começando a abaná-lo e ri-se para mim e diz: “- olha, faz barulho!” E eu disse: “Pois faz!” e aponte para os guizos e perguntei-lhe: “-Sabes como se chama?” Ela disse que sim, mas quando perguntei o nome só sorriu para mim, sendo que eu completei: Guizos. Ela repetiu. A criança M vem para junto da mesa e pega noutro caça sonhos, começando a abaná-lo, e a ela junta-se a criança L que vai para a mesa e começou a abanar outro caça sonhos. Desta situação, interpreto que a criança compreende a relação causa-efeito, isto é, apercebe-se que se abanar o caça sonhos este faz um som e ao abanar consegue ouvir esse som. As outras crianças ao ouvirem aquele som, que é incomum dentro da sala de atividades, começam também elas a abanar o caça sonhos, demonstrando interesse pelos guizos e pelo som dos guizos. Como as crianças demonstraram interesse, na próxima semana irei levar guizos, para poderem explorar o som destes (implicação pedagógica).

A principal dificuldade sentida neste processo prendeu-se com a falta de resposta para as seguintes questões: o que devo observar? Em quais atividades devo observar? E quais as crianças que devo observar? Fruto do trabalho desenvolvido, considero que ainda é pertinente refletir sobre esta problemática, no entanto de uma forma mais específica. Numa perspetiva de afunilamento da questão inicialmente colocada, pretendo agora saber mais sobre o tema da observação. Segundo Cristina Parente citando Fleer & Richardson (2004) “As observações devem focalizar-se no que a criança individual faz e como o faz incluindo, também, o contexto social e cultural em que a(s) criança(s) está (ao) envolvida(s).” (Parente, Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança, 2012) (p.8). A autora acrescenta ainda que “O processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar de modos diversos. Envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas; este é um primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica.” (Parente, Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança, 2012) (p.8).

Em suma, esta foi uma semana repleta de aprendizagens para o grupo de crianças e de consolidação de conhecimentos para mim enquanto mestranda não interveniente. De um modo geral, considero estar clarificado que a forma de desenvolver o currículo individualizado de

cada criança é através da experimentação, interação com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos e da “inter-relação entre as ações do aprendiz, orientadas para um objetivo, e as realidades ambientais” (Hohmann & Weikart, 2009). Sobre a problemática abordada, mantenho o interesse na mesma, agora mais especificamente na vertente da observação. Pretendo continuar a inquirir-me sobre este tema até chegar a uma conclusão consistente, de forma a poder melhorar as minhas planificações e intervenções, que se refletirão em atividades mais direcionadas aos interesses e motivações das crianças.

Bibliografia

Hohmann, M., & Weikart, P. D. (2009). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade .

<p>Data: 19/11/2018 Local: Sala dos Balões Horas: 17h27 Nome: Criança M Idade: 29 meses Observadora: Ana Inácio (mestranda não atuante)</p>
<p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none">- A criança M colocou uma cadeira de frente para a cozinha;- Sentou-se nessa cadeira;- Colocou uma panela num dos bicos do fogão e no outro bico colocou uma chávena;- Bateu com a panela e com a chávena ao mesmo tempo, nos bicos do fogão;- “Bebeu” o que estava na panela e de seguida, o que estava na chávena;- Colocou a panela dentro da chávena;- Não coube;- Colocou a chávena dentro da penela.
<p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jogo simbólico;• Imitar o que observa fazerem na cozinha;• Dá o mesmo significado á chávena e a panela;• Percebe que a panela é para colocar no fogão;• Percebe que nesta área se faz comer e por isso, a criança bebeu/comeu;• Observa o tamanho e compara;• Resolução de problemas, o maior não cabe dentro do mais pequeno, então colocou o mais pequeno dentro do maior;• Ele coloca as hipóteses e verifica a sua resolução.
<p>Implicação pedagógica: Levar para o colégio uma caixa com roupa.</p>

<p>Data: 21/11/2018 Local: Sala dos Balões Horas: 17h15 Nome: Criança I Idade: 28 meses Observador: Ana Inácio (mestranda não atuante)</p>
--

Observação:

Eu estava sentada junto à mesa de trabalho e em cima desta estavam os caças sonhos. A criança I vem ter comigo e perguntou se eu lhe podia dar colo. Disse -lhe que sim. Pega num caça sonhos e começa a abana-lo. Ri se para mim e diz: “- Olha, faz barulho!” Eu disse: “Pois faz!” Apontei para os guizos e perguntei- lhe: “-Sabes como se chama?” Ela disse que sim e eu perguntei: “- Como?”, ela sorriu para mim e eu disse:”- Guizos.” Ela repetiu. Outras duas crianças juntam-se à mesa e pegam nos caças sonhos e começa a abanar.

Interpretação:

- Causa efeito, percebe que se abanar o caça sonhos este faz um som;
- Ao abanar consegue ouvir som;
- As outras crianças ouvem aquele som, que não é comum ouvirem dentro da sala de atividades;
- As outras duas crianças começam a abanar e a ouvem o som;
- As crianças demonstram interesse pelo som dos guizos.

Implicação pedagógica:

Como as crianças demonstraram interesse, na próxima semana irei levar guizos, para poderem explorarem o som destes.

ANEXO IV – PLANIFICAÇÃO – 6 DE MAIO DE 2019

Data: 6 de maio de 2019
Contextualização <p>Na semana anterior o grupo de crianças esteve a elaborar o projeto da prenda e do postal para o dia da mãe, sendo este um dia muito querido e celebrado pelas crianças. No decorrer da semana o grupo esteve envolvido em atividades paralelas, elaboraram: o postal, a prenda, uma caixa para colocar a prenda e por fim completavam registos, sobre as fotografias. A prenda do dia da mãe continha uma componente de reciclagem, a caixa feita de pacotes de leite, sendo esta temática um fio condutor à largar semanas. As crianças durante este percurso, demonstraram-se muito sensibilizadas para este efeito. Desta forma, no presente dia, as crianças irão participar em atividades com teor sobre a reciclagem, no período da manhã. Na qual uma equipa de profissionais, irá se deslocar até ao jardim-de-infância, sensibilizando as crianças para a prática da reciclagem. Mediante o exposto as crianças, no período da tarde irão elaborar uma construção de acordo com os elementos recicláveis. Esta atividade irá ser realizada em pequenos grupos de 3 e 4 elementos, as constituições dos grupos irão ser realizadas pelo grupo de crianças.</p>
<p style="text-align: center;">Área de Conteúdo/ Domínio/ Componente</p> <ul style="list-style-type: none">○ Formação Social e Pessoal:<ul style="list-style-type: none">- Construção da identidade e da auto estima;- Independência e autonomia;- Consciência de si como aprendiz;- Convivência Democrática e cidadania;○ Expressão e comunicação:<ul style="list-style-type: none">- Educação Artística<ul style="list-style-type: none">○ Artes Visuais- Linguagem oral e abordagem à escrita:<ul style="list-style-type: none">○ Linguagem oral<ul style="list-style-type: none">○ Comunicação oral- Conhecimento do mundo<ul style="list-style-type: none">○ Abordagem às ciências○ Conhecimento do mundo físico e natural
<p style="text-align: center;">Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">● Formação pessoal e social:<ul style="list-style-type: none">- Construção da identidade e autonomia:<ul style="list-style-type: none">○ Manifestar os seus gostos e preferências;○ Demonstrar prazer nas suas produções e progressos;-Independência e autonomia:<ul style="list-style-type: none">○ Realizar as tarefas que se comprometeu a realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma (rotina diária);- Consciência de si como aprendiz:<ul style="list-style-type: none">○ Participar na planificação de atividades e projetos individuais e coletivos (atividade orientada);- Convivência Democrática e cidadania:<ul style="list-style-type: none">○ Aguardar pela sua vez na realização de diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem (atividade orientada);○ Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo (rotina diária);● Expressão e comunicação:<ul style="list-style-type: none">- Educação Artística<ul style="list-style-type: none">○ Artes Visuais<ul style="list-style-type: none">○ Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas

	<p>histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (materiais moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, etc);</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introduz, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou intencional. <p>- Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Abordagem às ciências <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do mundo físico e natural: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestar com portamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;
	<p style="text-align: center;">Intencionalidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer; • Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais; • Estar atento e valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usá-los como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos; • Dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer.
08h15 - 8h45	Acolhimento: Chegada das crianças à sala de acolhimento onde permanecem com todas as auxiliares da instituição. Posteriormente as crianças são encaminhadas até à casa de banho pela auxiliar, dividindo-se por géneros.
08h45 - 09h00	Higiene: Após a higiene o grupo dirige-se em comboio até à sua sala de atividades.
09h00 - 09h30	Brincadeira livre (acolhimento às restantes crianças e famílias)
9h30 -10h00	<p>Acolhimento na área da manta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A(s) interveniente(s) reúnem o grupo nos almofadões e sentam-nos, de seguida, procede-se à canção do Bom-dia; • Posteriormente segue-se um momento de partilha onde e se assim o desejarem cada criança individualmente relata um momento significativo do seu fim de semana; • A mestranda levanta-se e organiza o quadro de tarefas do grupo, atribuindo uma tarefa a uma criança, desta forma, e, através do reconhecimento dos seus símbolos as crianças identificam qual a tarefa que lhe foi atribuída para o presente dia; • Seguidamente a mestranda muda o dia do mês e questiona as crianças acerca dos Algarismos que compõem o mesmo, qual foi o dia anterior e qual é o presente; • Registo no quadro de presenças: Distribuição dos símbolos das crianças pela respetiva criança a que lhe foi designada essa tarefa e colagem no dia da semana correspondente; • Contagem das crianças presentes e das que ficaram em casa recorrendo ao princípio da cardinalidade; • Registo no quadro do tempo: a criança a quem lhe foi designada esta tarefa dirige-se até à janela e observa o estado do tempo, descrevendo oralmente o que está a observar e regista o mesmo no quadro do tempo recorrendo aos símbolos que se encontram no recipiente; • Reunião em grande grupo: Em conjunto com o grupo a mestranda

	<p>procede ao planeamento das atividades do dia e decidem como as mesmas se vão proceder;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Início das atividades.
10h00 – 11h15	Higiene/Lanche/Recreio
11h15 – 11h50	Descrição/ Estratégias da Experiência Educativa Orientada
	<ul style="list-style-type: none"> • Depois do recreio as crianças reúnem-se na manta lembrando as atividades do dia, sendo que neste período as crianças irão ter uma atividade a cerca da reciclagem. Desta forma, após reviverem aquilo que planificaram na terça-feira o responsável por fazer o comboio, iniciará esta tarefa. Deslocando-se, de forma ordenada para a sala, onde irá ocorrer esta atividade.
11h50 – 12h00	Higiene: Após a higiene as crianças formam um comboio e dirigem-se até ao refeitório acompanhadas pela educadora e as técnicas das AAAF'S
12h00 – 13h30	Almoço e recreio
13h30 – 14h00	<ul style="list-style-type: none"> • Depois do recreio a seguir ao almoço a mestranda reúne o grupo na manta e em conjunto procede-se a um momento de conversa. Neste momento a mestranda dirige algumas questões ao grupo: “Gostaram da atividade da manhã?”; “O que gostaram mais?”; “Porque é que gostaram mais?”. As respostas a esta pergunta devem ser efetuadas com as regras da sala de atividades, isto é, colocar o braço no ar, respeitando a vez de cada uma verbalizar as suas ideias e as suas preferências; • Seguidamente a este momento de reflexão conjunta, o grupo relembra aquilo que planificou na semana anterior, tendo como linha orientadora a atividade relativa ao período da manhã; • Com o intuito de tornar esta retrospectiva mais clara a mestranda retira materiais que estarão no interior de um saco (previamente preparado pelas mestrandas), sendo estes materiais recicláveis; • Desta forma, a mestranda coloca uma questão: “O que podemos fazer com estes materiais?”. De acordo com as respostas, a mestranda sugere que coloquem em prática essas sugestões de construções. • Posto isto, o grupo elabora pequenos grupos de 3 a 4 elementos, deslocando-se dois grupos para as mesas de trabalho, fazendo-se acompanhadas pelas mestrandas, enquanto as restantes crianças irão escolher uma área para brincarem. A quando da construção elaborada, com os materiais recicláveis os grupos irão rodando, tendo todas as crianças oportunidade de explorarem e fazerem as suas próprias construções; • Esta atividade não será findada neste dia, sendo que no dia seguinte, irá ser continuada com os restantes grupos. Assim sendo, aquando próximo da hora de saída das crianças, a mestranda propõe que as crianças arrumem as áreas onde se encontrem e no final se sentarem na manta; • Quando o grupo estiver todo reunido na manta, em conjunto irão refletir a cerca do dia e perspetivar as atividades que irão realizar na terça-feira.
14h00 – 15h15	Descrição/ Estratégias da Experiência Educativa Orientada
	<ul style="list-style-type: none"> • Após a conversa na manta e a planificação do trabalho da tarde , a dinâmica das atividades neste período será igual à do período da manhã;
15h15 – 15h30	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião em grande grupo: Antes de terminar o dia a mestranda volta a reunir o grupo na manta onde oralmente fazem um balanço global do dia e a sua avaliação. Este momento pode ser alvo de registos por parte da mestranda caso seja pertinente ilustrar algo com as opiniões e propostas das crianças.

<p>Recursos/Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cola; • Tesoura; • Garrafas de plástico; • Bolas de futebol; • Tecidos; • Rolhas de garrafas; • Rolhas de cortiça; • Sacos de papel; • Rolos de papel; • Pacotes de leite; • Caixas de ovos; • Entre outros elementos.
<p>Avaliação</p> <p>Avaliação formativa com recurso a grelha de registo de incidentes.</p> <p>Criança FR</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ De que forma, a criança representa e recria plasticamente vivências com diferentes materiais?

ANEXO V – REFLEXÃO DE 6 A 7 DE MAIO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

As planificações e intervenções realizadas na nona semana de estágio foram da minha responsabilidade, tendo como apoio a mestranda não atuante, na prossecução das atividades. Numa semana que sucede momentos de demonstração de interesse pela exploração de materiais recicláveis e reutilizáveis, e na qual as crianças tiveram oportunidade de participar numa atividade da Valorlis, sensibilizando para a proteção do ambiente e tomada de decisões conscientes, tornou-se esta temática o fio condutor da semana. Não obstante, a temática em estudo tem vindo, ao longo das semanas, a ser trabalhada. No teor desta reflexão irá ser dada uma resposta às problemáticas desenvolvidas na semana anterior. Neste sentido é relevante enunciar que no presente documento irá surgir uma outra problemática anteriormente debatida, mas que acabou por não ser sistematizada.

Na segunda-feira, como referido supra, as crianças tiveram oportunidade de participar em atividades de sensibilização para reciclagem do lixo, tendo como interveniente a Valorlis. Estas atividades que tiveram lugar no período da manhã, deram o mote para as propostas do período da tarde, uma atividade no exterior, que não estava contemplada na planificação. No sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido de manhã, eu e a minha colega Inês, distribuímos lixo pelo exterior, colocando três recipientes, correspondentes aos ecopontos. As crianças, sentaram-se no jardim, onde lhes foi explicado que teriam de colocar os elementos do lixo nos respetivos locais. Posto isto, as crianças dirigiram-se para a sala de atividades, onde elaboraram construções com o lixo, em seis grupos de trabalho, algo pelo qual demonstraram interesse na semana antecedente.

Na terça-feira de manhã, a Ambineza, regressou à sala em formato de vídeo. O ambiente da sala, no momento, era todo escuro, tendo uma tela branca e um retroprojektor, a projetar o vídeo da personagem. Neste, a figura mistério aparecia, toda preta, denotando, apenas o formato da mesma. A Ambineza, no vídeo, sugeriu que as crianças explorassem os elementos novos que esta teria deixado na sala: a tela branca e o foco de luz por trás desta. Como consequência desta proposta, uma das crianças sugeriu que fizessem sombras chinesas. Desta forma, as crianças exploraram a luz e ao longo da atividade começaram a representar diferentes situações, incluindo animais, e por fim dançaram ao som de uma música. Relativamente ao período da

tarde deste dia, o grupo de crianças continuou a elaborar as construções com o lixo que iniciaram no dia anterior.

Na quarta-feira, o grupo findou os trabalhos que vinham a elaborar ao longo dos três dias. No período da tarde, apresentaram aos pares, e em modo de debate, o grupo apresentou as suas opiniões acerca das atividades que poderíamos fazer a partir daquelas obras. Das sugestões apresentadas, as crianças propuseram que cada grupo fizesse uma história com a sua construção e por fim um teatro. Desta forma, as crianças voltaram a formar os grupos e a elaborar uma história na qual estava presente a construção que fizeram.

A semana correu sem imprevistos, pelo que faço um balanço positivo, não só da evolução das atividades, como também do envolvimento e interesse demonstrado pelo grupo. As crianças demonstraram-se muito participativas e integradas nas atividades que ao longo da semana foram ocorrendo. Sendo a temática, sobre o lixo, desenvolvida ao longo das semanas, denota-se que as crianças vão sempre interagindo, dando ideias sobre o que podemos melhorar no mundo e como podemos ter essa ação. Com estas intervenções, a semana que se sucede terá como fio condutor as mesmas temáticas, isto é, a concretização de cartazes, de forma a sensibilizar a comunidade sobre a reciclagem.

Estando expostos e interpretados os principais assuntos e conclusões da semana, passo agora à exploração da problemática constituída na reflexão anterior, sobre a documentação pedagógica. Esta problemática já foi por mim estudada na semana anterior, e ao longo da semana pude refletir e constatar que este tipo de documentação carece de uma importância extrema, no sentido em que todas os familiares, educadores, comunidade e principalmente as crianças, podem refletir e observar as atividades propostas.

No sentido de aprofundar as minhas aprendizagens, nesta reflexão pretendo clarificar um assunto refletido com o professor Hugo, sobre a linguagem científica. Esta problematização, não esteve presente na passada semana, pois considerava que a problemática estava esclarecida. No entanto, na presente semana, a problemática voltou a surgir pelo professor, pelo que percebi que tinha de aprofundar mais este tema.

Alongando a mesma linha de pensamento, o educador deve compreender um vasto conhecimento sobre as temáticas em estudo do grupo, como o seu discurso e vocabulário acerca do tema, cujo deve conter teor científico. A linguagem usada, num contexto de jardim-de-infância, “deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico” (Martins, et al., 2009, p. 13), isto é, adequado ao contexto e aos grupos de crianças. Assim, proporcionam-se momentos de aprendizagens com rigor científico, “Na comunidade científica existe consenso na ideia de que o modo como os indivíduos se relacionam com a ciência está relacionado com as atitudes e valores relativamente à ciência desenvolvidos nos primeiros anos de escolaridade” (Fialho, p. 1).

Relativamente às observações desta semana, foram encaradas na perspetiva de perceber como é que a criança FR representava plasticamente as suas ideias, como também, observar a postura da criança Di, perante a proposta do teatro de sombras.

A criança FR, aquando da discussão de ideias sobre o que iriam fazer com o lixo, sugeriu que fizessem um castelo, o que foi aceite por unanimidade. A criança FR recorreu a vários materiais para elaborar o castelo e ao longo da atividade ia auxiliando os outros colegas. Já no final do dia, um dos colegas dirigiu-se a mim dizendo: “Já acabei!”. Deste modo, questioneei se todos teriam terminado. Logo de imediato a criança FR, retorqui-o dizendo: “Ainda não acabamos! Quero fazer mais coisas!” Com esta observação é notório o entusiasmo que a criança demonstrou por materiais recicláveis, podendo dar-lhes outro tipo de utilidade. A criança FR, logo de início demonstrou-se muito empenhada, dando ideia sobre o que poderiam realizar, como também, ao auxílio que prestou aos restantes colegas. Esta observação permitiu-me perceber que era importante haver uma área onde as crianças pudessem fazer as suas construções de forma livre e espontânea.

Projetei o vídeo da personagem mistério na terça-feira de manhã, o que proporcionou um momento de exploração da luz e da sombra. Em grupos de três, as crianças deslocavam-se para a parte de trás da tela, onde faziam representações e por fim dançavam. Quando chegou a vez da criança Di explorar esta atividade, levantou-se logo de imediato quando ouviu o seu nome. No período de tempo que teve atrás da tela o único movimento que efetuou foi a movimentação do

membro inferior - abanar o pé. Com esta observação, foi possível perceber o entusiasmo que a criança demonstrou pelas sombras chinesas, pois levantou-se logo com vontade. No entanto, a criança ao mexer apenas o pé demonstra alguma timidez, sendo que não se conseguiu desinibir atrás da tela branca. No entanto, considero que estes tipos de propostas são muito enriquecedores, pelo que se devem repetir, no sentido de as crianças saírem da sua zona de conforto e contribuindo para aumentar a sua autoestima.

Em suma, a semana correu de forma tranquila e repleta de aprendizagens. O fio condutor que ao longo das semanas foi surgindo, proporciona momentos de entusiasmo e fruição por parte das crianças. Este facto é notório, perante as observações realizadas. A problemática em estudo revela-se muito importante, pois ao longo de toda a carreira de docente, esta perspetiva de rigor científico será uma constante, pelo que devo ter atenção na forma como utilizo este tipo de vocabulário. Segundo Martis, (2009) “A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos” (Martins, et al., 2009, p. 13).

Bibliografia Fialho, I. (s.d.). A ciência experimental no Jardim de Infância. pp. 1-5.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). Despertar para a Ciência. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO VI - REFLEXÃO DE 19 A 27 DE FEVEREIRO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

No dia 19 de fevereiro, um dia após o arranque do segundo semestre do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, iniciei a prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância. O receio inicial associado ao desconhecido era inevitável, apesar de no último ano da licenciatura em educação básica ter realizado prática pedagógica em contexto pré-escolar. Ainda assim, cada indivíduo, cada grupo de crianças e cada contexto torna qualquer experiência única e distinta das anteriores. Tendo como base a passada experiência, o meu principal receio recai sobre a organização e planeamento de intervenções que sejam adequadas ao grupo de crianças, tendo em linha de conta as diferentes idades que existem em salas do pré-escolar. No entanto, a nostalgia e a curiosidade sobre esta faixa etária atenuaram a insegurança que senti neste primeiro impacto. Assim, no início do dia, a minha colega Inês e eu, fizemo-nos comparecer no Jardim de Infância Quinta do Amparo, no qual iremos estar, durante este semestre, na sala 4, com 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, juntamente com a Educadora Aida Coutinho.

Neste primeiro dia de estágio, a minha colega e eu, ficamos, desde logo, a sentirmo-nos como uma parte do grupo. As crianças mostraram-se muito calorosas connosco no primeiro contacto, recebendo-nos muito bem, enquanto mostravam alguma curiosidade sobre quem éramos e o que fazíamos ali. A educadora, a par do seu grupo, foi muito recetiva e afetuosa, levando-nos a conhecer o espaço interior e exterior do Jardim de Infância. Nesta “visita guiada” pudemos perceber o envolvimento e a ligação entre o grupo e a educadora, que foi fazendo algumas brincadeiras com as crianças, nomeadamente, exercícios de expressão motora no campo de futebol, onde ficou clara a felicidade sentida pelo grupo de crianças ao correr, saltar, andar por cima da linha e deitar no chão. A receção de boas vindas e o sentido de pertença que se fez sentir logo de imediato deve-se ainda a todas as intervenientes, as auxiliares e restantes educadoras, daqueles espaços educativos que nos receberam e tornaram a primeira impressão um momento fascinante.

No decorrer destas duas semanas pude observar as crianças, analisando os seus interesses, bem como as suas dificuldades. Logo no início da primeira semana constatei vários momentos de interesse e curiosidade, o que é expectável, uma vez que “A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite”. (L'Ecuyer, 2017, p. 25). As áreas e os jogos que escolhiam eram sempre muito diferentes, o que comprova a panóplia diversificada de interesses que este grupo demonstra. Por outro lado, se os interesses são vincados, também o

são as dificuldades, cujas se prendem maioritariamente com o nível da fala e o cumprimento de regras de convivência. Estas dificuldades, para além de observadas por mim, foram também confirmadas pela educadora.

As crianças, ao longo destas duas semanas, estiveram sempre distribuídas pelos diversos “cantinhos” da sala, tendo cada uma delas, uma atividade a desempenhar nesse espaço. As escolhas das atividades a realizar eram tomadas a partir do diálogo com as crianças, sendo que a educadora pedia ao grupo que se sentasse nas almofadas, na manta, e de seguida perguntava a cada um o que queria fazer. Assim, cada criança pode manifestar os seus interesses, tendo um papel ativo no seu desenvolvimento, e principalmente mostram-se mais empenhados na atividade escolhida. As crianças ficavam divididas por áreas, sendo os jogos de mesa (legos, puzzles, “jogo do elefante”), o jogo simbólico e as dramatizações as preferências mais visíveis deste grupo. Segundo Papalia & Feldman (2013), “As crianças em idade pré-escolar demonstram a função simbólica por meio do aumento da imitação diferida, de brincadeiras de faz de conta e da linguagem. A *imitação diferida*, (...) baseia-se em ter retido uma representação mental de um evento observado anteriormente” (Papalia & Feldman, 2013, p. 260), o que vem de encontro às referidas manifestações de interesse pelo jogo simbólico e pelas dramatizações. Adicionalmente, todas as atividades elaboradas em mesa, como a decoração das máscaras de carnaval, corte e colagem, desenhos, entre outros, eram sempre muito bem recebidas pelas crianças, demonstrando muito interesse e dedicação a este tipo de trabalhos.

Além das atividades exploradas, também o desenvolvimento motor tem uma preponderância muito relevante no dia-a-dia destas crianças. Como já referi anteriormente, durante estas duas semanas estive presente em alguns desses momentos de expressão motora, onde as crianças saltam a pés juntos, correm, saltam só com um pé, dão passos grandes, entre outros, o que vem ao encontro de Papalia & Olds, que afirmaram que “Habilidades motoras, como saltar com os pés juntos, subir correr e dar pontapés em uma bola, desenvolvem-se nos anos pré-escolar” (E.Papalia & Olds, 1981, p. 212). Todas estas capacidades devem ser ainda mais desenvolvidas e estimuladas pois, “Cada nova capacidade motora se soma à confiança crescente da criança pré-escolar” (E.Papalia & Olds, 1981, p. 209).

Noutra vertente da observação, pude também identificar áreas nas quais as crianças demonstram algumas fragilidades. Em particular, a linguagem, é ainda um problema para alguns elementos do grupo, no entanto, “Entre as idades de 3 a 6 anos, as crianças fazem avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe” (Papalia & Feldman, 2013, p. 272). Deste modo, ao longo do tempo, o vocabulário vai aumentando, a alitização correta dos tempos certos torna-se mais frequente, bem como a produção de um discurso fluido e fluente, conseguindo desta forma, com 5/6 anos de idade comunicar uma ação que tenham presenciado, com lógica, desde o início do discurso até ao final (Papalia & Feldman, 2013, p. 272).

Algo que também observei durante este período, foi o nível de relacionamento entre pares, ou seja, o tipo de relações que se estabelecem entre uns e outros. Na sala existe um mural no qual está presente uma cartolina com fotografias das crianças em grupos de dois e de três, estas fotografias têm um intuito de mostrar que a criança mais velha do grupo é responsável por uma ou duas crianças mais novas. Esta atividade de estabelecimento de uma relação “padrinho – afilhado(s)” tem um papel crucial nesta faixa etária, pois as crianças nesta fase são muito egocêntricas, “As crianças pré-operacionais não podem assumir o papel de uma outra pessoa; são limitados por egocentrismo” (E.Papalia & Olds, 1981, p. 225) .

Os meus maiores receios nesta prática pedagógica prendem-se com a elaboração de atividades que consigam servir as manifestações de interesse das diferentes crianças que constituem o grupo, por um lado que os consiga juntar e por outro diferenciar de acordo com o nível de desenvolvimento individual de cada criança. Também a forma de planificar, sendo que neste semestre nos foi proposta a utilização de metodologia por projeto, e por eu não me sentir totalmente confiante na utilização da mesma, penso que irá constituir uma dificuldade. Este último receio, torna-se mais relevante uma vez que terei que planificar para um grupo com idades muito diferentes, tudo no mesmo documento. Apesar de estas inseguranças serem fundamentadas, estou confiante que ao longo do tempo serão atenuadas com a obtenção de mais informação sobre a faixa etária em questão, com a pesquisa sobre o tipo de metodologia a utilizar, bem como através das vivências e observações que vou experimentando.

Durante estas duas semanas, utilizei a observação participante, sendo que não assumi um papel de somente observadora, o investigador deve integrar-se na atividade, o que “implica a necessidade dum trabalho quase sempre mais dilatado e cuidadoso”, interagindo com o grupo de crianças. (Vilelas, 2009, p. 273) Durante as observações, tive ainda acesso ao projeto educativo, que se centra na temática: a Natureza, cuja informação será pertinente para o desenvolvimento das atividades nas semanas posteriores. Relativamente ao registo das observações utilizei a observação de incidentes, no entanto apenas descrevi e interpretei os acontecimentos vivenciados, não tendo refletido sobre a implicação pedagógica, uma vez que neste momento ainda não irei planificar. Apesar das observações realizadas, não terem impacto imediato nas planificações, permitiram conhecer melhor o grupo, nomeadamente os seus interesses e necessidades. Caso estes interesses se continuem a manifestar na quinta semana de estágio já poderia ir ao seu encontro nas planificações. A primeira das duas observações, que se encontram em anexo, mostra que as crianças gostam de jogos que estimulem a sua memória, e que possuam o efeito surpresa, devendo ser esse o caminho utilizado para as estimular, mas em contexto de sala e em grupo, para ter maior abrangência. De acordo com a segunda observação, é evidente a importância que as crianças atribuem ao contacto com as diferentes culturas que existem dentro da sala de atividades. A escola “está construída sobre a ideia da igualdade cultural comum a todos os cidadãos” pelo que será interessante falar sobre as diferenças culturais, os costumes, a gastronomia, a bandeira, a língua, entre outros (Vieira, 2011, p. 96).

Em suma, esta experiência está a revelar-se muito enriquecedora. As características e vivências de cada um, desde as crianças às educadoras e auxiliares, estão a tornar esta experiência muito importante tanto a nível profissional como pessoal. Em particular, as diferenças presentes na sala, quer a nível de idades, quer a nível de culturas servem de estímulo para a adequação das minhas planificações, olhando para cada criança como seres únicos e individuais que são. Consigo ver desde já, que este estágio será muito importante, acrescentando-me um elevado nível de “*know-how*” essencial para o meu futuro como profissional na área da educação.

ANEXO VII – REFLEXÃO DE 18 A 20 DE MARÇO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

Na quarta semana de prática pedagógica, a par do planificado na semana anterior, optámos por dividir os períodos de intervenção. Assim, as mestrandas intervieram alternadamente, uma responsável pelo período da manhã e outra pela tarde, contando sempre com o auxílio da mestranda não atuante na prossecução das atividades. Ainda de acordo com o que havia sido planificado previamente, os primeiros dois dias de intervenção encontravam-se ligados por um fio condutor, a prenda para o dia do pai, e na quarta-feira daríamos continuidade ao interesse que as crianças demonstraram sobre a temática do caracol.

Na segunda-feira as crianças elaboraram um postal e embrulharam a surpresa para o pai. No término desta atividade as crianças avaliaram e discutiram sobre o trabalho desenvolvido neste dia. Tendo como fio condutor a prenda para o pai, na terça-feira, o grupo findou o postal que se fazia acompanhar pela prenda, ditando a mensagem que queriam transmitir ao pai, às mestrandas, uma de cada vez e individualmente. Estando concluídas as comemorações, no último dia de intervenção surgiu na sala 4 uma figura mistério, a *Ambineza*, uma personagem fictícia que presenteou o grupo com uma carta, a qual sugeria que as crianças observassem, registassem e por fim comentassem aquilo que observavam no exterior, nomeadamente no jardim dos labirintos. Esta personagem surge no âmbito das observações da semana anterior, onde o grupo demonstrou interesse e necessidade de descoberta acerca do caracol e do seu meio ambiente.

Nesta semana, a minha colega e eu, fizemos a avaliação de determinados momentos que impulsionaram as atividades planificadas para a próxima semana, tal como a observação que realizei num momento de brincadeira livre. Desta forma, pretendo refletir neste documento duas

observações que considere mais relevantes. Segundo Portugal & Laevers (2010) “A avaliação do efeito das intervenções educativas (ou do desenvolvimento do currículo) junto das crianças exige competências observacionais e conhecimentos”, cujas são aprimoradas através de experiências como as que temos vivenciado nesta prática pedagógica (Portugal & Laevers, 2010, p. 74). Estas observações são particularmente importantes ao servirem de suporte às intervenções da próxima semana, para que as atividades vão de encontro às necessidades, gostos e interesses das crianças, estimulando-as e proporcionando momentos de qualidade. As opiniões das crianças são “...úteis para a compreensão dos interesses individuais, mas também sobre interesses situacionais e sobre a cultura de pares”, por outro lado, como profissionais do ensino somos “...desafiados a questionar e aprofundar a nossa observação de cada criança e do grupo, quando o que nos dizem contradiz o que observamos”, todos estes elementos são fundamentais para a definição de estratégias interventivas (Portugal & Laevers, 2010, p. 94).

As crianças ao entrarem na sala de atividades, depois do recreio, verificaram que existia um elemento estranho junto da janela, um cesto com uma mensagem no interior escrita por uma personagem mistério, a *Ambineza*. Esta mensagem propunha que o grupo fosse para o exterior, para o jardim dos labirintos, e desenhasse tudo aquilo que estava a observar. Enquanto as crianças se deslocavam para o espaço exterior, a Educadora chamou o grupo à atenção sobre um bando de pássaros que voava por cima do jardim. Seguidamente, as mestrandas, com o auxílio da Educadora, entregaram uma folha a cada criança, para que registassem o que estavam a ver. A criança J estava a fazer o seu registo quando a mestranda se deslocou junto desta perguntando o que estava a fazer, a criança respondeu “-Estou a fazer os arbustos, um bando de pássaros, caracóis e uma borboleta”. Nas próximas intervenções considero que seria oportuno fazer mais visitas de campo e sendo que o caracol foi o ser vivo mais referido, penso que seria aliciante, estimular mais este interesse a partir das questões que as crianças elaboraram sobre o mesmo.

As observações realizadas durante esta semana tiveram no lugar no espaço exterior onde foi perceptível o entusiasmo e atenção das crianças aos detalhes do meio que os rodeia, através da observação dos registos de incidentes sobre o meio ambiente. Neste sentido, o caracol foi o conceito mais presente nos desenhos das crianças. Perante o interesse demonstrado, o grupo foi estimulado a expressar o que sabia sobre o caracol e o seu *habitat*, cruzando ideias com os seus pares e também a como descobrir mais sobre esta temática e as suas envolventes. As várias questões colocadas sobre o molusco constituíram o mote para as atividades a realizar na semana seguinte.

A mestranda estava com as crianças H e S na manta, quando a criança H demonstrou interesse em ouvir uma história. Posto isto, a mestranda sugeriu que fosse a criança a contar a história à mestranda e à sua colega. No final da narrativa, a criança H formulou questões sobre as personagens intervenientes na história e a criança S respondeu, demonstrando curiosidade e empenho em responder correntemente às questões. Ambas as crianças se mostraram entusiasmadas e interessadas neste momento. Desta forma, na próxima semana seria interessante levar histórias para as crianças recontarem e responderem a algumas questões, alternando entre si. Seria também curioso, sugerir um momento para a pergunta do dia – uma pergunta que a mestranda coloca sobre o meio que os rodeia ou alguma temática correspondente ao dia. Esta pergunta caracterizará um momento de *brainstorming*, em que cada criança diz o que pensa ou sabe sobre esta matéria, formulando possíveis cenários de resposta. De seguida, discutimos as diferentes ideias das crianças e no fim a mestranda lê a resposta final.

Na semana anterior coloquei a problemática relacionada com o modo de intervenção mais adequado ao grupo, que apresentava, frequentemente, momentos de distração e confusão. No entanto, durante esta semana, a estratégia que planeei *à priori* não foi utilizada, pois as crianças apresentaram-se muito concentradas nas atividades do dia do pai e na surpresa de quarta-feira, a figura mistério. Mesmo não tendo sido preciso colocar em ação a estratégia definida, sinto necessidade de voltar a esta, pois continuam a existir momentos em que se denota falta de atenção e concentração das crianças. Momentos como, conversas em grande grupo, revelam um afastamento por parte das crianças no decorrer do tempo que ali estão sentados. Tendo por base as observações realizadas, penso que a disparidade de idades é o principal diferenciador entre o tempo que cada criança consegue estar concentrado. O tempo de concentração das crianças mais novas é menor do que o das crianças mais velhas, o que conduz,

passado alguns minutos, à divisão do grupo em minigrupos, nas diferentes áreas da sala. De acordo com Hohmann & Weikart (2009), "O tempo em pequenos grupos dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro...", proporcionando às crianças liberdade para se expressar e manifestarem os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2009, p. 374). Posto isto, penso que se devem ter conta essas diferenças e aproveitar a formação dos minigrupos para realizar intervenções mais individualizadas e específicas às características e interesses de cada um desses pequenos grupos. As observações revelaram ainda um importante foco de aprendizagens sobre o desconhecido, isto é, este grupo de crianças manifesta um total interesse sobre o misterioso e o efeito de surpresa. Estes conceitos, aliados a experiências mais personalizadas, são ferramentas fundamentais para captar a atenção deste grupo e deste modo atenuar alguns comportamentos de desinteresse perante as propostas.

Por fim, as planificações relativas a esta semana, bem como as intervenções, tiveram responsabilidade partilhada, da minha colega Inês e minha, sendo que relativamente às planificações considerámos que deveriam sofrer algumas alterações comparando com as planificações do passado semestre. Nesta semana apercebemo-nos que a estrutura da planificação não era organizada e esclarecedora, o que torna mais difícil tanto o nosso trabalho como o do nosso orientador. Desta forma, remodelámos alguns pontos da estrutura da mesma, pois as planificações devem ser perceptíveis, para quem está a intervir. Estas alterações vão ocorrendo ao longo do tempo, de modo a sentirmos mais conforto e estabilidade nas planificações, começando já a partir da estrutura da planificação da próxima semana. O educador deve refletir "sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização", porém os intervenientes na ação educativa devem estar abertos para as propostas que ocorreram no momento (Silva, Marques, Marta, & Rosa, 2016, p. 15).

Concluindo, esta foi uma semana repleta de aprendizagens, reflexões e questionamentos sobre a prática e sobre o modo como intervirm perante o grupo. Sendo este um meio ainda estranho para mim, penso que é normal esta fase de adaptação no que concerne a intervir perante este grupo. No entanto para acelerar este processo, devo ser um sujeito reflexivo, mas também ativo neste meu processo de aprendizagem. Isto é, devo pesquisar mais sobre planificações para esta faixa etária, obter um maior suporte de informação sobre esta faixa etária e de seguida implementar e experimentar diversas propostas, para perceber de que forma a minha intervenção pode ser aprimorada. Ao ter este *background* de informação sentirei maior segurança nas minhas planificações e intervenções.

ANEXO VIII - REFLEXÃO DE 25 A 27 DE MARÇO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

A quinta semana de prática pedagógica ditou a viragem no que concerne à responsabilidade das intervenções. Até então, as intervenções foram realizadas em conjunto, o que deixou de se verificar nesta semana. No seguimento de uma conversa com a minha colega Inês, acordamos que seria eu a primeira a intervir "sozinha", o que disputou em mim um sentimento de receio por se tratar da minha estreia neste contexto. No entanto, este sentimento serviu de alicerce para impulsionar e conquistar o equilíbrio e isso posteriormente se fazer notar no grupo de crianças.

Relativamente às atividades desenvolvidas, esta semana teve como fio condutor a temática o caracol. Como referido noutras reflexões, o planeamento das intervenções deve derivar dos interesses e gostos que as crianças vão demonstrando ao longo do tempo, por exemplo em brincadeiras livres. Nos últimos dias, o entusiasmo sobre o caracol fez com que a proposta de atividades desta semana fosse de encontro às características deste molusco.

Na segunda-feira, o grupo ouviu a história, “As férias do Caracol”, de Anabela Mimoso, em três momentos distintos: de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Estas fases são importantes para o envolvimento e concentração do grupo nesta prática, desta forma, pretende-se, “... criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem e a escrita e da sua relação com a oralidade...” (Leopoldina & Ribeiro, 2014, p. 9), com a organização destas atividades deseja-se que as crianças analisem as obras de uma forma lúdica, criando laços agradáveis com os livros. Após a última etapa deste processo, a mestranda sugeriu ao grupo que modificasse o final do conto e realizasse a representação do mesmo. Ainda neste dia, as crianças elaboraram um mapa semântico sobre a palavra caracol e cada uma ilustrou a palavra que referiu. Na terça-feira, ocorreu uma saída de campo no período da manhã, na qual, as crianças iam recolhendo elementos da natureza para uma cesta, que se fazia acompanhar pelas mestrandas. Na parte da tarde, as crianças, em 4 grupos de 5 a 6 elementos, elaboraram um percurso para o caracol utilizando os elementos recolhidos durante a manhã. No final, o chefe de cada grupo, escolhido previamente, apresentava o trajeto à sala. No último dia as crianças elaboraram o registo individual do trabalho em grupo do dia anterior.

No último dia de prática pedagógica não concretizei as atividades que previamente teria planeado. Como no dia anterior as crianças demonstraram interesse pelo trajeto que elaboraram, senti necessidade de fazer um registo individualizado do trabalho, o que não estava contemplado nas planificações. A planificação não sofreu alterações de terça para quarta-feira, pois estimei que os registos individuais de cada criança ficassem concluídos no período da manhã, o que não se confirmou, uma vez que as crianças alargavam o seu discurso sobre o tema a tratar. Mediante o exposto, esta semana, sinto necessidade de problematizar sobre as planificações, mais concretamente sobre de que forma as crianças beneficiam com as alterações das planificações?

De acordo com a metodologia por projeto, as crianças devem guiar as suas próprias aprendizagens, ou seja, as planificações devem ser alteradas sempre que necessário, uma vez que “As crianças tronam-se especialistas da sua própria aprendizagem”, sendo que o educador deve propor diversas atividades, no entanto, “... as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias”, o educador deve privilegiar o contributo das crianças perante as atividades a desenvolver (Katz & Chard, 1997, p. 27). Ainda que pareça uma resposta direta e fácil de obter e compreender, penso que esta questão seja pertinente, potenciando a reflexão sobre estas escolhas, sabendo que as tomadas de decisão devem ser conscientes e com o objetivo de beneficiar o grupo. Assim, pretendo fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre esta temática. Apesar de em reflexões anteriores, refletir sobre a planificação em si, neste momento, considero necessário aprofundar mais este tema, no que concerne ao deixar a planificação para trás e de que forma ir ao encontro do que me é pedido no momento pelo grupo de crianças. Penso que esta atitude assertiva deriva da nossa experiência enquanto profissionais, algo que vai ser aprimorado ao longo do tempo.

A planificação para quarta-feira não se realizou devido ao envolvimento do grupo pela atividade do percurso do caracol. Também a avaliação de quarta-feira não foi possível ser efetuada, pois a proposta que tinha nas planificações para ser alvo de avaliação, não ocorreu, devido a essa atividade ter sido substituída. Durante a atividade de concretização e apresentação dos caminhos, era notório e ficou ainda mais perceptível, numa reflexão conjunta entre mim, a minha colega Inês, o professor e a educadora, que as crianças tiveram total entrega e dedicação nesta exploração do percurso do caracol. Estas ações das crianças, ao demonstrarem total entusiasmo pela realização dos seus trabalhos, demonstram que em próximas intervenções deveríamos continuar a promover a elaboração de trabalhos em conjunto e posteriormente a sua apresentação.

O envolvimento das crianças nas atividades de terça-feira torna-se ainda mais evidente aquando da observação de uma das crianças. A criança que iria ser avaliada nesta atividade não estava presente, o que me levou a optar por outra criança, a criança H, a partir das observações que ia colocando. No final das apresentações, eu questioneei o grupo sobre qual seria o trajeto maior e como poderíamos ter a certeza dessa afirmação. Neste momento a criança H interveio propondo dividir o caminho por partes, demonstrando como faria. A criança H, com esta ação, mostrou que já tem adquirido o conceito de medida, esta atividade em grupo disputou

momentos que proporcionam as crianças a “...partilharem ideias e clarifiquem compreensões, para elaborarem argumentos convincentes em relação ao como e ao porquê do funcionamento das coisas” (Nunes, 2014, p. 29), desenvolvendo desta forma, linguagem matemática para se exprimirem. Em intervenções posteriores este assunto deve ser mais explorado, estimulando o aumento do conhecimento sobre esta área, como por exemplo medindo as crianças da sala de atividade nº4.

Ainda sobre terça-feira, apesar da atividade ter superado as expectativas, penso que existem pontos a melhorar. Um desses pontos está relacionado com o número de elementos que os grupos foram constituídos para a elaboração do trajeto do caracol. Para uma melhor discussão de ideias e para que a minha intervenção tivesse sido mais individualizada, penso que seria interessante diminuir o número de elementos do grupo. No entanto, esta lacuna foi colmatada, quando, no dia seguinte, os registos foram todos efetuados individualmente, sendo que neste momento a minha atenção foi mais individualizada.

A atividade do percurso do caracol foi a que teve mais ênfase, no entanto, a dramatização de segunda-feira também trouxe importantes aprendizagens que se devem refletir em intervenções posteriores. Na segunda-feira, o grupo estava reunido na manta quando a mestranda atuante iniciou o conto. No fim, a mestranda propôs que o grupo elaborasse outro desfecho para a história e de seguida fizesse uma dramatização, escolhendo, para o efeito, 3 crianças ao acaso. O teatro repetia-se modificando as crianças que representavam as personagens da história, enquanto as restantes serviam de público, observando os pares. Uma das vezes em que a mestranda estava a escolher as crianças, dirigiu-se à criança M perguntando: “- Queres vir fazer o teatro para os amigos?”, logo de imediato a criança respondeu “-Não!”, e girou o corpo para o lado oposto à mestranda. A criança M demonstra pouco à vontade para se exibir perante o restante grupo, notando-se a timidez em atividades de exposição. Desta forma, penso que seria interessante levar mais propostas deste teor e propor à criança em questão mais atividades onde possa ser o centro das atenções, sendo que num primeiro momento, estas atividades devem ser em grupo, no intuito da criança M não se sentir desprotegida.

No final da semana eu e a minha colega tivemos oportunidade de acompanhar o jardim-de-infância numa saída a Lisboa, onde fomos espectadores da peça da *Rapunzel*, no teatro Politeama. Neste sentido, é importante dar um maior ênfase a esta proposta, pois revelou-se muito enriquecedora para o meu crescimento pessoal e profissional. É importante salientar, as diversas fases deste processo, a visita de estudo, tem uma primeira fase, onde a educadora em conjunto como o grupo, analisam a história, fazendo um diálogo acerca desta. Recordam as regras de segurança e o percurso que irão elaborar neste dia. Segue-se a segunda etapa, o dia da visita de estudo, onde têm de ser cumpridos os requisitos que anteriormente recordaram na sala. Por fim, na última etapa, um registo sobre aquele dia. Com este tipo de atividades percebi que uma visita de estudo, em termos de aprendizagem deve ter um processo de preparação e realizada com cuidados, deste modo “...a visita de estudo é uma das estratégias mais utilizadas pelos professores que procuram, na abertura ao meio, uma potencialidade formativa para os alunos” (Almeida, 1998, p. 58), tornando-se significativa aquando da preparação prévia, durante e após a mesma. Assim, considero que este tipo de propostas educativas é uma mais-valia para o grupo de crianças podendo contactar com outras realidades e contextos, como também para o meu crescimento individual, que se fez sentir neste dia.

Concluindo, na minha opinião, esta semana teve um *feedback* muito positivo, uma vez que as crianças se demonstraram muito interessadas pelas atividades, nomeadamente, as idas ao campo, trabalhos em grupo e dramatizações. Estes pontos, devem estar permanentemente nas planificações, indo assim ao encontro dos interesses, gostos e necessidades das crianças. Esta semana foi repleta de aprendizagens que foram sendo adquiridas com as intervenções e com as reflexões individuais realizadas ao longo do dia. Todas as etapas deste processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto profissional são fundamentais para uma melhor prática nas próximas intervenções.

ANEXO IX - REFLEXÃO DE 11 A 13 DE MARÇO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

A terceira semana caracteriza o ponto de viragem em relação ao trabalho desenvolvido até então, iniciando-se a ligação entre a observação e as intervenções. Nas primeiras duas semanas, a minha colega e eu, dedicamo-nos à observação, ainda que tomássemos parte nas rotinas do grupo. Nesta semana demos início às intervenções, em pequenos períodos do dia, como por exemplo na participação do preenchimento do quadro das presenças, no conto de histórias, em conversas em grande grupo, entre outras atividades.

Durante a terceira semana de prática pedagógica as crianças elaboraram a prenda para o dia do pai, cabendo a cada criança a tarefa de produzir um desenho para o seu pai, em papel mágico. Previamente a educadora ligou o forno, que se encontra no refeitório da instituição, para colocar o papel mágico já desenhado. De seguida, em grupos de oito elementos, as crianças dirigiram-se com a educadora, junto do forno, onde colocaram os desenhos num tabuleiro, dispondo dois de cada vez. Durante o tempo em que o forno “cozia” o papel mágico as crianças observavam as mudanças que iam ocorrendo. Posteriormente, cada grupo voltava novamente para a sala e trocava com outras crianças presentes na sala a realizar atividades escolhidas por si mesmas durante o tempo de espera. Nas primeiras idas ao refeitório, a minha colega e eu, acompanhámos os grupos e a educadora, como mote de observação desta prática, no entanto, no final, ficámos com as restantes crianças, no interior da sala de atividades. Durante este período na sala, a Inês e eu reunimos o grupo, enquanto as crianças decidiam qual a área onde queriam estar a fruir nesse meio tempo. No entanto, no decorrer desta conversa, a desorganização fez-se sentir, pelo que a auxiliar interveio.

No seguimento destas atividades, a problemática da semana recai sobre as formas de intervenção perante o grupo de crianças. Dado que, o documento sobre o desenvolvimento e aprendizagem foi elaborado durante as últimas semanas, o conhecimento e a noção das características desta faixa etária servem de base para uma melhor intervenção perante o grupo. Adicionalmente, as conversas com a educadora Aida ajudaram-me a clarificar o porquê de alguns acontecimentos se verificarem neste grupo perante à nossa ação. No entanto, apesar de todas estas

aprendizagens até já adquiridas, continuo a achar fundamental, refletir e pesquisar sobre esta temática, construindo uma base de ferramentas utilizáveis nos diferentes contextos que vão surgindo.

Mediante o exposto, as sensações de timidez e desconforto fizeram-se sentir nestas primeiras intervenções, pois percebi que o grupo não via em mim uma referência, talvez pelo facto de estar à relativamente pouco tempo na instituição e não me consideram, ainda, uma parte fundamental da equipa. No entanto, o grupo demonstra um carinho, aceitação e inclusão perante mim e a minha colega, tanto dentro da sala de atividades e no recreio. Por conseguinte, este sentimento de desconforto despertou em mim um sentido reflexivo que considero importante para a minha prática, uma vez que “São necessárias práticas de educadores curiosos, reflexivos, investigadores (nas e das suas próprias práticas), atentos às necessidades das crianças e cooperantes com quem os possa auxiliar nesse processo”, e este tipo de reflexão espelhasse nas intervenções seguintes (Azevedo, et al., 2018, p. 4).

Como resposta a esta problemática, a minha ação poderá pautar-se pela introdução de uma estratégia nova. Por exemplo, nos momentos em que sentir o grupo mais agitado, fazendo barulho ou se instalar a confusão, e não corresponderem àquilo que lhes está a ser pedido no momento, terei um instrumento musical e irei cantar uma canção (Anexo 1), de forma a tranquilizar o grupo e harmonizar aquele momento de euforia. Inclusive, nesta semana, num momento de recreio onde o grupo brincava no exterior da instituição, ocorreu um momento cujo senti necessidade de descrever e analisar.

A minha colega e eu estávamos sentadas num banco de pedra, no recreio, a falar com um grupo de crianças, quando a criança D se aproximou com uma folha de uma hera na mão e entregou a folha. Esta folha estava embrulhada e a criança, ao aproximar-se, revela o que está no seu

interior, um caracol. Posto isto, as restantes crianças aproximaram-se e observaram atentamente o que se estava a suceder. Depois de verem o molusco a deslocar-se em cima da folha, as crianças pediram-nos que colocássemos o caracol por cima das suas mãos, onde poderão sentir para além de o observarem a deslocar-se. A criança D permaneceu em interação com as restantes crianças e com o caracol. No final do recreio a criança levou o caracol para o interior da sala de atividades de forma a fazer uma apresentação ao grupo sobre o mesmo.

Sob o mesmo ponto de vista, penso ser interessante continuar a explorar as características do caracol, o seu habitat, a sua locomoção e os seus constituintes, uma vez que as crianças demonstraram um interesse claro pelo molusco. Desta forma, uma visita ao jardim/campo era o ideal para a iniciação das respostas a este tipo de questões, “(...) as crianças são detentoras de um enorme

potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente”, para que as crianças aprendam de uma forma holística (Silva, Marques, Marta, & Rosa, 2016, p. 9).

Concluindo, durante estas três semanas de estágio as aprendizagens, os conceitos e a curiosidade de querer saber mais alicerçam o desejo e o entusiasmo que sinto em fazer estas pesquisas. Por outro lado, o desconforto que ainda sinto ao estar perante o grupo e o nervosismo que ainda se faz sentir, refletem-se no meu à vontade nas intervenções. Contudo, estes aspetos têm vindo a melhorar ao longo do tempo, devido as pesquisas que tenho efetuado, conseguindo deste modo, ganhar mais autoconfiança e segurança nas intervenções.

ANEXO X – REFLEXÃO DE 1 A 3 DE MARÇO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

A quinta semana de prática pedagógica foi da responsabilidade da minha colega Inês, pelo que assumi uma postura mais passiva, ainda assim auxiliando nas atividades sempre que necessário. Durante esta semana, as atividades desenvolvidas foram direcionadas para o miniprojecto sobre o caracol, em continuidade da semana anterior e à Páscoa, devido ao aproximar desta festividade. Numa vertente mais reflexiva, eu e a minha colega, debatemos, em conjunto, sobre o trabalho de projeto e sobre as planificações. Este último ponto, relativo às planificações é algo que já problematizei na semana anterior, sendo que nesta reflexão irei aprofundar o seu desenvolvimento a partir das intervenções até então executadas.

Na segunda-feira, as atividades iniciaram-se atendendo à mesma temática da semana anterior, na qual as crianças elaboraram um percurso do caracol e efetuaram medições. O grupo começou por medir os percursos, com recurso a unidades de medida convencionais e não convencionais e posteriormente foi criado um momento de debate sobre as opções escolhidas na medição. Neste mesmo dia, as crianças exploraram o cartão de cidadão, elaborando o seu e, por fim, o do caracol. O cartão de cidadão do caracol foi efetuado em pequeno grupo pelas crianças mais velhas presentes na sala, seguindo o critério da idade. Esta atividade teve o seu término no período da manhã de terça-feira. Ainda na terça-feira, as mestrandas elaboraram estações nas quais as crianças tinham que dar resposta a desafios de resolução de problemas, de expressão dramática e motora.

Por fim, na quarta-feira, a *Ambineza* voltou à sala 4, propondo às crianças a procura de peças para montar um *puzzle* representativo do planeta da personagem mistério. No período da tarde, as crianças realizaram conjuntos, com o recurso a amêndoas e ovos de chocolate alusivos à Páscoa. Neste dia, penso que foi muito interessante relacionar as amêndoas e os ovos de chocolate, como elementos proporcionadores de aprendizagens a promover no grupo de crianças, tendo como área de conteúdo a Matemática. Considero pertinente salientar o modo como a atividade anterior foi efetuada, uma vez que, a minha colega selecionou um grupo de crianças com uma idade superior às restantes e por fim um grupo de crianças com idades compreendidas os 3 e os 4 anos. Este tipo de organização, na minha ótica é bastante importante

pois, de acordo com o decreto lei n.º 54/2018, “ (...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)” (Rodriguez, 2018, p. 2).

Na minha opinião a presente semana decorreu de forma calma e tranquila, podendo ainda observar o entusiasmo por parte das crianças na realização das tarefas. Posto isto, quero realçar um dos aspetos que considero melhor conseguido desta planificação. As atividades de expressão motora, realizadas na terça-feira, constituiu um momento que senti como muito prazeroso para as crianças. O grupo estava em movimento e empenhado na descoberta das resoluções dos desafios que lhes eram propostos. Deste modo, penso que será interessante manter este tipo de atividades, uma vez que as crianças demonstraram motivadas pelas mesmas.

No decorrer desta semana, em conversas reflexivas com a minha colega, constatámos que estávamos a impor o estudo do caracol, nas intervenções. Apesar de num momento inicial a maioria das crianças demonstrarem curiosidade e formularem questões sobre este animal, não foi algo unânime a todo o grupo. Esta questão tornou-se desde logo inquietante uma vez que a metodologia de trabalho por projeto visa a integração de todos, indo ao encontro das necessidades e interesses de cada criança, “Cultivar a predisposição das crianças para avaliar e reflectir sobre as suas próprias contribuições para um projecto e para serem responsáveis por elas próprias é uma característica importante da abordagem de projecto” (Katz & Chard, 1997, p. 31). Assim sentimos a necessidade de problematizar acerca deste acontecimento. Esta problemática ficou mais clarificada em reuniões com o professor supervisor e com a educadora orientadora, onde expusemos a situação e em conjunto chegámos à conclusão de que a temática a desenvolver iria ser sobre o Ambiente e a Natureza aliados à *Ambineza*. Ao escolher este tópico, podemos, ao longo do percurso, realizar miniprojectos, de curta e média/longa duração inseridos na mesma, dependendo do *feedback* que as crianças transmitam.

Quanto às observações desta semana, as crianças depois de elaborarem o *puzzle* manifestaram interesse em tirar fotografias ao nosso planeta e enviar para a *Ambineza*. Uma das crianças referiu: “Gostei muito do planeta da *Ambineza*, podíamos enviar fotografias também do nosso planeta” e logo de seguida a criança Ar interpelou-a, concordando com esta afirmação dizendo “O meu pai tem um *tablet* grande podemos usar”. De acordo com estas intervenções, por parte das crianças, penso ser interessante, na próxima semana, relembrar a carta que a personagem mistério enviou e o que disseram. Depois as crianças poderão dirigir-se ao exterior, em minigrupos, fazendo-se acompanhar por uma máquina fotográfica para tirar fotografias aos elementos que consideram mais importantes para enviar à *Ambineza*.

Noutra observação, o grupo encontrava-se dividido pelas diferentes áreas da sala, sendo que cada uma das crianças escolheu o espaço em que queria estar. Ao aproximar-me da área da biblioteca, na qual se encontravam três crianças, a criança S aproximou-se de mim pedindo que lhe contasse uma história. Eu retorqui à criança sugerindo, que fosse esta a contar a história, e ela aceitou o pedido começando a contar uma das histórias presentes na área dos livros. Dada esta observação, penso que seria interessante incitar o grupo a elaborar uma história, tendo como personagem principal a *Ambineza*. Ao construir uma história sobre esta personagem, as crianças reúnem dois aspetos cativantes numa só atividade: a personagem mistério (frequentemente nomeada pelas crianças) e o dar uso à sua imaginação e criatividade.

Nesta ordem de ideias, surgiu outra problemática que se alia à já por mim formulada na reflexão anterior, relativamente às planificações. Ao longo das semanas, eu e a minha colega, elaboramos as planificações de acordo com as observações realizadas, ainda assim, algumas das atividades propostas são elaboradas por nós, não sendo fruto, diretamente, dos interesses das crianças. No entanto, na metodologia de trabalho por projeto, as planificações devem ser realizadas em conjunto com as crianças, isto é, no final do dia, eu, como educadora, deveria refletir e avaliar o presente dia e planificar o seguinte. Desta forma, as crianças seriam um membro ativo na sua própria aprendizagem, refletindo e expondo a sua opinião, podendo decidir quais as atividades que gostariam de ver desenvolvidas e quando. O intuito desta participação ativa das crianças é tratá-las como os seres livres e capazes de tomar decisões que são, no que concerne a sua prática de aprendizagem bem como em futuras decisões como cidadãos do mundo. Estas atividades promovem e desenvolvem a capacidade reflexiva e da área de desenvolvimento pessoal e social, isto é “A vida em grupo implica confronto de opiniões e

necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva, Marques , Marta, & Rosa, 2016, p. 39).

Assim, surgiu a problemática de: como planificar com as crianças? Quais as questões que devemos colocar? Como devemos reunir essas ideias numa planificação formal?

Concluindo, esta semana decorreu como previsto, ainda que a problemática agora levantada represente um aspeto a melhorar num futuro próximo. As problemáticas e as reflexões conjuntas entre colegas e com o professor e a educadora despertaram em mim uma motivação e interesse acrescidos em ser e fazer sempre melhor. Nesta perspetiva de melhoria contínua, é essencial recorrer a artigos e livros para que consiga dar respostas às minhas problemáticas e interligar essa mesma pesquisa com as intervenções, tentando perceber se essas conclusões fazem sentido para o grupo e para mim. Os interesses demonstrados por parte das crianças são transmitidos, quase de forma osmótica, isto é, percebemos de imediato aquilo que lhes causa interesse ou o contrário, aquilo que eles não gostam. Este aspeto é algo que considero muito positivo, pois serve de orientação, encaminhando o meu trabalho no sentido dos interesses demonstrados pelo grupo.

ANEXO XI - REFLEXÃO DE 29 A 30 DE ABRIL PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

A oitava semana de prática pedagógica foi da responsabilidade da minha colega Inês, pelo que assumi uma postura mais passiva, ainda assim auxiliando nas atividades sempre que necessário. Durante esta semana, as atividades desenvolvidas foram direcionadas ao postal do dia da mãe, finalizando este miniprojecto com o embrulho da prenda. Em continuidade das semanas anteriores, o embrulho foi elaborado segundo a prática de reutilização dos materiais, com pacotes de leite. Numa vertente mais reflexiva, pretendo, nesta reflexão, abordar a temática da documentação pedagógica. Considero este tema muito interessante uma vez que se manifesta em diversas situações, aquando dos projetos expostos, escasseando a documentação.

Na segunda-feira, perante a celebração que se aproxima, as crianças elaboraram um postal para entregar em conjunto com a prenda da mãe. Neste dia, planificamos o postal, cujo foi elaborado segundo os gostos e preferências das crianças. Na manhã terça-feira, o grupo de crianças ouviu uma história que retratava vários tipos de mães. A abordagem foi contemplada com três momentos distintos e fundamentais para a análise da história. Um momento de pré-leitura, no qual as crianças refletiram sobre as ilustrações da capa e observaram os elementos do livro; a leitura da história; e por fim a pós-leitura, onde as crianças exprimiram o que gostaram mais e menos e expuseram com qual dos tipos de mães, a sua se identifica mais. Mediante o exposto as crianças deslocaram-se para a mesa de trabalho para concretizar o postal, continuando esta realização até ao final da tarde.

No decorrer destes dois dias de prática pedagógica foram realizados outros trabalhos paralelos à prenda da mãe. Um desses trabalhos, sobre a fotografia, no qual as crianças retiraram fotografias aos vários elementos da Natureza, com o intuito de mostrar o nosso planeta à *Ambineza*, foi terminado esta semana. Ao longo dos dois dias as crianças especificaram e analisaram as fotografias que foram retirando, sendo que aquilo que iam verbalizando foi redigido por mim. Finalizando esta atividade e em conjunto com as crianças, expusemos os trabalhos sobre a fotografia. Aquando dos trabalhos expostos e finalizado o dia, como habitual, fiz uma retrospectiva do trabalho até então desenvolvido. Foi neste momento, que percebi que nos trabalhos expostos naquela tarde faltaria documentação pedagógica. Este facto tornou-se evidente quando me coloquei no papel dos pais e até da comunidade que frequenta o espaço. Desta forma, conclui que não iriam perceber a atividade que ali estava exposta, sendo que era um trabalho totalmente da criança, não existia uma descrição da atividade, nem uma reflexão da mesma.

Nesta ordem de ideias, surgiu como problemática: Quando fazer a documentação pedagógica? E como fazer a documentação pedagógica? Estas questões despoletaram curiosidade em saber mais acerca do tema, como também, a percepção da necessidade de enriquecimento do meu processo de aprendizagem e delimitação da minha postura, como futura profissional. Desta forma, considerei importante, uma pesquisa sobre o tema, recorrendo a bibliografia que de alguma forma me possam ajudar a contornar esta minha inquietação. De acordo com Malavasi & Zoccatelli (2018), a documentação dá significado “àquilo que se fez e se está a fazer com as crianças, restituir o valor de uma experiência, atribuir significados e adquirir novos conhecimentos graças aos percursos de pesquisa iniciados com as crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 44). Este processo é fundamental, pois tem como intuito retroprojetar as futuras ações e analisar e interpretar os percursos em desenvolvimento.

Projetando a semana seguinte, segue uma observação realizada na terça-feira, num momento de reflexão e reunião com o grupo. O grupo de crianças estava reunido na manta, no final do dia, refletindo e dialogando sobre as atividades que se iriam desenvolver na semana seguinte. Neste momento, foi explicado às crianças que na segunda-feira iriam ter a oportunidade de participar numa atividade, tendo como temática a reciclagem. Perante esta informação, as crianças, sugeriram fazer construções a partir dos materiais recicláveis. De acordo com esta observação, penso que seria interessante formar grupos de trabalho, de modo, a realizarem as construções a partir de material reutilizável. No final desta atividade as crianças poderiam apresentar o trabalho desenvolvido ao resto do grupo.

Concluindo, esta semana correu como planeada, indo de encontro aos interesses e necessidades que as crianças demonstraram. A semana foi repleta de aprendizagens para o grupo de crianças e de consolidação de conhecimentos para mim enquanto mestranda não interveniente. Nomeadamente, este último ponto, no que toca à reflexão e avaliação que as crianças efetuam aquando da sua revisão dos trabalhos desenvolvidos. Sobre a problemática abordada, mantenho o interesse na mesma, agora mais especificamente na vertente de como documentar, isto é, “Cada projeto tem uma história diferente para contar” (Katz & Chard, 2009, p. 186), esta singularidade do projeto espelha o trabalho desenvolvido por aquele grupo de crianças, como também, da educadora. Pretendo continuar a inquirir-me sobre este tema até chegar a uma conclusão consistente, de forma a poder melhorar as minhas atitudes e intervenções, que se refletirão em atividades mais direcionadas aos interesses e motivações das crianças.

ANEXO XII – REFLEXÃO DE 23 A 26 DE SETEMBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A segunda semana de prática pedagógica encontrava-se calendarizada como uma semana de observação da turma, das atividades e do ambiente educativo. No entanto, a par do que se verificou na passada semana, ainda não tinha sido designada uma professora substituta para a turma. Apenas na quarta-feira chegou a professora Carina, sendo esse o único dia em que desempenhámos o papel de observadoras participantes. Nos restantes dias de prática pedagógica, segunda-feira e terça-feira, a minha colega e eu ficámos responsáveis pelo leccionamento da aula.

As intervenções desta semana permitiram desenvolver uma observação mais detalhada e pessoal sobre as crianças, os seus interesses, necessidades e gostos individuais, bem como as suas maiores dificuldades. Consequentemente, as problemáticas e dúvidas foram surgindo: Que estratégia utilizar quando um/dois alunos terminam as tarefas mais rápido que a restante turma? Como adequar as estratégias aos interesses das crianças? De que forma o pré-escolar e o 1.º ciclo se interligam e quais as maiores discrepâncias? Na impossibilidade de desenvolver todas as questões enunciadas aprofundadamente, esta reflexão debruçar-se-á sobre as semelhanças e diferenças do pré-escolar e o primeiro ciclo, em particular na vertente do espaço.

O período da manhã de segunda-feira foi conduzido pela professora de apoio, Pureza, que iniciou a aula com revisões dos ditongos, através da leitura, e depois passaram à elaboração

das fichas do manual de português. Na parte da tarde, a minha colega Inês e eu, atendendo ao equinócio do Outono e às demonstrações de interesse das crianças em atividades ao ar livre, sugerimos um momento de trabalho no exterior. A atividade consistiu em desenhar uma árvore à escolha (das que poderiam observar), com o objetivo de passado um mês voltar a desenhar a mesma árvore e observar as similaridades e mudanças que ocorreram nesse período de tempo. No final, algumas crianças revelaram preferir esta forma de trabalho, no exterior, uma vez que poderiam estar em contacto com a realidade. Neste ponto, considero que uma grande parte da turma já começa a ter uma noção mais concreta do espaço que os rodeiam, afastando-se de estereótipos.

Na terça-feira de manhã as crianças elaboraram fichas do manual de Matemática e no período da tarde, sentaram-se em roda, no ginásio, cada uma delas tendo uma folha de jornal na mão. Dessa página do jornal, teriam de escolher uma frase, que, de forma ordenada, leram aos amigos. Neste momento apercebemo-nos que uma frase demoraria um tempo excessivo, pelo que sugerimos que as crianças escolhessem apenas uma palavra da frase e a lessem com emoções distintas. Com esta atividade pretendia-se a criação de um momento de leitura expressiva, aliando a prática da leitura a um momento mais lúdico, o que foi bem conseguido. Após esta tarefa, foi pedido aos alunos que, utilizando a sua folha de jornal a transformassem num objeto à escolha e através da mímica os restantes colegas adivinhassem o objeto em específico. Assim, as crianças poderiam trabalhar alguns conceitos de aproximação à realidade, dando uso à sua imaginação e criatividade. Por fim, deitaram-se no chão de barriga para cima, usufruindo de alguns minutos de relaxamento. Após o intervalo da tarde, e por solicitação das crianças, as atividades de expressões foram efetuadas no exterior. A turma dividiu-se em três grupos e cada grupo poderia escolher entre elaborar um teatro, uma coreografia ou uma música e apresentar aos colegas. Neste dia foi evidente a importância das expressões no currículo das crianças, pois a partir destas, as crianças conseguem exprimir-se de uma forma diferente do “normal” e trabalhar a criatividade. A partir da última tarefa do dia foi perceptível que os grupos que escolheram realizar um teatro não o elaboraram com uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão, o que será algo a trabalhar em futuras interações.

Na quarta-feira, a professora Carina lecionou as aulas, pelo que a minha colega e eu, pudemos então desenvolver o nosso papel de observadoras participantes. Estes momentos de observação são particularmente importantes, dotando-nos de capacidades acrescidas para o planeamento e execução fundamentado das intervenções, bem como de estratégias de adequação à turma. Assim, pude refletir sobre algumas ferramentas que posso usufruir, quando estiver no papel de professora.

No seguimento das atividades descritas e como supramencionado, a problemática da semana recai sobre as diferenças e semelhanças do pré-escolar e do 1.º ciclo. Relembro que logo na reunião de preparação com o orientador supervisor, o mesmo referiu que estas duas valências são contínuas, por isso o trabalho deve também ele ser contínuo e fluído. Revejo o meu pensamento e forma de atuação nestas palavras, pelo que tentei que as intervenções fossem ao encontro dessa mesma consciência. Uma das formas de manter esta continuidade é manter o planeamento das atividades de acordo com os interesses das crianças, para que aprendam em ação.

As crianças são mais empenhadas e motivadas na realização de atividades que vão ao encontro dos seus interesses, o que se verifica tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo. A partir da minha observação da turma, aquando da entrada na sala após um período de intervalo, as crianças demonstram sempre alguma insatisfação para o momento seguinte. O aprender a brincar é um conceito muito vivo, na nossa realidade, pois “(...) o processo de aprendizagem nasce do lado de dentro” (Ecuyer, 2017, p. 59). A autora refere que para o ser humano se interessar por algum assunto é necessário ser livre interiormente, assim não se deve seguir um currículo igual para todas as crianças, deixando a flexibilidade curricular prevalecer, e desta forma envolver todas as crianças nos seus interesses construindo as suas próprias aprendizagens. Segundo Tyson, citado por Euyer (2017) “Passamos o primeiro ano da vida de uma criança a ensiná-la a andar, mas o resto da vida a ensiná-la a calar-se e a sentar-se. Alguma coisa nisso está errada” (Ecuyer, 2017, p. 59). Apesar de ter enunciado a adequação aos interesses das crianças como uma similaridade, denotam-se algumas diferenças, nomeadamente no maior

aprofundamento que é possível realizar no pré-escolar, sem a obrigação de respeitar um currículo como se verifica no 1.º ciclo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a criança no pré-escolar mantém-se mais ativa nas suas atividades, aprendendo pela ação “(...) viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”. Esta forma de aprendizagem vem do interesse pessoal, da iniciativa da própria criança (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Atendendo agora às diferenças entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, dou especial relevância à organização do espaço. O principal diferencial são as áreas, no pré-escolar as educadoras “(...) organizam e dividem o espaço de brincadeira em **áreas de interesse específico** de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7). Contrariamente, no primeiro ciclo as crianças têm a sua própria mesa, a sua própria cadeira, estão virados para o quadro, onde é debitado o conhecimento a ser adquirido. Este contraste, transmite uma grande informação acerca destes dois contextos. Segundo Arends (1995) “ A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 93). Considero que os professores acima de tudo devem ser flexíveis, testando os diferentes arranjos das mesas e formas de interação de forma diminuir o distanciamento.

Em forma de conclusão, considero de extrema importância colocar a voz da criança em primeiro plano, observá-la, compreendê-la, colocarmo-nos no lugar de cada uma e perceber se, na realidade, a forma que estão a aprender é aquela que mais faz sentido. Penso que será uma dúvida constante mas a felicidade das crianças esboçada no seu rosto, darão resposta a muitas questões. É dessa forma que me revejo na minha futura profissão, embarcar com as crianças numa aprendizagem mútua, onde terei um papel de guia, de pilar, acolhendo um papel mais neutro. Colocando desta forma a chama do ensino acesa.

Bibliografia

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ecuyer, C. L. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO XIII - REFLEXÃO DE 2 A 5 DE OUTUBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A terceira semana de prática pedagógica encontrava-se calendarizada como uma semana em que interviríamos segundo a planificação elaborada pela docente. No entanto, como explicitado na passada reflexão, a docente apenas entrou ao serviço na quarta-feira pelo que não conseguiu elaborar as planificações para a semana seguinte. Apesar deste imprevisto, tanto o meu par pedagógico como eu, tivemos um papel ativo dentro da sala de aula, intervindo e auxiliando em todas as atividades desenvolvidas ao longo da semana. É de salientar que na próxima semana ocorrerá um ponto de viragem no que concerne ao tipo de intervenção a praticar, sendo que a minha colega Inês e eu, começaremos a elaborar as planificações e a colocá-las em prática.

O período da manhã de segunda-feira foi conduzido pela professora Carina que iniciou o dia com a resolução das fichas diagnósticas de Português. Após a realização da primeira tarefa, as crianças deram continuidade a um desenho iniciado na semana anterior sobre a proteção do planeta e de seguida, lembraram o nome dos pais, a rua onde vivem e a sua data de nascimento. Por fim, no período da tarde as crianças elaboram uma ficha do manual de estudo do meio. Como supramencionado, na próxima semana, o meu par pedagógico e eu começaremos a elaborar as planificações e a intervir, ainda que numa primeira intervenção seja em simultâneo. Assim, nestas semanas fomos recolhendo informações sobre as dificuldades e interesses de cada criança de modo a tentarmos perceber como colocar em prática as propostas de planificação. Nomeadamente, na segunda-feira, com a leitura do texto diagnóstico, identificámos quais as crianças com mais dificuldades nesta área e lembrando as nossas aulas

de didática da língua iremos utilizar um gravador para registrar as suas atividades de leitura e posteriormente ouvirem. Com esta atividade prevê-se que as crianças consigam identificar as suas falhas para, posteriormente, ultrapassarem.

Na terça-feira, as crianças elaboraram uma página do manual, sobre os meses e os dias do ano e os números ordinais, no período da manhã e algumas páginas do manual de português e do estudo do meio, no período da tarde. Por fim, as crianças formaram grupos nos quais escolheram uma música, encenaram uma coreografia e posteriormente apresentaram aos restantes grupos.

Na quarta-feira, o grupo continuou a resolução de páginas do manual, agora com o auxílio do CD presente nos manuais do professor. Após esta primeira tarefa, a professora escreveu o nome das crianças em pedaços de papel e pediu que cada aluno retira-se um à sorte. O objetivo consistia em que cada criança escreve-se algumas palavras ou frases que caracterizassem-se o amigo que lhes tinha calhado e posteriormente cada aluno lia essas mesmas frases ao restante grupo e o grupo tentava adivinhar de quem se tratava. Ao lerem as frases, os alunos aperceberam-se que todas as frases eram compostas por adjetivos e foram incentivados a discutir sobre os seus opostos. No período da tarde as crianças ouviram uma canção sobre pares e ímpares e deslocaram-se para o exterior onde elaboraram um jogo sobre os números pares, ímpares, ordinais e os meses do ano.

A semana decorreu de forma tranquila, apesar de já ser de implementação das atividades da professora Carina. Tanto a minha colega como eu adotámos uma postura de participação ativa e de auxílio em todas as atividades ao longo dos três dias de prática pedagógica. Durante esta semana, a professora cooperante, reuniu connosco dando as indicações dos conteúdos programados para a semana seguinte. No decorrer das informações dadas pela professora e tendo em conta que na próxima semana já iremos ser responsáveis por toda a prática, surgem então algumas problemáticas: Como planificar? O que planificar? Como avaliar?

A ideia de planificar, agir e avaliar remete-nos para o ciclo de observação. O ciclo de observação deve estar presente em todos os contextos, sendo que na minha opinião é uma ferramenta fundamental para proporcionarmos às crianças aprendizagens mais significativas. Apesar das orientações curriculares serem parte integrante do pré-escolar e não do 1.º ciclo, sinto necessidade de recorrer a elas no sentido em que “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva, Marques, Marta, & Rosa, 2016, p. 15). Tendo em conta todas as formas de aprender, utilizando, desta forma, a diferenciação pedagógica dentro das salas de aula devemos planear de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Ao longo destas semanas, foi notório a diferença de tempo que cada criança necessitava para realizar as atividades, distinguindo-se duas crianças que acabavam sempre mais cedo que todo o resto do grupo. Considero, face ao exposto nas orientações curriculares, necessário estar preparada com diversos recursos que incitem as crianças a estar empenhadas na sua função de participantes ativos da sua própria aprendizagem. Neste sentido, deve ser contemplada na planificação diversas atividades que possam ser introduzidas para que as crianças se mantenham motivadas e atentas.

Depois da planificação, surge a observação e avaliação, fase na qual, cada professor, reflete sobre quais as propostas que resultaram com o grupo e o que não resultou tão bem, com a elaboração de possíveis sugestões de alteração das tarefas. Segundo Lopes & Silva (2012), “A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem”, por outras palavras, a avaliação é o ponto de partida para novos conhecimentos (Lopes & Silva, 2012, p. VII). É necessário que todo este ciclo seja permanente ao longo do ano letivo pois, só assim, podemos melhorar a nossa ação enquanto docentes. O docente deve ainda avaliar o progresso de cada criança, comparando a sua evolução ao longo do tempo.

Em suma, apesar do sentimento de insegurança inicial, considero que as práticas irão ajudar no seu desvanecimento e na formação de atuações mais confiantes e bem conseguidas. Estas reflexões semanais irão ajudar no sentido em que reflito sobre as minhas práticas, adotando uma postura mais introspetiva e de aprendizagem contínua. É neste encadeamento que a confiança e tranquilidade irão prevalecer contribuindo para a aprendizagem das crianças e o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Bibliografia

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Silva, A. L., Marques, L., Marta, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .

ANEXO XIV - REFLEXÃO DE 7 A 9 DE OUTUBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A quarta semana de prática pedagógica representa o ponto de viragem em que a minha colega Inês e eu, passamos do papel de observadoras participantes para começarmos efetivamente a elaborar as planificações e colocá-las em ação. As intervenções foram realizadas alternadamente, sendo que enquanto uma das mestrandas atuava, a mestranda não atuante tinha o papel de auxílio nas atividades desenvolvidas. É de salientar que a semana se caracterizou por importantes aprendizagens no que concerne à planificação e sua execução, como também à avaliação, temáticas estas, sobre as quais recaem a problemática desta semana.

Na segunda-feira, as crianças começaram o dia a delinear as tarefas da sala de atividades: duas crianças tinham a responsabilidade de arrumar os cadernos diários; outras duas crianças foram as fotógrafas do dia; uma criança teria de apresentar um livro à sua escolha; duas crianças ficaram responsáveis por escrever no diário da turma e por último uma criança responsável por verificar se a sala está organizada. De seguida, o grupo de crianças dialogou sobre o tema “Quando termino as tarefas posso fazer...”, uma vez que, como já foi referido na passada reflexão, cada criança apresenta ritmos de trabalho muito diferentes. Com efeito, a discussão e planeamento de atividades que as crianças podem realizar quando terminam as tarefas que lhes são sugeridas é importante para contrariar momentos de desinteresse que advenham da conclusão atempada das mesmas. Após a organização das atividades foi apresentada uma imagem sobre a temática da poluição para que as crianças observassem e analisassem. Esta imagem serviu como indutor para as tarefas seguintes. Foram distribuídas duas notícias também elas sobre a poluição a cada dois grupos de quatro crianças que se encontravam organizados em quatro conjuntos de mesas. O texto informativo, foi lido uma primeira vez individualmente e posteriormente em voz alta. No período da tarde as crianças sublinharam os nomes no: singular, plural, masculino e feminino – da respetiva notícia e a correção foi feita em grande grupo. No fim, a turma avaliou o dia, enfatizando o que gostou, o que não gostou, o que aprendeu e por fim possíveis propostas de melhorias/atividades futuras.

A terça-feira iniciou com o conto de uma história por uma das crianças. Após a leitura e análise da mesma, as crianças observaram uma imagem de uma espiga de milho que serviu como indutor para o planeamento do próprio dia e do dia seguinte. A turma foi informada que na quarta-feira iria visitar o palheiro do vizinho que se encontra repleto de camisas de milho. Para o efeito, as crianças elaboraram uma carta dirigida ao vizinho, como forma de agradecimento pela sua disponibilidade. A realização desta tarefa exigiu a análise da estrutura da carta para a sua construção. No período da tarde, as crianças elaboraram um *origami* de milho, que posteriormente colaram numa folha A₃, elaborando uma composição visual com diferentes materiais. No término do dia as crianças resolveram dois problemas, tendo como enunciado o milho do senhor Manuel.

Na quarta-feira, as crianças deslocaram-se até casa do senhor Manuel, fazendo-se acompanhar por um mapa do percurso a percorrer da escola até a casa do vizinho. Seguidamente, as crianças registaram no caderno diário o que observaram em casa do senhor Manuel. No período da tarde, as crianças resolveram exercícios recorrendo a grãos de milho e por fim, a turma avaliou as tarefas desenvolvidas.

Faço um balanço bastante positivo desta semana, apesar de sentir que o caminho é longo e repleto de inúmeras aprendizagens. Aprofundando esta análise crítica, considero que apesar das atividades desenvolvidas terem tido boa aceitação e tendo-se alcançado os objetivos propostos, deveria melhorar o número de tarefas planificadas. Ao longo dos dias de prática pedagógica, apercebi-me que algumas das atividades planificadas não foram realizadas e outras

não foram tão aprofundadas como deveriam ter sido, pelo que terei de tentar encontrar o equilíbrio entre o número e proporção de tempo despendido em cada uma das tarefas que planifico.

Segundo Arends (1995), “Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse dos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 1995, p. 92). A planificação detém uma significativa importância, pois é a partir desta que o professor consegue adequar o currículo à sua turma e ao contexto. Neste sentido, a planificação é uma ferramenta que o professor deve utilizar de forma a contribuir para um ensino-aprendizagem mais significativo. Na elaboração de uma planificação, o professor deve refletir sobre os tempos de desenvolvimento de cada tarefa, o tempo em grande grupo, o tempo em pequeno grupo, o tempo de uma atividade individual, entre outros.

Em contexto prático, é importante referir que as planificações desta semana tinham algumas falhas, nomeadamente nos conteúdos e nas aprendizagens essenciais. Esta dificuldade foi logo sentida na construção das planificações, ficando ainda mais clara aquando da reunião com os professores. Na reunião ficou elucidado que o conteúdo é um objeto de trabalho, enquanto as aprendizagens essenciais dizem respeito às ações que espero que os alunos realizem, esclarecimentos estes que são fundamentais para o nosso crescimento pessoal e profissional. Uma outra lacuna presente na planificação foi a avaliação. Relembro que enquanto elaborávamos a planificação surgiram dúvidas sobre a avaliação, sendo depois esclarecidas na reunião já mencionada. A avaliação pode então ser realizada de inúmeras formas, sendo que durante esta semana utilizámos a autoavaliação, na qual cada criança avalia as próprias aprendizagens efetuadas.

A autoavaliação tem como objetivo a autorregulação, onde as crianças devem refletir sobre o que deve ser melhorado, o que se deve evitar e/ou continuar a fazer. De acordo com Arends (1995) “A avaliação é o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno” (Arends, 1995, p. 211). Concordantemente Borràs (2001), entende que a avaliação é uma ferramenta utilizada para a valorização do processo, “A avaliação é, em si mesma, uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem plenamente integrada e consciente em recolher de forma sistemática os dados objectivos que determinam o progresso dos alunos...” (Borràs, 2001, p. 461).

Em suma, a reunião com os professores teve uma importância fundamental, na medida em que proporcionou uma maior elucidação sobre as temáticas supramencionadas, como também, no esclarecimento das dúvidas que foram surgindo ao longo da planificação. Considero que estes momentos de reflexão contribuem para uma maior aprendizagem, conferindo maior segurança e confiança nas intervenções realizadas posteriormente. Deste modo, à medida em que me familiarizo com estas temáticas, o meu percurso ao longo das semanas vai progredindo e melhorando.

Bibliografia

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Marina Editores.

ANEXO XV - REFLEXÃO DE 15 A 16 DE OUTUBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A quinta semana de prática pedagógica ditou a viragem no que concerne à responsabilidade da prática das intervenções. Até então, as intervenções foram realizadas em conjunto, o que deixou de se verificar nesta semana. No seguimento de uma conversa com a minha colega Inês, ficou acordado que seria eu a primeira a intervir “sozinha”, o que despertou em mim um sentimento de receio por se tratar da minha estreia neste contexto. No entanto, este sentimento serviu de alicerce para impulsionar e conquistar o equilíbrio, que posteriormente se fez notar no grupo de crianças.

Relativamente às atividades desenvolvidas, esta semana teve como fio condutor a temática da alimentação. Nesse mesmo sentido, e como verificado nas passadas semanas, as

crianças mostram-se entusiasmadas e receptivas à “abertura” das portas da escola, tanto para saídas de campo, como por outro lado, para receber pessoas vindas do exterior, assim, ficou previamente decidido que no dia da Alimentação (quarta-feira) iriam receber uma nutricionista na sala de aula. O planejamento das intervenções iniciou-se com uma reunião entre os pares pedagógicos, a minha colega Inês e eu, e a professora cooperante. A professora referiu as aprendizagens que as crianças devem efetuar durante a semana e surge um debate sobre ideias de como transmitir esses mesmos conhecimentos, que posteriormente são apuradas pelas mestrandas.

Na segunda-feira, as crianças iniciaram o dia com um recado sobre a alimentação que serviu para o delineamento do resto do dia. Depois da leitura e compreensão do recado, foi entregue uma folha a cada aluno que contemplava uma tabela com as aprendizagens que deveriam fazer ao longo dos três dias de prática pedagógica. A tabela encontrava-se organizada por áreas: português, matemática e estudo do meio (na horizontal) e por datas: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira (na vertical). Na coluna de cada data e correspondente à linha da aprendizagem de cada área, as crianças colocam uma bola vermelha no que ainda precisam de estudar e uma bola verde no que já sabem. Continuando, as crianças leram um texto, numa primeira fase individualmente e posteriormente em grande grupo, que interpretaram, compreenderam, pesquisaram e esclareceram dúvidas acerca de algumas palavras que foram surgindo. A mestranda não interveniente escreveu as palavras que eram novas em folhas coloridas e colou-as a um pilar da sala. Ao longo do dia as crianças iam incluindo essas mesmas palavras no seu discurso oral como também no seu discurso escrito, nomeadamente no diário da turma. No período da tarde, as crianças elaboraram a pirâmide alimentar, sendo que cada minigrupo ficou responsável por dois conjuntos da pirâmide. Os alunos recortaram alimentos presentes em folhetos promocionais de hipermercados e colaram na pirâmide. No final do dia, os minigrupos apresentaram à restante turma o resultado do seu trabalho.

Na manhã de segunda-feira foram dadas indicações precisas do tempo que os alunos deveriam despende em cada tarefa, no entanto no período da tarde, tal não se verificou. A mudança de atitude refletiu-se numa turma mais agitada e menos organizada. Neste sentido, o que mudaria na minha prática deste dia seria: a comunicação da precisão do tempo de cada tarefa, o número mais reduzido de recursos (folhetos) e a indicação do número específico de elementos que teriam de recortar. Segundo Arends (1995), “... o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 79). Com efeito, o professor deve utilizar o tempo como ferramenta, uma vez que torna ou não eficaz a aprendizagem por parte dos alunos. Devido ao problema de gestão do tempo, não foi possível realizar a autoavaliação do dia na tabela referida, pois não seria possível refletir acerca da mesma. É de realçar que esta ferramenta “... define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecimentos.” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 59). Assim sendo, e considerando a avaliação um momento fulcral para a análise dos conhecimentos adquiridos, a reflexão do dia foi feita com a turma oralmente.

A terça-feira de manhã iniciou-se com o registo na folha de avaliação, completando o momento de reflexão do dia anterior. Seguidamente, a mestranda atuante expôs a pirâmide alimentar elaborada pelo grupo, cujo observou a pirâmide e referiu o que faltava nesta: as legendas e o título. Após este momento de observação, a mestranda coloca na frente dos alunos um cesto com alguns alimentos e retira à vez, cada um deles, perguntando, por ordem, a cada criança, a que grupo aquele alimento pertencia ou a qual não pertencia. Posteriormente, a mestranda elaborou o registo no quadro sob os símbolos correspondentes ao pertence e ao não pertence. Ainda neste dia, as crianças resolveram, em pequenos grupos, uma ficha sobre organização e tratamento de dados que depois foi corrigida. No período da tarde, uma das crianças, responsáveis desta semana, leu uma história aos restantes pares. As crianças no final da história foram incitadas a inventar e escrever individualmente um final alternativo para a história ouvida. No final da tarde as crianças participaram num jogo dos cozinheiros e dos legumes e por fim refletiram acerca das aprendizagens do dia.

Na quarta-feira, todas as crianças da escola se juntaram na sala 12 para confeccionar bolachas de abóbora e aveia, seguindo uma receita. No término desta tarefa, os alunos foram presenteados por uma convidada especial: uma nutricionista, mãe de uma das crianças que expôs alguns conteúdos relacionados com a alimentação e esclareceu dúvidas do grupo. No período da tarde, as crianças foram divididas por grupos com o intuito de elaborarem diferentes trabalhos: um grupo recorreu a uma ficha de consolidação sobre conjuntos e interseções; outro grupo, acompanhado pela mestranda atuante, analisou exemplos práticos sobre a interseção e reunião de conjuntos; e por fim, um outro grupo que terminou e expôs a pirâmide alimentar. No final do dia, todos preencheram a tabela da autoavaliação.

É de salientar que as atividades desenvolvidas no período da tarde de quarta-feira não correspondem ao que estava calendarizado. Tal sucedeu, pois, a partir da análise dos registos da autoavaliação preenchidos ao longo dos dias, foi perceptível que algumas crianças sentiam dificuldade nos conteúdos de interseção e reunião. Desta forma, essas crianças que revelaram maiores dificuldades estiveram com a mestranda atuante, que utilizou diferentes materiais/caminhos para chegar às aprendizagens das crianças. Os registos da autoavaliação permitiram fazer esta reflexão e agir, no sentido que as crianças que no início da semana apresentavam maiores dificuldades em perceber os conceitos de reunião e interseção, bem como no conhecimento do alfabeto e a leitura de diferentes textos, no final da semana, foi notória a sua evolução e as aprendizagens que adquiriram. Os conteúdos de interseção e reunião ficaram mais claro, no entanto ainda se nota uma grande mancha na área do português.

A turma, em geral, demonstra dificuldades na leitura e na escrita, pelo que é neste sentido que pretendo mover a minha prática, levando para a sala momentos de leitura de forma lúdica. São exemplos das atividades a desenvolver: escrever um texto para alguém e seguidamente ler; escrever um texto e ler para a rádio Kids, onde posteriormente podem ouvir a sua leitura; entre outras que possam fazer sentido. Segundo Borràs (2001), uma boa leitura parte do docente "... oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase ou outras)" (Borràs, 2001, p. 366). Antes de pedir às crianças que leiam, a mestranda deve ser a primeira ler. É também aconselhável trabalhar esta área atendendo à interdisciplinaridade, "Para favorecer uma amplitude de campo dentro da mesma área há que ter em conta que, além da expressão espontânea, podem programar-se actividades teatrais ou de recitação de poemas que permitam avaliar a partir da memorização prévia" (Borràs, 2001, p. 366).

Concluindo, na minha opinião, esta semana teve um *feedback* muito positivo, uma vez que as crianças se demonstraram muito interessadas pelas atividades, nomeadamente, pela pirâmide alimentar e pela visita da nutricionista. Estes pontos devem estar permanentemente nas planificações, indo assim ao encontro dos interesses, gostos e necessidades das crianças. Esta semana foi repleta de aprendizagens que foram sendo adquiridas com as intervenções e com as reflexões individuais realizadas ao longo do dia. Todas as etapas deste processo de aprendizagem e desenvolvimento são fundamentais para uma melhor prática nas próximas intervenções.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Marina Editores.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino - Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO XVI - REFLEXÃO DE 21 A 23 DE OUTUBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A sexta semana de prática pedagógica foi da responsabilidade da minha colega Inês, pelo que assumi uma postura mais passiva, ainda assim auxiliando nas atividades sempre que necessário. Durante esta semana, as atividades desenvolvidas foram direcionadas para o Órgão dos Sentidos, explorado sob diferentes perspetivas. Numa vertente mais reflexiva, a minha

colega e eu debatemos, em conjunto, sobre os conteúdos didáticos interligando com a autoavaliação das crianças.

Na segunda-feira, a Guarda Nacional Republicana (GNR) visitou a escola no sentido de esclarecer e sensibilizar sobre a segurança na escola, em casa e rodoviária. Na planificação não estava contemplado este momento, uma vez que o previsto seria a sessão desta identidade ser dirigida apenas à turma do 3.º ano. No entanto, foi proposto o alargamento à sala do 2.º ano, que foi aceite pelas mestrandas, professora e turma, ao entender tratar-se de um momento importante. No regresso à sala, a mestranda atuante dialogou acerca do tema debatido na sessão da GNR. Após este momento, as crianças procederam à leitura e interpretação do poema “Órgãos dos Sentidos”. No seguimento desta tarefa, a mestranda propôs um jogo, no qual as crianças, de olhos vendados, teriam que apontar para o órgão correspondente ao sentido enunciado pela mesma. No período da tarde, a turma começou por usufruir de um momento de relaxamento. Depois, voltando ao poema da manhã, a mestranda não atuante distribuiu fichas a cada criança, no qual faltavam palavras que teriam de ser completadas, à medida que ouviam o poema cantado. Por fim, realizaram a autoavaliação do dia.

Neste dia, foram notórias as dificuldades que as crianças demonstraram no que concerne à distinção dos órgãos correspondentes aos sentidos e os próprios sentidos. A maioria dos elementos da turma assinalou não saber fazer a distinção. Também na autoavaliação, as crianças referiram não dominar a contagem de 100 em 100, conteúdo este que ainda não teria sido abordado, mas estava presente pois a grelha é referente a toda a semana de prática pedagógica.

Na terça-feira, a turma elaborou a revisão do dia anterior. Atendendo ao fio condutor: Órgão dos Sentidos – as mestrandas prepararam antecipadamente um conjunto de elementos, para os quais as crianças teriam de utilizar os seus sentidos para descobrirem de que objeto/alimento se tratava. No término desta atividade as crianças registaram as suas descobertas no caderno. Após este desafio, e como previamente decidido com a turma, uma das crianças leu um livro à turma: “O Cuquedo”. Estes tarefas de leitura, por parte das crianças, têm se mantido no decorrer das semanas, uma vez que observámos tratar-se de um momento prazeroso para quem lê e para os pares. Segundo Borràs (2001), “Ler é, e deve ser, antes de mais nada, um prazer voluntário, não uma ordem que tem que ser acatada à força” (Borràs, 2001, p. 381). Neste sentido, tanto a minha colega Inês como eu, queremos promover momentos prazerosos de leitura dentro da sala de aula, nos quais cada criança é livre de aceitar ou não o desafio/tarefa.

No período da tarde de terça-feira, surgiu a necessidade de dialogar com as crianças sobre o projeto que será desenvolvido ao longo das semanas: animais marinhos em vias de extinção. Este trabalho por projeto deve ser transversal, trabalhando as diferentes áreas. Neste dia, procedemos então à primeira fase do trabalho por projeto, “(...) identificação de uma temática pertinente em função das necessidades, interesses dos alunos e das aprendizagens a adquirir” (Many & Guimarães, 2006, p. 16). Como docente, considero ter um papel fundamental de mediadora dos interesses e necessidades que as crianças apresentam, tendo como meta as aprendizagens. No término do dia, as crianças participaram em dois jogos, o telefone avariado e a cabra cega, e por fim elaboraram a autoavaliação.

Na grelha de autoavaliação tornou-se evidente a evolução geral em relação à identificação dos cinco sentidos e dos órgãos correspondentes, o que se justifica como consequência do jogo do período da manhã. O referido jogo foi muito significativo para a turma, uma vez que os alunos exercitaram “(...) o sentido do olfacto e do gosto para reconhecer determinados cheiros e sabores” (Borràs, 2001, p. 456). O desenvolvimento destes dois sentidos permite, às crianças, não só o aprofundamento de conhecimentos, mas também, conhecerem melhor o meio onde vivem. Esta atividade teve um impacto muito positivo, no que concerne às aprendizagens efetuadas e ao nível de envolvimento e entusiasmo por parte do grupo por se tratar de um jogo.

A quarta-feira começou com um diálogo entre a mestranda atuante e as crianças sobre as atividades do dia anterior. No seguimento da conversa, e tendo em conta os órgãos dos sentidos, a mestranda perguntou quantos pares de olhos tinham três crianças e quantos dedos no corpo. Neste sentido, o diálogo inicial serviu de mote para a exploração dos conteúdos sobre contagens de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100. Depois, a mestranda prosseguiu para uma tarefa exploratória, na qual forneceu a cada grupo de crianças 10 círculos. Dos 10 círculos

distribuídos, os primeiros três tinham os números iniciais da sequência que se pretendia que completassem. As crianças registaram as sequências e trocaram as regularidades entre os diferentes grupos. Ao longo de toda a tarefa, os grupos encontravam-se envolvidos e entusiasmados, no entanto alguns aspetos merecem a nossa especial atenção. A primeira aprendizagem a retirar está relacionada com o tempo, tanto a minha colega de estágio, como eu, concordamos que devemos enunciar o tempo que as crianças têm para completar cada tarefa. Outra atenção, prende-se com o questionamento e a exploração que pode ser efetuada no momento da correção, quando todas as crianças concentram a sua atenção no quadro. Sobre este assunto, os professores também contribuíram com algumas questões para a nossa reflexão, nomeadamente, em vez de, no momento inicial, perguntar o número de pares de olhos de duas ou três crianças, questionar o grupo sobre o número de pares de olhos que existem na turma. Este tipo de problemas, “levantam a fasquia”, isto é, as crianças devem utilizar esquemas de cálculo para chegar a uma resposta. A resolução deste tipo de problemas “... não está no domínio do cálculo, mas na compreensão do texto...” (Borràs, 2001, p. 342). As crianças utilizando a sua interpretação e raciocínio terão ao seu dispor vários caminhos possíveis de resolução, pelo que, posteriormente, é pertinente que as crianças expliquem a forma como pensaram. Na mesma linha de melhorias que devem ser implementadas, no término das quartas regularidades, as questões enunciadas deveriam dizer respeito às regularidades que entravam no algarismo das unidades e no algarismo das dezenas, enunciando uma regra para as diferentes regularidades. A discussão que surge no seio do grupo fruto das novas informações deve ser autónoma, atribuindo um papel de mediador ao professor, e assim permitir que a turma perceba e elabore as suas próprias conclusões.

Por fim, ainda na quarta-feira, a mestranda atuante colocou em prática a reflexão efetuada anteriormente e as crianças discutiram e dialogaram sobre as regularidades, chegando a uma conclusão. A aprendizagem deste conteúdo tornou-se evidente aquando da elaboração da ficha de autoavaliação, quando a maioria das crianças afirmou ter compreendido as sequências. No período da tarde as crianças consolidaram conhecimentos através da elaboração das páginas do manual de matemática e de estudo do meio.

Concluindo, esta semana decorreu como previsto, ainda que a problemática agora levantada represente um aspeto a melhorar num futuro próximo. As problemáticas e as reflexões conjuntas entre colegas, professor orientador e professor supervisor despertaram em mim uma motivação e interesse acrescidos em ser e fazer sempre melhor. Nesta perspetiva de melhoria contínua, é essencial recorrer a artigos e livros para que consiga dar respostas às minhas problemáticas e interligar essa mesma pesquisa com as intervenções, tentando perceber se essas conclusões fazem sentido para o grupo e para mim.

Bibliografia

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Marina Editores.
Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho por projeto*. Lisboa: Areal Editores.

ANEXO XVII - REFLEXÃO DE 4 A 6 DE NOVEMBRO DE 2019 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 2.º ANO

A oitava semana de prática pedagógica foi da responsabilidade da minha colega Inês, pelo que assumi uma postura mais passiva, ainda assim auxiliando nas atividades sempre que necessário. Durante esta semana, as atividades desenvolvidas foram direcionadas para a higiene oral, os cuidados a ter com o nosso corpo e a sustentabilidade do planeta Terra. Numa vertente mais reflexiva, a minha colega e eu debatemos, em conjunto, sobre as aprendizagens da turma e as suas dificuldades sobre determinados conteúdos.

Na segunda-feira, a minha colega implementou a planificação elaborada previamente com a professora Raquel, a professora Olívia e o professor Hugo sobre sequências. A aula iniciou com a colocação de uma sequência no quadro. As crianças analisaram a sequência e seguidamente resolveram uma ficha sobre a mesma que depois foi corrigida com toda a turma.

Ao longo da resolução da ficha as crianças tinham à sua disponibilidade materiais manipuláveis: triângulos e quadrados. Este recurso demonstrou-se interessante para a compreensão da sequência, na medida em que, segundo Matos e Serrazina (1996), “Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa certa situação de aprendizagem activa” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193). No entanto, ao longo da tarefa este recurso demonstrou-se uma distração pelo que já não foi empregue no exercício seguinte. Neste momento o ensino exploratório, no qual “(...) os alunos aprendem a partir do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão colectiva” (Canavarro, 2011, p. 10) foi o que mais se verificou, pelo que, senti necessidade de refletir sobre algumas das resoluções exploradas. Logo num momento inicial uma das crianças exclama: “Já percebi! Ao que a mestranda pede para este explicar o que já tinha percebido e a criança retorquiu “É fácil! Então, os quadrados aparecem sempre nos números ímpares e os triângulos nos números pares.”. A mestranda agradeceu a participação do aluno, conferindo um feedback positivo perante a sua manifestação e seguidamente questiona:

“Lucas, como resolveste este exercício?

- Eu contei de 5 em 5, até ao 100 e percebi que a figura era um triângulo.
- Porque é que contaste de 5 em 5, consegues explicar-me como pensaste?
- Então desenhei e nas figuras acabadas em 5 aparecia um quadrado e nas figuras acabadas em 0 aparecia um triângulo, depois foi só contar até chegar ao 100.
- Então consegues concluir o mesmo que o teu colega?
- Não percebi.
- Os números terminados em 5 são números quês?
- Ímpares.
- E os números terminados em 0 são o quês?
- Pares. Ahhhh!
- Então, a tua estratégia está bem e é uma resolução fantástica, mas precisavas de contar de 5 em 5 para conseguires saber a figura 100?
- Não.
- Consegues então descobrir qualquer figura? Usando a regularidade do par ou ímpar?
- Sim”

As sequências e regularidades encontram-se no programa e metas do segundo ano de escolaridade do conteúdo de números e operações, na área da matemática. O programa defende que estes conteúdos devem ser trabalhados em todos os anos escolares, uma vez que a partir dos mesmos o aluno desenvolve o seu pensamento algébrico, conseguindo adequar os conhecimentos a diferentes tarefas. Tal facto foi visível na observação descrita, na qual, a primeira criança relacionou os números ímpares e os números pares à sequência e a segunda criança relacionou os “amigos” do 5, isto é, os números que acabam em 0 ou 5. Esta apropriação por parte das crianças sobre os conteúdos anteriormente lecionados levam-nos a descobrir as regularidades da sequência, conseguindo, deste modo, perceber a figura de qualquer ordem (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Ainda na segunda-feira, a mestranda colocou outra sequência, questionando o que observavam e seguidamente distribuiu uma ficha de tarefas por todas as crianças. De novo, o processo de resolução anterior manteve-se e quando os pares terminaram procedeu-se à sua correção. Nesta partilha de ideias uma das crianças disse que já tinha percebido a sequência e a mestranda pediu para este explicar. A criança escreveu a seguinte resposta:

d) Em que posições surgem os círculos?

de ímpar para ímpar para
de 3 em 3

A criança em questão encontrou uma regularidade na sequência, que consiste em: os círculos aparecem primeiro na 3.^a posição e depois aparecem sempre passados três figuras e ainda, primeiro corresponde a uma figura de número ímpar, seguido de número par e assim sucessivamente. Neste sentido, e como nas tarefas anteriores o papel da mestranda foi fundamental, pois “provocou” um debate de ideias e uma discussão acerca das diferentes resoluções, é fundamental perceber o papel do professor perante a discussão das produções das tarefas.

De seguida, ainda no período da manhã, a turma elaborou um jogo de sinónimos e antónimos. Cada grupo tinha um conjunto de palavras nas quais teriam de encontrar 2 palavras sinónimas ou antónimas, que depois de encontradas colaram numa folha de papel e fizeram a ilustração das mesmas. No período da tarde analisaram um excerto de texto “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”, com o intuito de fazer revisões para o dia seguinte, procurando palavras femininas, masculinas, sinónimos, antónimos, plurais e singulares.

Na terça-feira, as crianças começaram por elaborar uma ficha de avaliação de Português e de seguida resolveram exercícios de cálculo mental. Ao longo da resolução da ficha foram perceptíveis as dificuldades sentidas pelas crianças em determinados conteúdos, nomeadamente: separação silábica, os antónimos e os sinónimos, a escrita e a imaginação. Esta noção é relevante para ter em conta em futuras planificações, procurando formas alternativas de exploração. No período da tarde a turma recebeu a visita de uma Engenheira Ambiental, que alertou as crianças para a importância da manutenção da sustentabilidade do nosso planeta e dos efeitos nefastos da poluição. A poluição do planeta, entre outros fatores, conduz à extinção marinha o que faz todo o sentido tratar neste momento, sendo este o tema do nosso projeto. Por fim, a turma esteve no campo de jogos a praticar diversas modalidades.

Na quarta-feira, o grupo explorou a dentição, os tipos de dentição, qual o nome dos dentes e as suas funções, e ainda os cuidados que devem ter na sua saúde oral. Com o intuito de aprofundar o tema, a minha colega Inês levou até às crianças a história “Kiko, o dentinho de leite”. Seguidamente a turma elaborou uma ficha de consolidação dos conteúdos apresentados. Ainda no período da manhã, uma criança apresentou uma história e elaborou algumas perguntas de interpretação. Na parte da tarde, as crianças estiveram envolvidas num trabalho autónomo, no qual cada uma se deslocava até à sua grelha de autoavaliação e refletia sobre as suas maiores dificuldades e seguidamente ia buscar a tarefa que considerasse mais oportuna tendo em conta essas mesmas dificuldades.

Em suma, faço um balanço positivo da semana, na medida em que tudo correu como planeado e as crianças demonstraram-se sempre muito envolvidas em todas as atividades. As aprendizagens têm sido significativas, pois em determinadas tarefas, como as da sequência, as crianças conseguiram movimentar conteúdos para alcançar determinadas respostas. É importante continuar o caminho mantendo sempre o foco, na/s criança/s, nas suas aprendizagens e nas suas dificuldades.

Bibliografia

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências.
- Canavarro, A. P. (Novembro|Dezembro de 2011). Ensino Exploratória da Matemática: Práticas e desafios. pp. 10-17.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO XVIII - REFLEXÃO DE 17 A 19 DE FEVEREIRO DE 2020 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO – 4.º ANO

A presente reflexão relativa à primeira semana de Prática Pedagógica em ensino do 1.º ciclo II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, foi desenvolvida no Centro Escolar da Barreira, pertence ao Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, em Leiria. Este quarto momento de prática pedagógica do mestrado sob orientação e supervisão do docente Hugo

Menino, segue as mesmas diretrizes dos restantes, sendo pedida às discentes a elaboração de planificações e reflexões das atividades realizadas, durante os momentos de observação e intervenção.

No dia 17 de fevereiro, com o objetivo de preparar o início dos trabalhos do semestre, deu-se uma reunião na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Na reunião, que contou com a presença dos professores-orientadores e dos mestrandos, a minha colega de prática pedagógica e eu, ficámos a conhecer o nome da escola, o ano de escolaridade e da professora – orientadora cooperante – Telma Jordão. O grupo de alunos do quarto ano de escolaridade do Centro Escolar da Barreira é composto por vinte-seis (26) crianças, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

No dia 18 de fevereiro sentiu-se aquele receio inicial, associado ao desconhecido e à incerteza da experiência, enquanto a minha colega Inês e eu nos dirigíamos pela primeira vez à instituição escolar. Nesse primeiro dia, que estaria planeado ser de observação participante, fizemos nos acompanhar de um instrumento de recolha de dados, utilizando uma observação participante. Citando Fortin (2009), “A observação directa visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante” (Fortin, 2009, p. 241).

O primeiro dia de observação, teve como objetivo, o de conhecermos: as crianças; a professora; os espaços; o que as crianças mais gostam; conhecimento dos projetos; a organização da sala; participação das crianças no seu dia-a-dia; o horário; entre outros.

Neste primeiro dia de estágio, a minha colega e eu, ficamos, desde logo, a sentirmo-nos como uma parte do grupo. As crianças mostraram-se muito calorosas connosco no primeiro contacto, recebendo-nos muito bem, enquanto mostravam alguma curiosidade sobre quem éramos e o que fazíamos ali. A professora, a par do seu grupo, foi muito recetiva e afetuosa, levando-nos a conhecer o espaço interior e exterior da instituição escolar.

Neste mesmo dia, no período da tarde, podemos observar o projeto Fénix. Consiste, numa parceria entre o professor titular de turma com outra docente do projeto. Essa mesma docente, entra na sala, fala com a professora titular da turma, onde esta, a informa do ponto de situação, e quais os objetivos para aquele momento. Enquanto isto, a professora titular, seleciona algumas crianças, que tenham algum tipo de dificuldade específico ou crianças que faltaram à aula. O minigrupo desloca-se para outra sala, intitulado, o ninho. Nesta semana, eu e a minha colega Inês dividimo-nos neste horário, isto é, eu fui com a professora titular de turma, com sete crianças, enquanto a Inês ficou com a restante turma com a professora do Fénix.

Este momento tornou-se muito gratificante, pois pude estar em contacto com uma realidade desconhecida. Percebi que no ninho as crianças, estavam mais desinibidas para colocar as suas dúvidas. Naquele espaço a professora pode dar uma atenção mais individualizada e específica a cada criança. O olhar atento a cada aluno permite que estes se desenvolvam e adquiram, ou por outro lado, sustentem, mais os seus conhecimentos. O professor deve olhar para cada criança como um ser único e individual, tal como Boal & Hespanha & Neves (1996), referem, como professores devemos “(...) ajudá-lo a encontrar as soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem” (Boal, Hespanha, & Neves, 1996, p. 19).

No dia 19 de fevereiro, no período da manhã as crianças tiveram a visita do Órfeão à sala, onde puderam observar e ouvir a apresentação dos professores desta mesma instituição. Este momento foi significativo, uma vez que, com este consegui perceber os gostos e interesses que as crianças demonstraram ao estarem em contacto com diversos instrumentos.

Ainda neste dia, a turma iniciou um projeto: Nós e o nosso país: rios e serras de Portugal. Apesar dos projetos serem iniciados nas aulas de Estudo do Meio, estes têm a continuidade para as restantes áreas, “(...) os projectos podem ser incorporados no currículo[...] de diversas formas (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 4) . Os projetos, dentro da sala de aula, não são atos isolados, estes correspondem a uma linha contínua e transversal a todas as áreas. O trabalho por projeto incentiva as crianças a trabalharem em cooperação com os seus pares. Considero que, este momento denotou-se com um cariz poderoso, na minha observação e aprendizagem. Note-se, que nesta iniciação do projeto, observei: como se inicia um projeto,

quais as fases do mesmo, quais as questões que a docente faz, as questões que as crianças fazem, os documentos orientadores.

A evidência supramencionada é importante, pois demonstra que “O professor é responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações.” (Katz & Chard, 1997, p. 168). Os procedimentos, devem ser claros, assim sendo, as instruções partilhadas logo de início devem ser muito específicas.

Em suma, esta primeira semana de estágio foi muito gratificante, pois pude contactar com uma realidade diferente das experiências passadas. Sendo este o nosso último estágio, pretendo desfrutar ao máximo de todas as vivências que o mesmo me pode oferecer. Sei que, o Centro Escolar da Barreira apresenta uma panóplia de aprendizagens. Consigo ver desde já, que este estágio será muito importante, acrescentando-me um elevado nível de “*know-how*” essencial para o meu futuro como profissional na área da educação.

Bibliografia

- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de Investigação da concepção à realização*. São Francisco: LUSOCIÊNCIA.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO XIX – SESSÃO N.º 1 (14 DE JUNHO DE 2019)

Cada uma das seguintes cores representa uma emoção diferente, uma vez que, estas evidências serão utilizadas para as crianças em estudo.

● Medo ● Aversão ● Alegria ● Raiva ● Tristeza ● Surpresa

A primeira sessão foi efetuada com 12 crianças da sala 4, na área da manta, no período da manhã, o tempo de duração desta sessão foi de 8m:53s. A sala estava dividida em dois espaços, o primeiro é caracterizado como a área de trabalho e o segundo o de circulação livre, no qual estão presentes algumas áreas específicas, sendo uma dessas, a área da manta. Neste cantinho, estavam presentes almofadões, que foram retirados para esta atividade. As crianças, descalçaram-se no primeiro espaço da sala, dirigindo-se a *posteriori* para o segundo espaço, a área da manta, sentando-se em meia-lua de frente para a mestranda.

00:00:00 – 00:10:00 – A mestranda diz “Sentem-se na manta, em meia-lua”. As crianças sentam-se na manta, com as pernas cruzadas “à chinês”. A mestranda senta-se numa cadeira à frente do grupo.

00:10:00-00:20:00 – As crianças olham para a mestranda e esta diz “Como estão? Sentem-se confortáveis?”, as crianças respondem em uníssono, “Sim!”. A mestranda diz, “Hoje vamos fazer uma atividade muito gira!”

00:20:00 – 00:30:00 - A mestranda diz “Vamos começar por levantar as nossas mãozinhas e colocá-las sobre os nossos joelhos.” A criança D, enquanto produz o gesto, faz um suave sorriso, com os cantos da boca puxados suavemente para cima e as maçãs do rosto levantam. A criança FR, coloca as mãos sobre os joelhos, com as palmas das mãos viradas para cima. À medida que efetua o gesto, coloca a língua entre os lábios. A criança FM, enquanto efetua o movimento, olha para o colega do lado esquerdo. A criança H executa o movimento, enquanto olha para a mestranda.

00:30:00 – 00:40:00 – Todas as crianças estão com as palmas das mãos viradas para cima, em direção ao teto, sobre os joelhos, a mestranda prossegue dizendo “Agora vamos imaginar que do nosso lado direito da mão existe uma flor”, à medida que a mestranda fala as crianças elevam a mão esquerda. A mestranda continua “E na vossa mão esquerda, uma vela”. As crianças pousam a mão esquerda e elevam a mão direita. A mestranda diz “Muito bem!”

00:40:00 – 00:50:00 – A mestranda continua “Então, agora, vamos cheirar a nossa linda flor”. Enquanto profere as palavras acompanha com os gestos, a mestranda aproxima a mão esquerda da cara, e as crianças reproduzem o gesto, sendo que elevam a sua mão contrária. As crianças aproximam a mão esquerda junto do nariz e inspiram. Mantêm sempre o olhar fixo na mestranda.

00:50:00 – 01:00:00 - O adulto continua, “Agora, vamos apagar a vela que está na outra mão!”. As crianças, baixam a mão esquerda e elevam a mão direita, expirando. A mestranda diz “Boa!” e continua “Vamos fazer mais duas vezes! Vamos cheirar a flor..humhum... como é deliciosa”. O grupo emita os gestos. A criança FR, esboça um suave sorriso, os cantos da boca estão ligeiramente puxados para cima e as maçãs do rosto ficam mais levantadas. A criança D, sorri com a boca entre aberta, as maçãs do rosto ficam elevadas, e os olhos alongam-se. A criança H e FM seguem os movimentos reproduzidos pela mestranda, encontram-se com um olhar fixo na mestranda e com as costas ligeiramente curvadas para a frente. A seguir levantam a mão esquerda e expiram. Repetem o exercício mais uma vez.

01:00:00 – 01:10:00 – As crianças colocam a mão esquerda sobre o joelho esquerdo e a mão direita em cima do joelho direito. A mestranda diz, “Muito bem!” A criança FM, olha para a mestranda e fica com as costas direitas o mesmo acontece com a criança H, olham fixamente para a mestranda. A criança D mexe nos seus pés e olha para baixo. A criança FR, olha para o seu colega que se encontra do lado esquerdo. A mestranda continua, “Agora! Vamos imaginar que somos um caracol!”. A criança D, olha para a mestranda, as suas sobrancelhas levantam em arco e afastam-se uma da outra. A boca está feita e os lábios estão ligeiramente projetados para fora. A mestranda continua “Como vocês sabem, os caracóis, andam muito devagar, não é?” A criança D, passa com a mão esquerda na testa, e retira os cabelos para trás, abana a cabeça, dizendo que sim e afirmando “É!”. A criança D, sorri, com a boca ligeiramente aberta, os olhos alongam-se e as maçãs do rosto elevam. As crianças FM, FR e H, estão a olhar para a mestranda.

01:10:00 – 01:20:00 – A mestranda continua, “Então vamos levantar-nos lentamente, como caracóis que somos! Vamos colocar um pé no chão”. A criança H, coloca o pé direito no chão, lentamente. A criança FR, coloca o pé esquerdo no chão, e olha para a mestranda com o leve sorriso nos lábios, a testa mantém-se lisa e as sobrancelhas mantêm-se iguais. As maçãs do rosto ficam sensivelmente mais sobressaídas. A criança FM, coloca os dois pés no chão e olha para baixo. A mestranda prossegue “E agora colocamos o outro pé no chão, e vamos nos levantar muito devagar, muito devagarinho!” A criança H, coloca o outro pé no chão e apoia a mão esquerda atrás das costas, enquanto sobe a anca.

01:20:00 – 01:30:00 - A criança FM, levanta-se muito devagar, coloca a língua entre os lábios. A criança coloca as duas mãos apoiadas ao lado do corpo, e levanta o tronco. Mantém o olhar fixo na mestranda. A criança D, coloca os dois pés no chão, sorri, a boca está aberta e mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão elevadas. A criança apoia as mãos no chão à frente dos pés e sobe a anca. A criança FR, coloca o pé direito no chão e sobe o tronco. Todas as crianças efetuam o movimento lentamente e colocam-se de pé, de frente para a mestranda, a olhar para esta.

01:40:00 – 01:50:00 - A mestranda diz “Muito bem! Agora, sem saírem do lugar, vão imaginar, que estão a passear na terra, como vocês já observaram os caracóis lá fora na rua!” As crianças FR, D e H, estão a olhar fixamente para a mestranda com as sobrancelhas elevadas em forma de arco, os lábios estão arredondados e encontram-se projetados ligeiramente para fora. A criança FM, coloca as mãos no peito e está a olhar para baixo. A mestranda continua “O caracol, pisa as folhas, folhas secas que fazem aquele barulho estaladiço, como viram no outono.” As crianças FR e D marcham no lugar enquanto olham para baixo. A criança FM, olha para a mestranda.

01:50:00 – 02:00:00 – A mestranda prossegue “O caracol continuou a passear, até que encontrou uma árvore, é uma laranjeira!” A criança D, olha para a mestranda, com as

sobrancelhas elevadas em forma de arco, os lábios estão arredondados e encontram-se projetados ligeiramente para fora. A criança FR, olha para cima, e coloca a língua entre os lábios. A criança H, olha para cima. A criança FM, olha para baixo com os braços junto ao corpo. A mestranda continua “Esta linda árvore está cheia de laranjas! Quando o caracol viu aquela árvore começou a ficar com muita fome!” A criança FM, mexe na barriga, fazendo círculos com a mão esquerda, a sua mão direita permanece ao lado do corpo. A criança H, começa a movimentar a boca, como se estivesse a comer algo, manteve os braços ao lado do corpo. A criança D, olha para a mestranda, com um olhar alongado, e com um suave sorriso, as maçãs do rosto sobem ligeiramente. Os braços estão ao lado do corpo, as costas estão direitas, o peito e a cabeça. A criança FR, olha para a mestranda, os braços estão junto ao corpo, as costas, o peito e a cabeça estão direitas.

02:00:00 – 02:10:00 – A mestranda continua “O caracol, esticou o braço, esticou...esticou...” A criança D estica o braço esquerdo, sob a cabeça, mantém o olhar na mestranda, o braço direito está ao lado do corpo. A criança tem a boca aberta e mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto elevam-se. A criança FR, levanta o braço direito, sobre a cabeça e o braço esquerdo mantém-se esticado ao lado do corpo. A criança olha para o colega que está do lado direito. A criança H, estica e levanta o braço esquerdo, e o braço direito mantém-se esticado junto ao corpo. A criança está a olhar para a sua mão esquerda. A criança FM, eleva a sua mão esquerda, o braço direito mantém-se junto ao corpo. A criança está a pressionar os maxilares, enquanto olha para a mestranda.

02:10:00 – 02:20:00 - O adulto continua, “E depois pôs se em biquinhos dos pés, e esticou-se ainda mais!” A criança D continua a sorrir, e coloca-se em bicos dos pés, e o seu olhar muda para os membros inferiores da mestranda. A criança H, coloca-se em pontas dos pés, enquanto olha para a mestranda. A criança está a sorrir, com a boca fechada, as maçãs do rosto estão mais para cima, e o olhar está mais alongado. A criança FR, coloca-se em pontas dos pés, a mão direita continua levantada e a esquerda junto ao corpo. A criança desvia o olhar para os membros inferiores da mestranda. A criança FM, olha para a mestranda, enquanto se coloca em pontas dos pés, a criança tem a boca entre aberta, o braço esquerdo levantado para cima e o direito junto ao corpo. As costas, o peito e a cabeça estão direitos.

02:20:00 – 02:30:00 - O adulto continua, “Esticou...esticou, até que agarrou uma laranja!” A criança D, fecha a mão esquerda, como se estivesse a agarrar algo. Tem as costas, a cabeça e o peito direito, e continua em bicos dos pés. A criança está a sorrir, e mostra os dentes de cima, o olhar está alongado e as maçãs do rosto elevadas. A criança H, sorri, com a boca fechada e os lábios estão ligeiramente para a frente, as maçãs do rosto elevam-se. A criança, fecha a mão esquerda, as costas, o peito e a cabeça estão direitas, mantém-se em bicos dos pés. A criança FM, está com a boca entreaberta, os olhos e as sobrancelhas estão normais, a criança está a olhar para a mestranda, enquanto fecha a mão esquerda, a cabeça, as costas e o peito mantém-se direitas. A criança FR, sorri, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem, a criança está a olhar para a criança H. A criança, fecha a mão esquerda, matem-se em bicos dos pés, com as costas, a cabeça e o peito esticados.

02:30:00 – 02:40:00 – A mestranda continua, “E colocou junto aos seus pés”. A criança D, desce a mão esquerda e curva-se para a frente, a sua boca está entre e aberta e as maçãs do rosto descem. Olha para a mestranda. A criança mantém sempre a mão esquerda fechada e a direita aberta, junto ao corpo. A criança FR, olha para a mestranda, enquanto desce a mão direita e se curva para a frente. A criança continua a sorrir, mostrando os dentes de cima. A sua mão esquerda está ao lado do corpo, aberta. A criança H, está a sorrir, com os lábios ligeiramente para fora, a criança desceu a sua mão esquerda, e pousou-a no chão, a mão direita continua aberta junto ao corpo. A criança FM, inclina o seu tronco para a frente, baixando a sua mão esquerda em direção ao chão. Olha para a mestranda. As crianças tocam com a sua mão no chão, com o intuito de colocar a laranja no chão.

02:40:00 – 02:50:00 – As crianças voltam à sua posição inicial, os dois braços junto ao corpo e as costas, a cabeça e o peito direitos. A mestranda diz, “O caracol levantou o outro braço.” A criança H, olha para a mestranda e estica o braço esquerdo, mantendo o braço direito junto ao corpo, enquanto levanta o braço coloca-se em pontas dos pés. A criança, sorri, e abre ligeiramente a boca, mostrando os dentes de cima e as suas maçãs do rosto sobem ligeiramente.

A criança FR levanta o braço esquerdo, estica a mão esquerda e mantém o braço direito junto ao corpo, os pés estão pousados no chão, as costas, a cabeça e o peito estão direitos. A criança está a sorrir, com a boca ligeiramente aberta e mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto elevam-se e os olhos ficam mais alongados. A criança D, levanta o braço direito, tem os pés pousados no chão, o braço esquerdo está junto ao corpo. A criança está a sorrir, abre ligeiramente a boca mostrando os dentes de cima, e as maçãs do rosto elevam, está a olhar para a mestranda. A criança FM, levanta o braço direito, e o braço esquerda está junto do corpo. A criança tem a base dos pés pousada no chão, as costas, a cabeça e o peito estão direitos.

02:50:00 – 03:00:00 - A mestranda diz, “E puxou...puxou...puxou...puxou” A criança D, esticou a mão esquerda, separando os dedos uns dos outros. Está em pontas dos pés. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima e de baixo, o nariz e as maçãs do rosto sobem, formando pequenas rugas por baixo do olho. A criança FM, estica a mão esquerda e separa os dedos uns dos outros, coloca-se em pontas dos pés. A criança está com as costas direitas, a cabeça e o peito. Tem a boca entreaberta, em forma de arco, as sobrancelhas estão normais. A criança H, estica os dedos da mão esquerda e separa os dedos uns dos outros, está em pontas dos pés, o braço esquerdo está ao lado do corpo. A criança tem as costas direitas, o pescoço e o peito. A criança está a olhar para cima. Está com um leve sorriso, e mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem. A criança FR, está com o braço esquerdo esticado, e com a mão esquerda fecha. A mão esquerda está pousada na cintura, o cotovelo está dobrado. A criança está em pontas dos pés. FR, está a sorrir, e mostra os dentes de cima. Está a olhar para a mestranda.

03:00:00 – 03:10:00 - A mestranda diz “Esticou-se muito, muito, muito.” A criança D, abre a boca e estica ainda mais o braço direito. Coloca todo o seu peso no pé esquerdo e a seguir no direito.

03:10:00 – 03:20:00 – O adulto continua “E depois colocou a laranja, novamente, junto dos seus pés” A criança FR, sorri, baixa a mão esquerda, dobra o seu corpo para a frente e toca no chão com a sua mão esquerda. D, sorri inclina o seu corpo para a frente e flete ligeiramente os joelhos, toca com a mão esquerda no chão. A criança H inclina o seu corpo para a frente, flete os joelhos, e toca com a mão esquerda no chão. A criança FM, inclina-se para a frente e toca com a mão esquerda no chão.

03:20:00 – 03:30:00 - A mestranda diz, “Levantou o outro braço, e esticou...esticou...esticou!”. A criança D, levanta o braço direito, estica a mão em direção ao teto, e abre a mão, separando os dedos das mãos. A criança coloca-se em pontas dos pés. Está com as costas, o peito e a cabeça direita. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, o olhar está rasgada, o nariz e as maçãs do rosto sobem e formam rugas por baixo dos olhos. A criança H está com o braço direito esticado e está em pontas dos pés. O braço esquerdo encontra-se ao lado do corpo. A criança está a sorrir, os dentes de cima estão à mostra. As costas, a cabeça e o peito estão direitas. A criança FR, está com o braço direito esticado, ao lado da cabeça, e o braço esquerdo junto do corpo, a criança está em pontas dos pés, as suas costas, a cabeça e o peito estão direitos. A criança está a sorrir, abrindo ligeiramente a boca, as maçãs do rosto sobem. A criança está a olhar para a mestranda. A criança FM, está a olhar para baixo, tem o braço direito esticado, junto da cabeça, e o braço esquerdo esticado junto ao corpo. A criança está em pontas dos pés, as suas costas, a cabeça e o peito estão direitas.

03:30:00 – 03:40:00 - A mestranda diz “Issol!”, as crianças pousam a base do pé no chão. A criança H, dobra os joelhos e o cotovelo direito, baixa ligeiramente o braço. A criança continua a sorrir. A criança D, está com os pés pousados no chão, continua com o braço direito esticado ao lado da cabeça. A criança, continua a sorrir. A criança FR, baixa o braço direito e levanta o braço esquerdo. A criança continua a sorrir. A criança FM, coloca a base do pé no chão, enquanto olha para a mestranda, continua com o braço direito esticado, ao lado da cabeça.

03:40:00 – 03:50:00 – A mestranda prossegue “O caracol, coloca a laranja junto dos seus pés”. A criança H, inclina o tronco para a frente, com a mão direita fechada, a mão esquerda, está em cima do joelho esquerdo. A criança está a olhar para a mestranda com um leve sorriso. A criança FM, desce o braço esquerdo, com a mão fechada, inclina o tronco para a frente, enquanto olha para a mestranda. A criança FR, desce a mão esquerda, e dobra os joelhos, inclinando o corpo para a frente. A criança está a sorrir. A criança D, baixa o seu braço

esquerdo com a mão esquerda fechada, e inclina o seu tronco para a frente. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima e simultaneamente os dentes de baixo. As crianças tocam com a mão no chão e voltam a sua posição inicial, estão com os pés apoiados no chão, as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança D, está com as duas mãos juntas à frente da barriga, a mão esquerda por cima da direita. A criança continua a olhar para a mestranda, a sorrir com uma leve abertura da boca. A criança FR, está a olhar para a mestranda com um leve sorriso, com a boca ligeiramente aberta, as maçãs do rosto estão puxadas para cima, e o olhar está mais rasgado. A criança FM, está com os braços ao lado do corpo, a olhar para a mestranda com um leve sorriso no rosto, as maçãs do rosto elevam. A criança H, está com os braços ao lado do corpo, a língua entre os lábios e está a olhar para a mestranda.

03:50:00 – 04:00:00 - A mestranda diz “Ai! Esta aqui uma tão boa.” e levanta o braço direito por cima da sua cabeça. A criança FM, estica o braço esquerdo, e coloca-se em pontas dos pés, abre a mão esquerda, separando os dedos uns dos outros. A sua cabeça, costas e peito continuam direitos. As sobrancelhas levantam em forma de arco, e olha para cima. A sua boca está entreaberta e os lábios projetados para fora. A criança FR, estica o seu braço esquerdo por cima da cabeça e coloca-se em pontas dos pés. Tem as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança está com a boca entreaberta, e as sobrancelhas estão levantadas em forma de arco. A criança D, tem a base dos pés pousada no chão, e o braço direito está esticado ao lado da sua cabeça. A criança está a olhar para a mestranda. Está a sorrir, abrindo ligeiramente a boca, mostrando os dentes de cima. As maçãs do rosto sobem e o olhar fica mais alongado. O adulto continua, “Está mais alto... mais alto ... mais alto! Isso!”

04:00:00 – 04:10:00 - As crianças colocam-se em pontas dos pés, inclinam a cabeça para trás e esticam mais o braço. A criança H, dá dois passos para a frente e olha para cima. A criança está a sorrir com a boca ligeiramente aberta, mostrando os dentes de cima e o olhar é rasgado. A criança D, está a sorrir, com a boca aberta, a criança dá uma gargalha, as maçãs do rosto sobem e o rosto está mais expandido. A criança FR, sorri, com a boca ligeiramente aberta, mostrando os dentes de cima. A criança dá um passo para a frente. A criança FM, estica mais o braço esquerdo, sorri e abre ligeiramente a boca, mostrando os dentes de cima, as maçãs do rosto elevam-se.

04:10:00 – 04:20:00 - A mestranda diz “E vamos colocar junto dos nossos pés!” As crianças inclinam o seu tronco para a frente e fletem os joelhos. A criança D, toca no chão com a sua mão esquerda, e olha para a mestranda. A criança está com um leve sorriso no rosto, as maçãs do rosto continuam elevadas, e o olhar alongado. A criança FR, olha para baixo, e toca com a mão esquerda no chão. A criança H, olha para baixo e toca com a mão esquerda no chão. A criança FR, olha para a mestranda, com um leve sorriso no rosto e com as maçãs do rosto para cima. A criança toca com a mão esquerda no chão.

04:20:00 – 04:30:00 – As crianças sobem o tronco e esticam as pernas. Estão de pé, com a base do pé apoiada no chão. Olham para a mestranda e esta diz “Muito bem, vamos apanhar mais uma!”

04:30:00 – 04:40:00 – A mestranda prossegue “Agora vamos apanhar do outro lado!” A criança D, estica o braço esquerdo, e separa os dedos da mão esquerda, as suas costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança está a sorrir, os cantos da boca estão puxados para cima, as maçãs do rosto sobem, e mostra os dentes de cima. A criança está a olhar para a mestranda. A criança FM, está com a boca aberta, as sobrancelhas fazem um arco. A criança está com o braço esticado por cima da sua cabeça na diagonal. A criança está a olhar para a sua mão esquerda. A criança H, está com o braço esquerdo esticado, por cima da sua cabeça na diagonal, a criança está a olhar para a sua mão esquerda, as sobrancelhas estão normais. A criança está com um leve sorriso no rosto. A criança FR, está a olhar para a mestranda a criança está a sorrir, as maçãs do rosto sobem, mostrando os dentes de cima. A criança está com o braço esquerdo e estica-o sob a sua cabeça.

04:40:00 – 04:50:00 – As crianças colocam-se em pontas dos pés e inclinam o seu corpo para o lado esquerdo. A criança FR, dá um passo para o lado, continua a sorrir. A FM, fecha a boca e os lábios ficam para fora. A criança H continua a sorrir. A criança D, dá uma gargalhada.

04:50:00 – 05:00:00 – A mestranda diz “Muito bem! E colocou, novamente, junto dos seus pés!” As crianças, apoiam todo o pé no chão e inclinam o seu tronco para a frente e tocam com

a sua mão esquerda no chão. Dobram ligeiramente os joelhos. As crianças H e FM, olham para o chão. As crianças D e FR, olham para a mestranda.

05:00:00 – 05:10:00 – As crianças sobem o tronco, esticam os joelhos, estão com as costas, o peito e a cabeça direita. A criança H está a olhar para o teto, as sobrancelhas fazem um arco e a boca está ligeiramente aberta. A criança FR, está a olhar para o lado esquerdo. A criança continua a sorrir. A criança D, está a olhar para a mestranda e dá uma gargalhada. A criança FM, está a olhar para a mestranda, a sua língua está a pressionar o lábio inferior para fora e as sobrancelhas estão levantadas em arco.

05:10:00 – 05:20:00 – A mestranda diz “Outra vez!” A criança H, olha para a mestranda, os dois braços estão ao lado do corpo, as costas fazem uma ligeira curvatura. A criança FR, olha para a mestranda e estica o seu braço direito por cima da cabeça. A criança está a sorrir, a boca abre ligeiramente, e as maçãs do rosto sobem. A criança D, sorri, os cantos da boca são puxados para cima, mostrando os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto sobem e o olhar fica mais alongado. Formam-se pequenas rugas de baixo dos olhos. A criança retira o cabelo dos olhos. As suas costas, peito e cabeça estão direitos. A criança FM, sobe o seu braço direito ficando ao lado da cabeça. A criança está a olhar para a mestranda, a boca está ligeiramente aberta e as suas sobrancelhas estão levantadas em forma de arco.

05:20:00 – 05:30:00 – As crianças colocam-se em pontas dos pés, e esticam o seu braço direito. A criança H, tem as sobrancelhas para baixo, as narinas sobem, os dentes de cima estão pressionados com os de baixo. A criança D, inclina o seu tronco para a frente e dá gargalhadas, o braço direito está esticado para a frente. Os olhos continuam alongados e em baixo tem rugas. A criança FM, tem as bochechas com ar e os lábios estão ligeiramente para fora. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança FR, está com um suave sorriso no rosto, olha para a mestranda e a sua mão direita está fechada.

(05:27:00 – 05:30:00) – As crianças inclinam o seu corpo para a frente e tocam com a mão direita no chão. Os joelhos estão ligeiramente fletidos.

05:30:00 – 05:40:00 – As crianças levantam o seu tronco e esticam as pernas. O grupo, está em pé com as costas, o peito e a cabeça direitos. As crianças estão a olhar para a mestranda.

(05:37:00 – 05:40:00) – A mestranda diz “Boa! Agora só nos falta uma laranja!”

05:40:00 – 05:50:00 – As crianças estão a olhar para a mestranda e esticam o braço esquerdo, por cima da cabeça. A criança FM, tem os cantos da boca descaídos e a boca aberta. A criança está a olhar para cima. A criança D, tem as sobrancelhas e a testas normais, a boca está fechada. A criança está a olhar para cima. A criança H, está a olhar para a sua mão esquerda, a boca está fechada, as sobrancelhas estão normais. A criança FR, está a olhar para a mestranda com um suave sorriso no rosto.

(05:45:00 – 05:50:00) – As crianças colocam-se em pontas dos pés, e esticam o corpo para cima, fecham a mão esquerda.

05:50:00 – 06:00:00 – As crianças inclinam o seu tronco para a frente e tocam com a mão direita no chão, os joelhos estão levemente fletidos.

(05:53:00 – 06:00:00) – As crianças voltam à postura inicial, os braços ao lado do corpo as costas, a cabeça e o peito direitos - As crianças estão a olhar para a mestranda. Esta diz “Como nós tivemos aqui a fazer muito esforço com os nossos braços a apanhar todas estas laranjas, vamos esticar...esticar os nossos braços” As crianças esticam os braços sobre a cabeça, esticam a barriga para a frente e colocam-se em pontas dos pés.

06:00:00 – 06:10:00 – A mestranda continua “E agora vamos relaxar!” As crianças inclinam o seu tronco para a frente, as crianças H e FM, mantêm as pernas esticadas e baloçam os braços de um lado para o outro, enquanto olham para baixo. As crianças D e FR, fletem os joelhos e ficam sentados em cima das pernas, de cócoras. As crianças estão com um suave sorriso no rosto, mostram os dentes de cima.

06:10:00 – 06:20:00 – A mestranda diz “Agora que estamos muito relaxadinhos.” As crianças ficam de pé com as costas e a cabeça direita.

(06:12:00 – 06:20:00) – A mestranda continua “Vamo-nos sentar, devagar como um caracol!” A criança D e FR, dobram os joelhos e sentam-se no chão. A criança H e FM, cruzam as pernas lentamente, enquanto olham para o chão.

06:20:00 – 06:30:00 – A mestranda diz “Eu acho que vocês estão a ser umas chitas, tão rápidas!”. A criança H sorri e volta a levantar-se, com os braços ao lado do corpo e as costas direitas. A criança D, mexe no nariz e coloca as mãos a cintura e diz “Eu já fiz!”. A criança FR, está sentada com as pernas “à chinês” e com as mãos atrás das costas. A criança FM, está a sentar-se lentamente.

(06:26:00 – 06:30:00) – A criança H senta-se lentamente, com as pernas cruzadas, coloca a mão esquerda no chão, a seguir a direita e vai descendo com o tronco muito devagar.

06:30:00 – 06:40:00 – O adulto diz “Estão confortáveis, sentem-se relaxados?” o grupo respondeu em conjunto “Sim!”. A mestranda continua “Muito bem! Então agora que já estamos aqui sentados, temos à nossa frente as laranjas que apanhamos!” As crianças estão com as mãos à frente do corpo e com as costas curvadas para a frente.

06:40:00 – 06:50:00 – A mestranda prossegue “Vamos agarrar numa laranja com uma mão e com a outra mão cortá-la a meio” A criança D, estica a sua mão esquerda e “parte” a laranja com a mão direita. A criança está a olhar para a mestranda a sorrir, os cantos da boca são puxados para cima e as maçãs do rosto também. Forma pequenas rugas em baixo dos olhos. A criança FR e FM, esticam a mão esquerda e “partem” a laranja com a sua mão direita, enquanto olham para a mestranda. A criança H, inclina-se para o lado esquerdo, estica a sua mão esquerda e “parte” a laranja com a mão direita.

(06:45:00 – 06:50:00) – A mestranda diz “Vamos agarrar nas duas mãos e vamos espreme-la com muita...muita...muita força, para dentro de um copo!” A criança D, sorri, fecha as mãos em forma de punho e inclina-se para trás, levantando os pés do chão. A criança FM, tem as costas curvadas, os braços dobrados pelos cotovelos, as mãos estão fechadas em forma de punho e abanão, a cabeça projetada para a frente. As sobrancelhas aproximam-se e baixam, formam rugas na testa. A boca está aberta. A criança FR, está com as costas inclinadas para a frente, os ombros para cima e os cotovelos dobrados. As mãos estão fechadas em forma de punhos. A criança está a agitar as mãos. As sobrancelhas estão mais próximas, e a boca ligeiramente aberta. A criança H está com as costas curvadas, os cotovelos dobrados, e os braços estão sobre as pernas. As mãos estão fechadas em punho. As sobrancelhas estão mais próximas, os olhos mais fechados. A boca está ligeiramente aberta, os dentes a fazer pressão uns nos outros.

06:50:00 – 07:00:00 – A mestranda diz “Agora vamos deixar a laranja, relaxar!” A criança D, toca com os pés no chão, as costas estão direitas, os cotovelos dobrados, as mãos ao nível do peito e à frente deste. A criança tem as palmas das mãos viradas para baixo e os dedos afastados. Esta a olhar para baixo. A criança FM, abre as mãos e pousa as suas mãos no chão, as costas estão dobradas para a frente. A criança FR, abre as mãos e dá as mãos à frente do peito. A criança está a sorrir suavemente mostrando os dentes de cima. A criança H abre as mãos, e fica com as palmas das mãos viradas para baixo. As costas estão curvadas para a frente.

(06:55:00 – 07:00:00) - A mestranda diz “Vamos fazer mais uma vez. Apertar com muita, muita, força!” A criança D, inclina-se para trás e apoia as mãos atrás das costas, a criança sorri. A criança FM, dobra os cotovelos, e as mãos fechadas em punho à frente do peito. A criança inclina a cabeça para a frente, as sobrancelhas aproximam-se, a testa fica enrugada. Por baixo dos olhos também estão rugas. A criança está a pressionar a língua entre os lábios. A criança FR, está com os cotovelos apoiados nas pernas, as mãos fechadas em punhos e as costas inclinadas para a frente. A criança está a olhar para a frente, as sobrancelhas estão mais próximas formando rugas por baixo dos olhos. Os dentes estão a fazer pressão uns contra os outros. A criança H, está com os braços apoiados nas pernas, as mãos fechadas em forma de punhos, as costas dobradas. A criança está com as sobrancelhas mais próximas e os olhos mais fechados.

07:00:00 – 07:10:00 – A mestranda diz “Vamos deixar a laranja e relaxar!” Todas as crianças estão sentadas com as pernas “à chinês” e com as mãos sobre as pernas. A mestranda continua “Agora que temos o nosso copo cheio de sumo de laranja, vamos bebê-lo.” As crianças simulam que estão a pegar no copo e a beber o sumo.

07:10:00 – 07:20:00 – A mestrada prossegue “Que delicia! Já não tenho fome!” As crianças fazem movimentos circulares com a mão. A criança FR e D, sorriem.

07:20:00 – 07:30:00 – A mestranda pergunta “Gostaram?” e o grupo responde “Sim!” E a mestranda volta a questionar “O que mais gostaram? Para poderem falar têm de colocar o braço no ar, como fazemos normalmente.” Uma criança coloca o braço no ar e diz “Eu gostei muito!” a mestranda diz “Porquê?”. A criança diz “Gostei da parte da laranja, de apertar. Senti a laranja rija”

07:30:00 – 07:40:00 – Outra criança coloca o braço no ar “Eu gostei de apanhar as laranjas da árvore.” A mestranda questiona “Porquê?” A criança responde “Porque a gente esticou-se!” o adulto volta a questionar “E como é que te sentiste?” a criança responde “Senti-me bem”

07:40:00 – 07:50:00 – A criança FM e D colocam o dedo no ar. A mestranda diz “E tu FM?” Ela responde a sorrir “Eu gostei muito da parte de cheirar a flor.” A mestranda pergunta “O que sentiste nesse momento?” A criança diz “Senti-me muito calma”

07:50:00 – 08:00:00 – A criança H coloca o braço no ar e a mestranda diz, “E tu H?” a criança responde a sorrir “Gostei de apanhar as laranjas!” a mestranda questiona “O que sentiste nesse momento?” a criança diz “Senti-me que estava a espreguiçar. Eu gosto de me espreguiçar!”

08:00:00 – 08:10:00 – A FR coloca o dedo no ar e o adulto diz “Muito bem! E tu FR?” ela responde “Eu gostei de beber o sumo.” E sorri. A mestranda questiona “O que sentiste nesse momento?” a criança responde “Que o copo estava duro”!

08:10:00 – 08:20:00 – A mestranda questiona “E tu D?” a criança sorri e diz “Eu apertei a laranja.” E a mestranda volta a questionar “E foi com muita força?” a criança responde “Não, foi devagarinho!”

08:20:00 – 08:30:00 – A mestranda questiona “Mais alguém quer dizer mais alguma coisa?” Duas crianças levantam o braço. A mestranda, diz uma para falar, “Eu gostei da parte do caracol. Gostei de apanhar as laranjas e comer elas!”

08:30:00 – 08:40:00 – A mestranda pergunta a outra criança que também estava com o dedo no ar “E tu? O que gostaste mais?” a criança responde “Eu gostei da parte do caracol e de andar devagarinho!”

08:40:00 – 08:50:00 – A mestranda diz “Muito bem! E agora vamos levantarmo-nos devagarinho como um caracol e vamos calçar as sapatilhas.”

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	2	14	22	12	50
	Raiva	2	2	-----	1	5
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	-----	-----	1	1
	Surpresa	3	2	3	1	9
Total		7	18	25	15	60

ANEXO XX – SESSÃO N.º 2 (17 DE JUNHO DE 2019)

Cada uma das seguintes cores representa uma emoção diferente, uma vez que estas evidências serão utilizadas para as crianças em estudo.

● Medo ● Aversão ● Alegria ● Raiva ● Tristeza ● Surpresa

A segunda sessão foi efetuada com 12 crianças da sala 4, na área da manta, no período da manhã, o tempo de duração desta sessão foi de 8m:53s. A sala estava dividida em dois espaços, o primeiro é caracterizado como a área de trabalho e o segundo o de circulação livre, no qual estão presentes algumas áreas específicas, sendo uma dessas, a área da manta. Neste cantinho, estavam presentes almofadões, que foram retirados para esta atividade. As crianças,

descalçaram-se no primeiro espaço da sala, dirigindo-se a *posteriori* para o segundo espaço, a área da manta, sentando-se em meia-lua de frente para a mestranda.

00:00:00 – 00:10:00 – As crianças sentam-se na manta com as pernas cruzada “à chinês”, com as costas, o peito e a cabeça direito. A mestranda ajuda o grupo a sentar-se em meia lua.

00:10:00 – 00:20:00 – Todas as crianças estão sentadas e a mestranda senta-se numa cadeira à frente destas.

00:20:00 – 00:30:00 – A mestranda questiona as crianças “Estão sentadas confortavelmente?” As crianças respondem em conjunto “Sim!” A mestranda continua, “Lembram-se do que fizemos na sexta-feira?”. A criança FM, coloca o dedo no ar. A mestranda pede para ela falar. A criança diz “Tivemos a cheirar uma flor e a apagar a vela!” A mestranda responde “Muito bem!” A criança FM, sorri, mostra os dentes de cima, o seu olhar está mais alongado, formando rugas por baixo dos olhos. A criança inclina-se ligeiramente para a frente.

00:30:00 – 00:40:00 – A mestranda pergunta “Lembram-se de mais alguma coisa?” A criança FR, coloca o dedo no ar, a mestranda pede para ela falar. A criança diz “Apanhei muitas laranjas e depois bebi o sumo” A criança está com as costas, a cabeça e o peito direito, e está a olhar para a mestranda. Os olhos da criança estão mais alongados, os cantos da boca estão puxados para o lado e para cima, os está suavemente aberta. As maçãs do rosto estão levantadas. O adulto diz “Muito bem! E mais?” Três crianças colocam o dedo no ar sendo, duas delas a criança D e a criança H. As crianças estão com as costas, o peito e a cabeça direita. A criança D, está com os olhos arregalados, as sobrancelhas para cima em arco e estão afastadas uma da outra. A boca da criança está ligeiramente projetada para fora.

00:40:00 – 00:50:00 – A mestranda pede para a criança D falar, esta diz “Eu levantei-me como uma chita.” Sorri, mostra os dentes de cima e os de baixo, a sua cara alarga. As maçãs do rosto estão levantadas. A mestranda diz “Aí foi? E vocês também se levantaram como uma chita?”

00:50:00 – 01:00:00 – Uma criança responde “Não, eu fui um caracol, levantei-me muito devagarinho” A mestranda diz “Boa! E tu H o que queres dizer?” A criança H sorri, tem as costas, o peito e a cabeça direito, e diz “Nós na sexta-feira, esticamo-nos muito para apanhar as laranjas”

01:00:00 – 01:10:00 – A mestranda responde “Muito bem! Então todos se recordam das nossas atividades de sexta-feira. Hoje vamos fazer uma atividade diferente. Estão prontos?” o grupo responde “Sim!”

01:10:00 – 01:20:00 – A mestranda prossegue “Hoje vamos fazer um exercício um bocadinho diferente, para isso, eu vou me levantar e mostrar, como se faz, e vocês ficam sentados a ver, para depois fazerem igual. Pode ser?” A criança D, acena com a cabeça a dizer que sim, enquanto olha para a mestranda e sorri, mostra os dentes de cima, e as maçãs do rosto estão para cima. A criança está com as costas curvadas para a frente, as suas mãos estão pousadas nas pernas. As crianças H, FR e FM dizem “Sim!” têm as costas curvadas para a frente. A criança FR, está a agarrar os pés, as crianças FM e H, estão com os cotovelos em cima das pernas.

01:20:00 – 01:40:00 – A mestranda levanta-se, fica com os pés ligeiramente afastados, os braços ao lado do corpo, está com as costas, a cabeça e o peito direito. E diz “Inspiramos, como se estivéssemos a cheirar uma flor e ao mesmo tempo subimos os braços à frente do corpo, até chegar sobre a nossa cabeça. A seguir, expiramos, como se estivéssemos a apagar a vela, e descemos os braços até ficarem novamente ao lado do corpo”. A criança FR, está com as costas curvadas para a frente, os cotovelos estão pousados nos joelhos e as mãos estão em cima das pernas. A criança está a olhar fixamente para a mestranda, com a boca ligeiramente aberta, as sobrancelhas levantadas em arco e afastadas uma da outra. As crianças FM e D, está sentada com as pernas “à chinês”, as costas direitas e o peito direito, está a olhar para a mestranda, imitando-a com os braços. A criança H, prende os joelhos com os braços e encosta-os ao peito. A criança está a olhar fixamente para a mestranda, com a boca ligeiramente aberta. As costas da criança estão curvadas para a frente.

01:40:00 – 01:50:00 A mestranda diz “Agora, podem-se levantar lentamente como um caracol!” A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima. A cara está mais alongada, as maçãs do rosto estão levantadas, formando umas pequenas rugas de baixo dos olhos. A criança levanta-se

lentamente. A criança FR, levanta-se rapidamente, e está com as costas, a cabeça e o peito, direitos. Os braços encontram-se ao lado do corpo. A criança H e D levantam-se lentamente, colocam a base dos pés no chão e apoiam a mão esquerda e levantam-se lentamente.

01:50:00 – 02:00:00 – A criança FR, levanta os braços ficando ao nível dos ombros e inspira. Baixa os braços e expira, as pernas estão afastadas. A criança está a olhar para o chão. A criança FM, está de pé, com os pés afastados, os braços junto ao corpo e a cabeça, o peito, e as costas, direitas. A criança H e D estão a levantar-se lentamente, enquanto olham para o chão.

02:00:00 – 02:10:00 – A criança D e H, estão em pé, com as costas, a cabeça e o peito, direitos. As crianças estão com os braços ao lado do corpo e os pés ligeiramente afastados. A criança D está a olhar para a mestranda. Por baixo dos olhos tem pequenas rugas. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança tem as maçãs do rosto para cima, e o olhar está mais alongado. A criança H está a olhar para a mestranda, com um suave sorriso nos lábios, as maçãs do rosto estão para cima.

02:10:00 – 02:20:00 – A mestranda diz “Muito bem!” A criança D olha para a criança que está do seu lado esquerdo. A mestranda continua “Vamos lá, colocamos os bracinhos ao lado do corpo e inspiramos”, a mestranda levanta os braços, à frente do seu corpo. As crianças D e FR, estão a olhar para a mestranda, inspiram e levantam os braços ao lado do corpo. As crianças FM e H, levantam os braços à frente do corpo, enquanto inspiram.

02:20:00 – 02:30:00 – A mestranda continua “Agora expiramos e baixamos os bracinhos!” A criança FR, baixa, dobra os joelhos e agacha-se. A criança está a expirar, enquanto olha para a mestranda. A criança D, desce os braços. A criança está a olhar para a mestranda com um suave sorriso. A criança tem pequenas rugas debaixo dos olhos. A criança H, está a olhar para a mestranda, baixa os braços e expira. A criança FM, baixa os braços enquanto expira. A criança está a olhar para a mestranda.

02:30:00 – 02:40:00 – A mestranda diz “Boa! Vamos fazer novamente!” a mestranda faz os movimentos e as crianças imitam. A criança D e a criança FR, levantam os braços, até ficarem ao lado da cabeça. As crianças estão em pontas dos pés. Estão e inspirar e a olhar para a mestranda, as suas costas, peito e cabeça estão direitos. A criança FM e a criança H, levantam os braços ao nível dos ombros, têm os pés pousados no chão, as costas, a cabeça e o peito estão direitos. As crianças estão a inspirar, enquanto olham para a mestranda.

02:40:00 – 02:50:00 – A mestranda diz “Agora vamos expirar!” A criança D e a criança FR, pousam os pés no chão. Expiram e descem os braços ficando ao lado do corpo. A criança D, está com um leve sorriso, as maçãs do rosto elevam. A criança H, desce os braços e expira. A criança tem as costas, o peito e a cabeça direito. A criança FM, baixa os braços e expira. A criança está com um leve sorriso, as maçãs do rosto sobem. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direito.

02:50:00 – 03:00:00 – A mestranda diz “Muito bem! Vamos fazer mais uma vez!” A criança FM sorri, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem e a cara fica mais larga. A criança inspira e sobe os braços, as pernas estão afastadas, a cabeça e o peito estão direitos. A criança D tem a base dos pés pousada no chão, as costas, o peito e a cabeça esto direitos. A criança levanta os braços, até ficarem ao lado da sua cabeça. A criança H, dobra os cotovelos e eleva as mãos enquanto inspira. A criança FR, inspira e levanta os braços.

03:00:00 – 03:10:00 – A mestranda fala “Agora vamos expirar, baixamos os bracinhos e soltamos todo o ar!” As crianças, expiram, baixam os braços. As costas, o peito e a cabeça estão direitos.

03:10:00 – 03:20:00 – A mestranda diz “Fantástico! Fizeram muito bem!” A criança D, está com os braços ao lado do corpo, as costas, o peito e a cabeça, estão direitos. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima, e o rosto está mais largo. A criança H, a criança FR e a criança FM, estão a olhar para a mestranda com as costas, a cabeça e o peito estão direitas. Os braços estão ao lado do corpo.

03:20:00 – 03:30:00 – A mestranda continua “Vamo-nos sentar lentamente como um caracol” A criança D, dobra os joelhos, lentamente. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima, a criança está a olhar para baixo. Tem o corpo ligeiramente inclinado para a esquerda. A criança H, dobra os joelhos lentamente, os braços estão ao lado do corpo, as costas estão ligeiramente curvadas para a frente, a criança está a olhar para baixo. A criança FR, está de

cócoras, as costas estão ligeiramente curvadas. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem e o rosto fica mais largo. A criança está a olhar para a frente. A FM, está com o trono inclinado para a frente, as mãos abertas ao lado da cintura. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima. O olhar está mais alongado e a olhar para a frente.

03:30:00 – 03:40:00 – A criança D está sentado com as pernas cruzadas “à chinês”, os cotovelos estão apoiados nas pernas, as costas estão ligeiramente para a frente. A criança está a olhar para a mestranda. A criança H, tem os joelhos mais fletidos, e as costas estão ligeiramente curvadas para a frente. A criança está a olhar para a mestranda. A criança FM, está sentada com as pernas cruzadas “à chinês”, as costas estão ligeiramente curvadas para a frente. A criança tem as mãos pousadas no joelho. A criança FR, está com as pernas cruzadas, as mãos apoiadas no chão atrás das costas. A criança está a olhar para a mestranda, tem a língua entre os lábios.

(03:36:00 – 03:40:00) – A criança H, toca e apoia as mãos no chão à frente dos pés, e senta-se com as pernas cruzadas. A criança está a olhar para a mestranda a sorrir, mostrando os dentes de cima. As maçãs do rosto sobem, formando pequenas rugas de baixo dos olhos.

03:40:00 – 03:50:00 – A mestranda diz “Muito bem! Estão todos sentados confortavelmente?” as crianças respondem em uníssono “Sim!”. A mestranda continua “Excelente! Então agora que já estão sentados confortavelmente, vou-vos contar uma história, é a história de uma pena, A pena da *Ambineza!*” A criança FR, está com os ombros erguidos, as mãos apoiadas no joelho e as costas ligeiramente curvadas para a frente. As sobrancelhas da criança estão para baixo, fecha ligeiramente os olhos. A maçã do rosto e o nariz estão para cima, a boca está em linha reta. A criança D, está com as costas curvadas para a frente, os cotovelos apoiados nos joelhos e está a olhar para a mestranda. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima e de baixo, o olhar está mais alargado, as maçãs do rosto estão para cima e o rosto está mais largo. A criança H, está com as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança está a olhar para a mestranda. As suas mãos estão apoiadas nas pernas, os cotovelos estão ligeiramente fletidos. A criança FM, está com as costas, a cabeça e o peito direitos, a criança está com as mãos apoiadas nas pernas. A criança está a olhar para a mestranda com um suave sorriso, as maçãs do rosto estão para cima.

03:50:00 – 04:00:00 – A mestranda continua “Vamos imaginar que estamos a ver a pena da *Ambineza*. Uma pena amarela, não muito grande, mas muito fofinha. Começa a voar por cima das nossas cabeças.” A criança H, tem as costas curvadas, e o pescoço esticado. As mãos estão apoiadas nas pernas. A criança está a olhar para cima, os cantos da boca estão para baixo, em forma de arco. A criança FR, está a olhar para mestranda. As costas estão curvadas. As suas mãos estão apoiadas nas pernas. A criança FM, está com as costas, a cabeça e o peito direitos, as suas mãos estão apoiadas nas pernas. A criança está a olhar para a mestranda. A criança D, está com as costas, a cabeça e o peito direitos, a criança está a olhar para a mestranda e tem as mãos sobre as pernas. A criança está a sorrir, mostrando os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem, formando rugas de baixo dos olhos.

04:00:0 – 04:10:00 – A mestranda continua “A pena começa a descer lentamente. Até que toca levemente na nossa testa, nos nossos olhos”. A criança FR, fecha os olhos ligeiramente, e toca com a mão esquerda no olho esquerdo, as sobrancelhas mantém-se normais e a boca fica entre aberta. A criança H, está com as costas curvadas, e com as mãos em cima das pernas. A criança está com os olhos fechados, as sobrancelhas estão para baixo. As maçãs do rosto e o nariz estão para cima. A boca está ligeiramente aberta. A criança D, está com as costas curvadas, as mãos estão em cima das pernas. A criança está a olhar para a mestranda. A criança FM, está a olhar para a mestranda, a criança tem as costas curvadas. As mãos estão apoiadas em cima das pernas.

04:10:00 – 04:20:00 – A mestranda prossegue “A pena passa no vosso nariz” A criança H, abre ligeiramente os olhos, o lábio superior eleva-se e o inferior está voltado para baixo. A criança mexe no nariz com a sua mão esquerda. As costas estão curvadas, a mão esquerda está pousada na perna esquerda. A criança FR, está a olhar para baixo, as costas estão curvadas para a frente, e as mãos apoiadas nas pernas. A criança FM, está com os olhos fechados, as costas curadas para a frente e os braços pousados nas pernas. A criança D, está com as costas curvadas e com as mãos em cima das pernas.

(04:16:00 – 04:20:00) – A mestranda diz “Passa na vossa boca”. A criança H sopra, e olha para a frente.

04:20:00 – 04:30:00 – A mestranda continua “A pena, desce mais até ao nosso pescoço, passa pelos nossos ombros. Que bom, que é poder sentir esta pena” A criança D, está com as costas, o peito e a cabeça direito. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto levam-te e mostra os dentes de cima. A criança H, faz o gesto de sacudir, ao pé do seu pescoço. A criança coloca a língua de fora como se fosse vomitar, as sobranceiras desceram e o nariz e as maçãs do rosto sobem. A criança FM, está com os olhos fechados, as suas costas estão curvadas, as mãos estão pousadas em cima dos joelhos. A criança FR, apoia a mão esquerda ao lado do corpo, e inclina o corpo para o lado esquerdo. A criança está a olhar para a mestranda.

04:30:00 – 04:40:00 – A mestranda diz “Passa pelos nossos braços, até chegar à nossa mão”. A criança FM sorri, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto sobem. O rosto fica mais alargado. A criança está com as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança está a olhar para a frente. A criança H está com as costas curvadas e com os braços sobre as pernas. A criança D tem as costas curvadas e as mãos sobre as pernas, a criança está a olhar para a frente.

04:40:00 – 04:50:00 – O adulto continua “A pena está a tocar nos dedos das nossas mãos, nas pontinhas dos dedos. Vamos mexer muito devagarinho os dedos das mãos.” A criança D está com as mãos em cima das pernas, as costas estão curvadas. A criança está a olhar para a criança que está do seu lado esquerdo. A criança FR, está com as costas curvadas, as mãos estão à frente do peito, os braços ligeiramente levantados e fletidos nos cotovelos. A criança mexe os dedos lentamente. A criança FM e a criança H têm as costas curvadas, os braços em cima das pernas. As crianças estão a mexer os dedos lentamente.

04:50:00 – 05:00:00 – A mestranda prossegue “A pena vai continuar a viagem, vai até à nossa barriga. Passa nas nossas pernas” A criança FR, continua a mexer os dedos das mãos. A criança H, está com um leve sorriso, as maçãs do rosto estão para cima.

05:00:00 – 05:10:00 – A mestranda diz “Esta pena é mesmo fofinha. Ela passa nos nossos joelhos, pela perna, até aos nossos pés.” A criança FM, está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima. A criança está com as costas direitas, a cabeça e o peito. A criança FR está a agarrar os pés com as mãos, os joelhos estão junto ao peito. A criança está com as costas curvadas e está a olhar para baixo. A criança D está a olhar para baixo, as mãos estão pousadas sobre as pernas. A criança H está com as costas curvadas, a criança tem a cabeça inclinada para a frente e está a olhar para baixo.

05:10:00 – 05:20:00 – A mestranda continua “Agora a pena passa pelos dedos dos pés. Vejam como ela é fofinha.” A criança FM, está a sorrir, o olhar está mais longo, a cara está mais larga. A criança está a mexer os dedos dos pés, a criança está a olhar para baixo. A criança FR, apoia as mãos atrás das costas, a criança mexe os dedos dos pés. A criança está a olhar para baixo. A criança H, está com as costas curvadas a olhar para baixo, a criança está a mexer os dedos dos pés. A criança D, está com as mãos a tocarem nos pés, a criança está a olhar para baixo, as suas costas estão curvadas.

(05:17:00 – 05:20:00) – O adulto diz “A pena sai do nosso corpo e volta a voar para muito, muito longe. Termina assim a viagem da nossa pena”

05:20:00 – 05:30:00 – A mestranda questiona “Vamos esticar os nossos braços e as nossas pernas” as crianças respondem em conjunto “Sim!” abanando a cabeça para cima e para baixo. A criança D, está a olhar para a mestranda, a criança está com um leve sorriso nos lábios e as maçãs do rosto sobem.

05:30:00 – 05:40:00 - A mestranda continua “Então, vamos imaginar que somos uma árvore, os nossos braços são os ramos e as pernas são as raízes da árvore. Vamos esticar os ramos da árvore para cima” A criança D, estica os braços para cima, estão ao lado da cabeça. A criança está com as costas direitas, a cabeça e o peito. As maçãs do rosto estão para cima, a boca está ligeiramente aberta. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança H, está com os braços levantados, ao lado da cabeça. A criança está com um leve sorriso no rosto. As maçãs do rosto estão para cima. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança FR e FM, estão com os braços esticados para cima, ao lado da cabeça. As crianças têm o peito, as costas e a cabeça, direitos. Estas estão a olhar para a frente com a boca ligeiramente aberta.

05:40:00 – 05:50:00 – A mestranda diz “Somos uma árvore com uns ramos muito, muito grande. Temos que nos esticar, mais...mais...” A criança FR, estica as mãos e afastada os dedos das mãos. A criança está a sorrir para a mestranda, mostra os dentes de cima e as maçãs do rosto

sobem. A criança FM, estica os dedos das mãos e afasta-os, a criança mexe os braços de um lado para o outro. A criança está com um leve sorriso no rosto, mostrando os dentes de cima. As maçãs do rosto sobem, e o olhar fica mais alongado. A criança D e a criança H, mexe os braços de um lado para o outro, as mãos das crianças estão esticadas e com os dedos das mãos afastados.

05:50:00 – 06:00:00 – O adulto continua “Muito bem! Agora vamos relaxar o nosso corpo!” As crianças descem os braços, ficam ao lado do seu corpo, as mãos estão pousadas nas pernas.

06:00:00 – 06:10:00 – A mestranda prossegue “Vamos fazer novamente, esticamos os ramos da árvore, o máximo que conseguirmos!” A criança D, tem os braços levantados, o queixo junto ao peito e as costas direitas. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão para cima. A criança H, tem os braços levantados ao lado da cabeça, a criança está com as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança FM, está com a boca entreaberta, em forma de arco. A criança levanta as mãos para cima, ao lado da cabeça. A criança está com a cabeça, o peito e as costas direitos. A criança FR, está sentada em cima dos calcanhares, tem os braços esticados para cima ao lado da cabeça. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima, o rosto está mais alargado.

(06:08:00 – 06:10:00) – O adulto enfatiza “Estica mais, só mais um bocadinho!”

06:10:00 – 06:20:00 – A mestranda continua “Boa! Agora vamos relaxar todo o nosso corpo!” As crianças baixam os braços e pousam as mãos em cima dos joelhos. A criança FR, está sentada com as pernas cruzadas “à chinês”, está a tocar com a sua mão esquerda no pé esquerdo, a mão direita está pousada no chão. A criança está a olhar para baixo. A criança D, tem os braços ao lado do corpo, as mãos estão pousadas nas pernas, as suas costas estão curvadas. A criança H está com as costas curvadas, a olhar para o chão, os braços estão ao lado do corpo. A criança FM, está com os braços ao lado do tronco, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão para cima.

06:20:00 – 06:30:00 – A mestranda diz “Vamos fazer mais uma vez! Vamos esticar ainda mais alto. Vamos tentar tocar no céu!” A criança D, está com os braços ao lado da cabeça, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, o rosto alarga-se. As costas estão direitas. A criança H, a criança FR e a criança FM, têm os braços esticados ao lado da sua cabeça. As crianças têm o peito, a cabeça e as costas direitos, estas estão a olhar para a mestranda.

06:30:00 – 06:40:00 – O adulto fala “Excelente! Agora vamos relaxar” A criança FR e a criança H, estão com os braços sobre as pernas, a olhar para a mestranda. As crianças estão com as costas dobradas para a frente. A criança D, tem as costas curvadas, os braços estão para baixo e as mãos estão apoiadas no chão. A criança está a sorrir com a boca fechadas, os cantos da boca estão puxados para cima. As maçãs do rosto estão para cima, debaixo dos olhos estão pequenas rugas. A criança FM, inclina o corpo para a frente, estica os braços para a frente do tronco.

06:40:00 – 06:50:00 – A mestranda continua “A nossa árvore não tem só ramos, também tem raízes. E também precisam de se esticar, as nossas raízes são as nossas pernas. Vamos lá!” A criança FR e a criança D, esticam as pernas para a frente do tronco, as costas estão curvadas para a frente, as mãos apoiadas nas pernas. A criança FM e a criança H estão com as mãos apoiadas atrás das costas, as pernas esticadas à frente do tronco e os pés esticados. A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima.

06:50:00 – 07:00:00 – A mestranda diz “Agora, vamos relaxar. Sacudir os pés.” As crianças abanam as pernas de um lado para o outro.

07:00:00 – 07:10:00 – A mestranda continua “Vamos fazer mais uma vez” A criança FR, estica as pernas à frente do seu tronco, as mãos estão apoiadas nas pernas. A criança está a olhar para baixo. A criança H e a criança FM, estão com as pernas esticadas à frente do corpo, as mãos estão apoiadas atrás das costas. A criança D estica as pernas à frente do seu corpo, estica os braços para cima. As costas, a cabeça e o peito estão direitos. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, a criança está a olhar para a mestranda. As maçãs do rosto estão levantadas.

07:10:00 – 07:20:00 – A mestranda diz “Agora vamos relaxar, deixar o corpo bem molinho. As crianças mexem as pernas de um lado para o outro. A criança D baixa os braços, apoiando as mãos no chão.

07:20:00 – 07:30:00 – A mestranda continua “Muito bem! Então agora, vamos fazer um jogo com a nossa amiga pena. Para fazermos este jogo vocês precisam de estar deitadinhos, com a

barriga para cima.” A criança H, está com um suave sorriso, a criança inclina as costas para trás. A criança FR, está deitada com a barriga voltada para cima. A criança D, está sentada, com as pernas esticadas e está a olhar para a mestranda. A criança FM, está a deitar-se com a barriga para cima.

07:30:00 – 07:40:00 – A criança D, deita-se, está com a barriga para cima, e esta a sorrir, a criança mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto sobem. A criança tem os braços ao lado do corpo, as pernas, estão esticadas. A criança H, a criança FR e a criança FM, estão com as pernas e os braços esticados, as crianças estão com a barriga para cima.

07:40:00 - 07:50:00 – A mestranda diz “ Então é assim, vocês vão fechar os olhos e vão estar muito concentrados, porque eu vou tocar com a pena numa das partes do vosso corpo. Depois vocês têm de me dizer qual é que foi a parte que eu vos toquei com a pena” A criança D, está deitada, com as pernas esticadas e os braços ao lado do corpo. A criança está a sorrir, os cantos da boca estão puxados para cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança está a olhar para cima.

07:50:00 – 08:00:00 – A mestranda continua “Vamos lá! Fechem os olhinhos e já sabem, têm que se concentrar no vosso corpo” Todas as crianças estão, com as pernas esticadas e os braços esticados ao lado do corpo. O grupo está com os olhos fechados.

08:00:00 – 08:10:00 – A mestranda passa na testa de uma criança.

(08:05:10 – 08:10:00) – A mestranda passa com a pena no rosto do lado esquerdo da criança H, a criança, está com os olhos fechados, e está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima.

08:10:00 – 08:20:00 – A mestranda passa com a pena no nariz da criança D, a criança está com os olhos fechados, a criança está a sorrir. As maçãs do rosto estão para cima.

(08:16:00 – 08:20:00) – A criança FR, abre os olhos e olha para a mestranda, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima.

08:20:00 – 08:30:00 – A mestranda está ao pé da criança FR, e toca com a pena no pé da criança. A criança FR, está com os olhos fechados, os cotovelos estão dobrados, os braços estão pousados no chão. A criança está com um suave sorriso no rosto, a boca está fechada, as maçãs do rosto estão ligeiramente para cima.

(08:26:00 – 08:30:00) – A mestranda toca com a pena em outra criança.

08:30:00 – 08:40:00 – A mestranda está junto da criança FM, a mestranda toca com a pena na orelha direita da criança. A criança FM está com um suave sorriso, as maçãs do rosto sobem, e a criança está com a cabeça ligeiramente inclinada para a direita.

08:40:00 – 08:50:00 - A mestranda toca numa das partes do corpo de mais duas crianças.

(08:47:00 – 08:50:00) - A mestranda está entre duas crianças, tocando-lhes com a pena numa das partes do seu corpo.

08:50:00 – 09:00:00 – A interveniente, está entre um par e tocando-lhes com a pena numa das partes do seu corpo.

(08:55:00 – 09:00:00) - A mestranda está ao pé de mais duas crianças e tocando-lhes com a pena numa das partes do seu corpo. A criança H e a criança FM, estão com os olhos fechados, os braços junto ao corpo e as pernas esticadas. A criança FR, está deitada a olhar para o lado, os seus braços estão levantados para cima. A criança D, está deitada a olhar para cima, as pernas estão esticadas e cruzadas.

09:00:00 – 09:10:00 – A mestranda diz “Muito bem! Agora gostava de saber em que parte do corpo a pena vos tocou” a mestranda questiona uma criança. A criança FR, a criança D, a criança H, e a criança FM, olham para o seu lado direito.

(09:07:00 – 09:10:00) - A mestranda questiona três crianças. A criança D está a olhar para cima.

09:10:00 – 09:20:00 – A mestranda questiona quatro crianças.

(09:18:00 – 09:20:00) - A mestranda questiona a FM “ Onde te tocou a pena?” a criança dá uma gargalhada, as maçãs do rosto estão para cima, o rosto está mais alargado. A criança diz “Na orelha!”

09:20:00 – 09:30:00 – A mestranda diz “E tu FR?” A criança agarra os pés com as mãos, baloiçando o corpo e diz “Foi no pé!” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão elevadas.

(09:24:00 – 09:26:00) – A mestranda continua “E tu H?” a criança responde “Foi aqui na bochecha.” A criança toca com a sua mão direita na bochecha esquerda. A criança está deitada com as pernas esticadas.

(09:28:00 – 09:30:00) – A mestranda diz “E tu D?” a criança toca no nariz e diz “Foi no nariz!” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão para cima. As suas pernas estão esticadas.

09:30:00 – 09:40:00 – A interveniente continua “Muito bem! Agora vamo-nos voltar a sentar e vamos falar um bocadinho sobre a atividade!” A criança D e a criança H, apoiam as mãos atrás das costas, e sobem o tronco. A criança FR, está deitada sobre o seu lado esquerdo, a criança está com a mão esquerda pousada no chão e a sua cabeça está levantada. A criança FM, sobe a cabeça.

(09:39:00 – 09:40:00) – As crianças estão sentadas na manta com as pernas cruzadas “à chinês”, as crianças estão com as mãos apoiadas nas pernas.

09:40:00 – 09:50:00 – A mestranda diz “Então, quem gostava de falar sobre esta atividade. Dizerem o que gostaram mais e o que gostaram menos?” A criança H, está com o braço levantado.

(09:46:00 – 09:50:00) – A criança H diz “O que eu mais gostei, foi da pena a tocar-me na cara”. A criança está com as costas, o peito e a cabeça, direitos, está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima.

09:50:00 – 10:00:00 – A mestranda diz “Muito bem! E tu D, também gostaste?” A criança abana a cabeça de cima para baixo, está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima.

(09:56:00 – 09:58:00) – A mestranda continua “E tu FM?” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança responde “Eu gostei!”

(09:58:00 – 10:00:00) – A criança FR coloca o dedo no ar. Têm as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança está a olhar fixamente para a mestranda.

10:00:00 – 10:10:00 – A mestranda diz “E tu FR?” a criança diz “Eu não gosto de penas.” A criança está com os olhos mais fechados, e o nariz está para cima e a cabeça ligeiramente para trás.

(10:06:00 – 10:10:00) – A mestranda continua “Muito bem! Mais alguém quer dizer alguma coisa?” As crianças abanaram a cabeça, dizendo que não.

10:10:00 – 10:13:00 – A mestranda diz “Então vamos levantarmo-nos devagarinho e vamos calçar os sapatos. Obrigada!”

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	14	7	19	10	50
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	4	-----	1	5
	Surpresa	-----	1	1	-----	2
Total		14	12	20	11	57

ANEXO XXI – SESSÃO N.º 3 (18 DE JUNHO DE 2019)

Cada uma das seguintes cores representa uma emoção diferente, uma vez que, estas evidências serão utilizadas para as crianças em estudo.

● Medo ● Aversão ● Alegria ● Raiva ● Tristeza ● Surpresa

A primeira sessão foi efetuada com 12 crianças da sala 4, na área da manta, no período da manhã, o tempo de duração desta sessão foi de 10m:30s. A sala estava dividida em dois espaços, o primeiro é caracterizado como a área de trabalho e o segundo de circulação livre, no qual estão presentes algumas áreas específicas, sendo uma dessas, a área da manta. Neste cantinho, estavam presentes almofadões, que foram retirados para esta atividade. As crianças, descalçaram-se no primeiro espaço da sala, dirigindo-se a *posteriori* para o segundo espaço, a área da manta, sentando-se em meia-lua de frente para a mestranda.

00:00:00 – 00:10:00 – A mestranda diz “Sentem-se na manta, em meia-lua”. As crianças sentam-se na manta, com as pernas cruzadas “à chinês”. A mestranda senta-se numa cadeira à frente do grupo.

00:10:00-00:20:00 – As crianças olham para a mestranda e esta diz “Como estão? Sentem-se confortáveis?”, as crianças respondem em uníssono, “Sim!”. A mestranda diz, “Boa! Hoje, vamos fazer uma atividade muito gira. Mas em primeiro lugar quero saber quem me sabe dizer o que fizemos ontem!”

00:20:00 – 00:30:00 – A criança D coloca o braço no ar. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitas. Está com as pernas cruzadas e a mão esquerda, está pousada na mão esquerda. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima, e o olhar está mais longo.

(00:26:00 – 00:30:00) – A mestranda fala “Diz D?” A criança responde “Ontem a pena da *Ambineza* tocou-me no nariz” a criança dá uma gargalhada.

00:30:00 – 00:40:00 – A mestranda diz “Muito bem! Mais alguém quer dizer alguma coisa?” A criança H coloca o dedo no ar.

00:40:00 – 00:50:00 – A mestranda continua “Sim, H?” A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitos, a mão direita está apoiada na perna direita. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança responde “E também levantamos os braços, e baixamos os braços!”

00:50:00 – 01:00:00 – A mestranda responde, “Sim, pois foi, fizemos a respiração, inspirávamos, levantávamos os braços, expirávamos, baixávamos os braços. É isso?” A criança H acenou com a cabeça para cima e para baixo.

01:00:00 – 01:10:00 – A mestranda continua “E hoje, vamos fazer parecido ao que fizemos ontem, mas já vamos ver. Mais alguém quer dizer alguma coisa?”, uma criança levanta a mão.

01:10:00 – 01:20:00 – A mestranda pede para ela falar “Ontem, esticamos os ramos da árvore que eram os nossos braços” A criança D e a criança FR, olham para o lado. A criança H e a criança FM, estão com as costas curvadas a olhar para a mestranda.

01:20:00 – 01:30:00 – A interveniente continua “Muito bem! Nós eramos umas árvores com uns ramos e umas raízes muito grandes. Boa!” A criança FR, estica os braços para cima, as suas costas e o peito estão direitos. Inclina a cabeça para trás e olha para cima. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas.

01:30:00 – 01:40:00 – A mestranda prossegue, “Hoje vamos fazer um exercício de respiração parecido ao de ontem, eu vou me levantar para vocês verem e depois vamos fazer todos em conjunto.” A criança D, está com as costas curvadas, os cotovelos apoiados nas pernas, está a olhar para a mestranda. A criança FR, está com as mãos juntas apoiadas nas pernas, a criança está com as costas curvadas. Está a olhar para a mestranda, a sua boca está ligeiramente aberta. A criança H está a agarrar o seu pé direito, com a mão esquerda. A criança tem as costas curvadas, está a olhar para a mestranda. A criança FM, está com as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança está a juntar o seu cabelo.

01:40:00 – 01:50:00 – A mestranda levanta-se, coloca os braços ao lado do corpo, os pés estão juntos. E diz “Vamos inspirar, e levantamos os braços. A seguir expiramos e baixamos os braços.” A criança H, inclina o corpo para a frente e para o lado esquerdo, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FR, está com as costas curvadas, a criança está a olhar para a mestranda. A criança está com um leve sorriso no rosto. A criança FM, está a agarrar os pés com as mãos. A criança está a olhar para a mestranda a sua boca está ligeiramente aberta. A criança, tem as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança D está com as costas curvadas, os cotovelos pousados em cima dos joelhos. A criança está a olhar para a mestranda.

01:50:00 – 02:00:00 – A mestranda questiona, “Perceberam?” a criança FR, a criança H, a criança FM e mais cinco crianças disseram “Sim!” A criança FM, está a sorrir, as maçãs do rosto sobem, mostra os dentes de cima.

02:00:00 – 02:10:00 – A mestranda diz “Muito bem! Então agora vão levantar-se muito devagarinho como um caracol!” A criança H coloca a base do pé esquerdo no chão, as mãos estão apoiadas ao lado do corpo, as costas estão ligeiramente inclinadas para a frente. A criança FR, está com os joelhos apoiados no chão, as mãos apoiadas no chão e o tronco está inclinado para a frente. A criança está a olhar para a frente. A criança FM, está com a base dos pés no chão, as mãos apoiadas ao lado do corpo, o tronco está inclinado para baixo. A criança D, está sentada com as costas curvadas, a criança está a olhar para a criança FR.

02:10:00 – 02:20:00 – A criança FR está com os joelhos no chão, o corpo está inclinado para a esquerda, a criança tem as mãos apoiadas no chão ao lado do corpo. A criança está a olhar para a criança FM. A criança D está sentada, com as mãos apoiadas nas pernas, a criança está a olhar para a criança FR, as costas estão dobradas, tem os cantos da boca levemente descaídos em arco. A criança H, tem a base dos pés no chão, tem a mão esquerda apoiada no chão e a mão direita no ar, a criança tem o corpo inclinado para a esquerda. Está a olhar para baixo.

02:20:00 – 02:30:00 – A criança FM está com os pés no chão, as pernas e o tronco, direitos, os braços estão ao lado do corpo. A criança tem as costas, a cabeça e o peito, direitos. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas, o rosto está mais largo. A criança está a olhar para a mestranda. A criança H, está com os joelhos dobrados, o tronco inclinado para a frente, as mãos estão pousadas à frente do corpo. A criança FR, está com os joelhos fletidos, o tronco está para a frente, a mão esquerda está pousada no chão.

02:30:00 – 02:40:00 – A criança H, está em pé, com os pés juntos, os braços ao lado do corpo, as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança está a morder o lábio inferior. A criança FR, está com os pés juntos, tem os braços junto ao corpo, as costas, a cabeça e o peito, estão direitos. A criança está a olhar para a mestranda. A criança D, apoia os cotovelos no joelho, segura a cara com as mãos. A criança está a olhar para baixo, as costas estão curvadas. A criança tem os cantos da boca levemente descaídos, a extremidade interna das suas sobrancelhas estão mais próximas.

02:40:00 – 02:50:00 – A mestranda diz “Muito bem! Vocês hoje foram mesmo um caracol.” A criança D, a criança H e a criança FR, sorriram, as maçãs do rosto estão levantadas e estão com a boca ligeiramente aberta.

(02:47:00 – 02:50:00) – A mestranda questiona a criança D “Não queres vir fazer?” a criança abana a cabeça, da direita para a esquerda. A criança está a olhar para baixo e os cantos da boca estão descaídos em forma de arco. As crianças estão a olhar para a criança D.

02:50:00 – 03:00:00 – A mestranda continua “Está bem! Queres ficar aí sentado?” A criança responde “Sim!”

(02:55:00 – 03:00:00) – A mestranda diz “Está bem! Então vá, vamos inspirar.” A criança FM, a criança H e a criança FR, estão com os pés juntos, a cabeça, o peito e as costas direitos. As crianças estão com os braços levantados, ao lado da cabeça. As crianças estão a inspirar.

03:00:00 – 03:10:00 – A interveniente diz “Agora vamos expirar, lentamente” as crianças descem os braços e expiram, as crianças estão a olhar para a mestranda.

03:10:00 – 03:20:00 – A mestranda fala “Vamos inspirar, novamente e subir os braços até lá a cima” A criança D, está com as mãos apoiadas nas pernas, as costas estão curvadas. A criança olha para a mestranda. A criança FM tem os braços esticados ao lado da cabeça, as costas e o peito estão direitos. A criança tem a cabeça inclinada para a frente. A criança FR, tem os braços para cima e está a saltar. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança H tem as costas e o peito direitos, a cabeça está inclinada para o lado esquerdo. A criança tem os braços levantados ao lado da cabeça.

03:20:00 – 03:30:00 – A mestranda continua “Agora vamos expirar, lentamente” A criança H e a criança FM, descem os braços. As crianças estão com as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança FR, está com os pés no chão, desce os braços, inclinando o corpo para a frente. A criança D está com as costas direitas a olhar para a mestranda.

03:30:00 – 03:40:00 – A mestranda diz “Vamos fazer a última vez, inspiramos!” A criança FR, levanta os braços e coloca-se em pontas dos pés. A criança tem as costas e o peito direitos. A

criança está com a cabeça inclinada para trás. A criança FM, está com os braços esticados ao lado da cabeça, as suas costas e o seu peito estão direitos. A cabeça está ligeiramente inclinada para trás. A criança H tem as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança está com os braços levantados ao lado da cabeça.

03:40:00 – 03:50:00 – A mestranda continua “Agora, vamos expirar e descemos os braços” A criança H e a criança FM, baixam os braços e sopram com a boca. A criança FR, salta e baixa os braços. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas e os cantos da boca estão puxados para o lado. A criança mostra os dentes de cima. A criança D está a olhar para a criança H.

03:50:00 – 04:00:00 – A mestranda prossegue “Boa! Muito bem! Agora vamos voltar a sentar, muito devagar como se fossemos um caracol!” A criança H e a criança FR, inclinam o copo para a frente e dobram os joelhos. A criança FM, inclina o corpo ligeiramente para a frente.

04:00:00 – 04:10:00 – A criança H e a criança FR, estão sentadas no chão com as mãos ao lado do corpo. A criança FM está sentada no chão com as pernas cruzadas. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas e os cantos da boca estão puxados para o lado. A criança mostra os dentes de cima.

04:10:00 – 04:20:00 – As crianças estão sentadas no chão com as pernas cruzadas “à chinês” as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança D está a esfregar os olhos. As costas estão curvadas.

04:20:00 – 04:30:00 – A mestranda diz “Muito bem! Estão confortáveis?” as crianças respondem em conjunto “Sim!”

04:30:00 – 04:40:00 – A mestranda continua “Antes de irmos para a próxima tarefa, gostava que vocês observassem em silêncio, os sons que nos rodeiam.” A criança H, está com as costas direitas, tem as mãos em cima das pernas. A criança está a olhar para o lado esquerdo. A criança FR, está a agarrar os pés com as mãos, tem as maçãs do rosto para cima, e os cantos da boca puxados para os lados. A criança está a sorrir, mostra ligeiramente os dentes de cima. A criança FM, está com as costas, o peito e cabeça, direitos. A criança está a olhar para a mestranda. A criança D, está com as costas curvadas, e está a morder o lábio de cima.

04:40:00 – 04:50:00 – A mestranda diz “E os cheiros? Qual é o cheiro desta sala?” A criança FM sorri e diz “Cheira bem!” a criança mostra os dentes de cima, os ombros estão para cima. As crianças olham para a criança FM.

04:50:00 – 05:00:00 – A mestranda continua “Pois cheira, tens razão. Então agora, vamos fazer um jogo, para fazermos este jogo vocês têm de estar muito concentrados. Eu vou tocar num instrumento e quando vocês já não estiverem a ouvir esse instrumento colocam o dedo no ar. Compreenderam?”

05:00:00 – 05:10:00 – A criança H, está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto está levanta. A criança diz “Sim! Eu já fiz isso na música” as costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança FM, está com as costas, a cabeça e o peito direitos.

05:10:00 – 05:20:00 – A mestranda diz, “Vamos começar!” coloca o som do instrumento basu. A criança FR, está a sorrir, inclina as costas ligeiramente para a frente, e a cabeça está inclinada para a esquerda. A criança mostra os dentes de cima, está a olhar para a mestranda. A criança D, está com as costas, o peito e a cabeça direitos, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FM e a criança H, têm as costas ligeiramente inclinada para a frente, as crianças estão a olhar para a mestranda.

05:20:00 – 05:30:00 – A criança H, sorri, as maçãs do rosto estão levantadas, a criança tem os olhos bem abertos, e as sobrancelhas em arco. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança FR, olha para a criança H e coloca o dedo no ar. A criança está com um leve sorriso. A criança D, apoia as mãos atrás das costas e inclina as costas para trás. A criança FM, coloca o dedo no ar.

05:30:00 – 05:40:00 – A mestranda questiona “Já não estão a ouvir?” as crianças respondem “Não.”

05:40:00 – 05:50:00 – A mestranda continua “Muito bem! Podem baixar os braços, vamos fazer outras vez!”

05:50:00 – 06:00:00 – A mestranda coloca o som. A criança H, olha para o lado, tem as costas ligeiramente curvadas. A criança FR, tem as mãos apoiadas no chão, atrás das costas, tem a

coluna ligeiramente inclinada para trás. A criança está olhar para a mestranda. A criança FM, está com as costas curvadas, a crianças está a olhar para a mestranda. A criança D está com as costas curvadas para a frente, os cotovelos pousados nos joelhos, a criança está a olhar para baixo, os cantos da boca estão levemente descaídos.

06:00:00- 06:10:00 – A criança H sorri, coloca o dedo no ar, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FR e a criança FM, colocam o dedo no ar, olham para a mestranda. As crianças estão com as costas, o peito e a cabeça direitos.

06:10:00 – 06:20:00 – Uma criança diz “Eu sei qual é esse som”, a criança H diz “Eu também, é um triângulo” a criança FR está com as costas direitas, e está a olhar para a mestranda.

06:20:00 – 06:30:00 – Outra criança diz “Eu quero ouvir outro!” a criança FM e a criança H, acenam com a cabeça para cima e para baixo. As crianças estão a sorrir, mostram os dentes de cima, as suas costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança D, está sentada em cima dos pés, com as costas, o peio e a cabeça direitos.

(06:27:00 – 06:30:00)- A mestranda diz “Querem ouvir outro?” as crianças respondem em conjunto “Sim!”

06:30:00 – 06:40:00 – A mestranda continua “Está bem. Vou colocar outro som. Concentrados e com os braços para baixo.” A mestranda coloca o som de outro instrumento. A criança D, gatinha em direção à mestranda.

06:40:00 – 06:50:00 – A criança D senta-se no colo da mestranda. A criança H, FM e a criança FR, estão sentados com as costas direitas, estão a olhar para a mestranda.

06:50:00 – 07:00:00 – A criança H, coloca o dedo no ar, a criança está a sorrir, as sobrancelhas estão para cima. As maçãs do rosto estão levantadas. A criança FR, coloca o dedo no ar, está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança FM, está com a mão levantada, as costas estão direitas, o peito e a cabeça. A criança tem as sobrancelhas levantadas, a boca está fechada, os lábios estão ligeiramente para dentro.

07:00:00 – 07:10:00 – A criança FM diz “Eu sei o que é, são aqueles pratos que fazem paumm” a criança está com as mãos fechadas à frente do corpo, os braços esticados. A criança está sentada em cima dos seus pés. Está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas, os olhos estão mais alongados, formando ligeiras rugas, debaixo destes.

07:10:00 – 07:20:00 – Outra criança diz “ Não, o prato da bateria é um bocadinho menor. É uma coisa gigante, que quando batemos com um pau, faz muito barulho.” A criança H, a criança FM e a criança FR, estão a olhar para a criança que está a falar.

07:20:00 – 07:30:00 – A mestranda diz “Muito bem. Estou a ver que vocês percebem muito de música. Vocês gostam desse som?” as crianças respondem em conjunto “Sim!” A criança H e a criança FM, estão a sorrir, têm as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança FR, está a olhar para o lado.

07:30:00 – 07:40:00 – Uma criança diz “Ana, podes pôr outra?” a mestranda responde “Sim. Estejam atentos, já sabem quando não ouvirem mais o som, colocam o dedo no ar”

07:40:00 – 07:50:00 – A interveniente coloca outro som. A criança H, está com as costas, o peito e a cabeça direitos. As sobrancelhas da criança estão mais próximas, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FR e a criança FM, estão a sorrir, estão com as costas, a cabeça e o peito, direitos.

07:50:00 – 08:00:00 – A criança FR coloca o dedo no ar, sorri, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão levantadas. A criança inclina o corpo para a frente.

08:00:00 – 08:10:00 – A criança FM e a criança H, colocam o dedo no ar. A criança FR, baixa o braço.

08:10:00 – 08:20:00 – Uma criança diz “Para mim, o último barulho, é o barulho dos sinos da igreja, quando as horas ficam a passar” a mestranda questiona “Gostas de ouvir esse som?”

08:20:00 – 08:30:00 – A criança reponde, “Sim, eu fico a ouvir esse som em minha casa. Porque ao pé de minha casa há uma igreja, e eu gosto de ouvir em minha casa.”

08:30:40 – 08:40:00 – Outra criança diz “Eu gostei muito deste jogo” a mestranda diz “Boa, mais alguém quer dizer alguma coisa?” a criança FM, coloca o dedo no ar.

08:40:00 – 08:50:00 – A interveniente pede para a criança FM falar, a criança diz “Eu não gostei, eu amei. Senti-me confortável” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto estão levantadas. Debaixo dos olhos estão pequenas rugas.

08:50:00 – 09:00:00 – Uma criança diz “Eu também amei, gostei de ouvir todas as músicas” a criança H coloca o dedo no ar.

09:10:00 – 09:20:00 – A mestranda diz “Sim H?” a criança diz “Eu também gostei, eu ando na música e lá também ouvimos alguns instrumentos” a criança está a sorrir as costas estão direitas, a cabeça e o peito também.

09:20:00 – 09:30:00 – A criança FR diz “Eu também gostei!” a mestranda responde “Muito bem, ainda bem que gostaram!” A criança está a sorrir, as suas costas, a cabeça e o peito, estão direitas.

09:30:00 – 09:40:00 – A mestranda questiona a criança D “E tu gostaste?” a criança D acena com a cabeça a dizer que sim.

09:40:00 – 09:50:00 – A mestranda volta a questionar a criança D “Gostaste?” a criança volta a acenar com a cabeça a dizer que sim.

09:50:00 – 10:30:00 – A mestranda diz “Muito bem. Obrigada pela vossa participação. Amanhã, vamos fazer um jogo docinho. Podem se levantar, calçar-se e depois vamos para a rua

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	9	11	1	10	31
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	3	-----	3
	Aversão	-----	-----	-----	-----	0
	Surpresa	-----	-----	-----	-----	0
Total		9	11	4	10	34

ANEXO XXII – SESSÃO N.º 4 (19 DE JUNHO DE 2019)

Cada uma das seguintes cores representa uma emoção diferente, uma vez que, estas evidências serão utilizadas para as crianças em estudo.

● Medo ● Aversão ● Alegria ● Raiva ● Tristeza ● Surpresa

A primeira sessão foi efetuada com 12 crianças da sala 4, na área da manta, no período da manhã, o tempo de duração desta sessão foi de 11m:12s. A sala estava dividida em dois espaços, o primeiro é caracterizado como a área de trabalho e o segundo de circulação livre, no qual estão presentes algumas áreas específicas, sendo uma dessas, a área da manta. Neste cantinho, estavam presentes almofadões, que foram retirados para esta atividade. As crianças, descalçaram-se no primeiro espaço da sala, dirigindo-se a *posteriori* para o segundo espaço, a área da manta, sentando-se em meia-lua de frente para a mestranda.

00:00:00 – 00:10:00 – As crianças sentam-se na manta com as pernas cruzada “à chinês”, com as costas, o peito e a cabeça direita. A mestranda ajuda o grupo a sentar-se na meia lua.

00:10:00 – 00:20:00 – As crianças estão sentadas e a mestranda senta-se numa cadeira à frente destas.

00:20:00 – 00:30:00 – A mestranda questiona as crianças “Estão sentadas confortavelmente?” As crianças respondem em conjunto “Sim!” A mestranda continua, “Lembram-se do que fizemos ontem?”. A criança H, coloca o dedo no ar.

(00:26:00 – 00:30:00) - A mestranda pede para ela falar. A criança diz “Tivemos a ouvir instrumentos e cada vez que parávamos de ouvir, levantávamos o braço” A criança H, sorri, mostra os dentes de cima, o seu olhar está mais alongado, formando rugas por baixo dos olhos. As costas, o peito e a cabeça estão direitos.

00:30:00 – 00:40:00 – A mestranda diz “Muito bem! Então e gostaram dessa atividade?” as crianças abanam a cabeça de cima para baixo e em conjunto dizem “Sim!”

(00:35:00 – 0040:00) – A mestranda questiona “Querem dizer mais alguma coisa sobre a sessão de ontem?” as crianças estão a olhar para a mestranda, abanam a cabeça de um lado ao outro dizendo que não.

00:40:00 – 00:50:00 – A mestranda continua “Muito bem! Hoje vamos fazer uma atividade parecida a sessão que fizemos com a pena. Recordam-se?” A criança D e a criança FM, abanam a cabeça de cima para baixo, as crianças estão a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima. As crianças estão com as costas, o peito e a cabeça, direitos. A criança FR, inclina a cabeça para trás, as costas estão curvadas ligeiramente. As sobrancelhas estão mais próximas dos olhos, os olhos estão semicerrados. O nariz e as maçãs do rosto estão para cima. O queixo está retraído e a boca está em linha reta. A criança H, está com as costas curvadas, as mãos estão pousadas nas pernas. A criança está a olhar para a interveniente.

00:50:00 – 01:00:00 – A mestranda prossegue “Mas hoje não vamos fazer com a pena vamos fazer com outra coisa, com algo muito docinho” A criança D, está com as costas, a cabeça e o peito direitos, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima.

01:00:00 – 01:10:00 – A mestranda contínua “Recordam-se de como fizemos a respiração ontem?” A criança H, levanta o braço, está com as costas, a cabeça e o peito direitos.

(01:08:00 – 01:10:00) – A mestranda fala “Sim, H?” a criança sorri, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança diz “Levantamos os braços, e depois baixamos os braços e soprámos todo o ar” a criança levanta e baixa os braços.

01:10:00 – 01:20:00 – A mestranda continua “Exatamente, então hoje vamos fazer muito parecido. Mas em primeiro vou levantar-me e mostrar, como se faz, e vocês ficam sentados a ver, para depois fazerem igual. Pode ser?” A criança D, acena com a cabeça a dizer que sim, enquanto olha para a mestranda a sorrir, mostra os dentes de cima, e as maçãs do rosto estão para cima. As crianças H, FR e FM dizem “Sim!” têm as costas curvadas para a frente. A criança FR, está a agarrar os pés, as crianças FM e H, estão com os cotovelos em cima das pernas.

01:20:00 – 01:30:00 – A mestranda levanta-se, fica com os pés ligeiramente afastados, os braços ao lado do corpo, está com as costas, a cabeça e o peito direito. E diz “Inspiramos, como se estivéssemos a cheirar uma flor e ao mesmo tempo subimos os braços à frente do corpo, até chegar sobre a nossa cabeça.” A criança D, levanta os braços, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança H está com as costas curvadas para a frente, as mãos estão apoiadas nas pernas. A criança está a olhar para a mestranda. A criança FR, está com a mão esquerda apoiada no chão, o corpo está inclinado para a esquerda. A criança está com a boca ligeiramente aberta e está a olhar para a mestranda. A criança FM, está com as costas curvadas, as mãos apoiadas nas pernas, a criança está com a boca ligeiramente aberta. A criança está a olhar para a mestranda.

01:30:00 – 01:40:00 – A mestranda continua “A seguir, expiramos, como se estivéssemos a apagar a vela, e descemos os braços até tocarmos com os dedos da mão nas pontas dos pés. “ A criança D baixa os braços.

01:40:00 – 01:50:00 – A mestranda diz “Vou repetir mais uma vez.” A mestranda levanta os braços. A criança FR, sobe o tronco, está em cima dos joelhos, a criança inspira e levanta os braços para cima. A criança FM, está sentada e levanta os braços para cima, enquanto inspira.

01:50:00 – 02:00:00 – A mestranda continua, “E agora, expiramos, baixamos os braços” A criança FM, inclina o tronco para a frente toca com as mãos no chão. A criança FR, baixa os braços, toca com as mãos no chão.

(01:57:00 – 02:00:00) A mestranda questiona “Compreenderam?” as crianças respondem em conjunto “Sim!”

02:00:00 – 02:10:00 - A mestranda diz “Agora, podem-se levantar lentamente como um caracol!” A criança D, está a sorrir, mostra os dentes de cima. A cara está mais alongada, as maçãs do rosto estão levantadas, formando umas pequenas rugas de baixo dos olhos. A criança levanta-se rapidamente. A criança H, coloca os dois pés no chão, as mãos estão apoiadas no chão atrás das costas. A criança FR, está com as mãos apoiadas ao lado do corpo, os pés estão pousados no chão. A criança FM, está com o tronco inclinado para a frente.

02:10:00 – 02:20:00 – A FM, está com os joelhos no chão, as mãos estão apoiadas no chão à frente do corpo. A criança FR está com os joelhos fletidos e o tronco ligeiramente inclinado para a frente. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança H, está com a mão esquerda no chão, atrás das costas, a criança sobe a cintura.

02:20:00 – 02:30:00 – A criança H, está com os joelhos dobrados, as costas ligeiramente inclinadas para a frente. A criança está a morder o lado de baixo e olha para o chão. A criança FM, está com as pernas esticadas, as costas estão dobradas para baixo. A criança D e a criança FR, estão em pé, com os braços ao lado do corpo.

02:30:00 – 02:40:00 – As crianças estão de pé com os braços ao lado do corpo, têm as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança H, está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas, a criança mostra os dentes de cima.

02:40:00 – 02:50:00 – A mestranda diz “Muito bem! Foram verdadeiros caracóis” A criança H e a criança FM, estão a sorrir, as maçãs do rosto estão elevadas. A mestranda continua “Vamos começar, colocamos os bracinhos ao lado do corpo e inspiramos”, a mestranda levanta os braços, à frente do seu corpo. As crianças estão com os braços esticados ao lado da cabeça, as crianças estão a olhar para a mestranda.

02:50:00 – 03:00:00 – A mestranda continua “Agora expiram e baixamos os bracinhos, até tocarmos com as pontas dos dedos das mãos na ponta dos pés!” As crianças descem os braços e tocam com os dedos das mãos nos dedos dos pés.

03:00:00 – 03:10:00 – A mestranda diz “Muito bem! Vamos fazer novamente! Os braços junto ao corpo.” A criança H está a sorrir as maçãs do rosto estão elevadas, a criança mostra os dentes de cima.

03:10:00 – 03:20:00 – A mestranda diz “Agora vamos inspirar!” A criança D e a criança FM e a criança H, esticam os braços para cima. A criança FR, estica os braços para cima e salta. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima.

03:20:00 – 03:30:00 – A mestranda continua “Agora vamos expirar” As crianças descem os braços até tocarem nos dedos dos pés.

03:30:00 – 03:40:00 – A mestranda diz “Vamos fazer a ultima vez!” A criança FR, flete os joelhos e salta com os braços esticados para cima. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas, e o rosto está mais alongado. A criança D, a criança H e a criança FM esticam os braços para cima.

03:40:00 – 03:50:00 – A mestranda fala “Agora baixamos os braços e expiramos, soltamos todo o ar!” As crianças, expiram, baixam os braços, até tocarem nas pontas dos pés.

03:50:00 – 04:00:00 – A mestranda diz “Muito bem! Fizeram todos muito bem. Vamos sacudir, os braços e o corpo” A criança D, abanou o tronco de um lado para o outro, a criança dá uma gargalhada. A criança mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto estão levantadas e o olhar está mais alongado. A criança FR, move o corpo de um lado para o outro, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança FM e a criança H, movem o corpo, estão a olhar para a mestranda.

04:00:00 – 04:10:00 – A mestranda continua “Agora, vamo-nos sentar lentamente como um caracol” A criança D, dobra os joelhos rapidamente e inclina as costas para a frente. A criança FR, flete os joelhos e inclina ligeiramente o tronco para a frente. A criança H e a criança FM, dobram ligeiramente os joelhos, e descem lentamente.

04:10:00 – 04:20:00 – A criança D e a criança FR, estão sentados, com as pernas cruzadas, “à chinês”, as crianças estão com as costas curvadas e as mãos estão apoiadas nas pernas. A criança H, está com o tronco inclinado para a frente, os joelhos estão dobrados. A criança FM, está sentada com as pernas “à chinês”, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança tem as costas, o peito e a cabeça direitos.

04:20:00 – 04:30:00 – Todas as crianças estão sentadas com as pernas cruzadas, os braços estão sobre as pernas.

04:30:00 – 04:40:00 – A mestranda diz “Muito bem! Agora que já estamos todos sentados, vou vos contar uma história, A viagem da gotinha de mel.” A criança H, tem as sobrancelhas para baixo, os olhos estão quase fechados, o nariz e as maçãs do rosto estão para cima, o queixo está retraído. As costas estão curvadas para a frente.

04:40:00 – 04:50:00 – “Para isso têm de colocar as mãos em cima dos joelhos com a palma da mão virada para cima.” A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança está com as costas e a cabeça direita. A criança D e a criança FM, estão a olhar para a mestranda com as palmas das mãos voltadas para cima, as crianças têm as costas, o peito e a cabeça direitos.

04:50:00 – 05:00:00 – A mestranda coloca o mel na palma da mão de três crianças.

05:00:00 – 05:10:00 – A mestranda coloca o mel na palma da mão de três crianças.

05:10:00 – 05:20:00 – A mestranda coloca o mel na palma da mão de três crianças.

05:20:00 – 05:30:00 – A mestranda coloca o mel na mão da criança FM, a criança sorri e diz “Está frio.” A mestranda coloca o mel na palma da mão na criança H, a criança dobra os dedos em forma de concha. A criança tem o nariz para cima, as sobrancelhas para baixo, os lábios estão ligeiramente para a frente e o queixo está retraído. A interveniente coloca o mel na palma da mão da criança D e da criança FR. As crianças estão a sorrir.

05:30:00 – 05:40:00 – A mestranda diz “Agora vamos ouvir a história da gota de mel. O mel faz uma viagem por todo o vosso corpo, o mel passa pelo vosso braço, passa pelo vosso pescoço.” A criança D está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto estão para cima. A criança está com as costas direitas. A criança FM e a criança FR, estão com as costas direitas, as crianças estão a olhar para a mestranda. A criança H, está com o queixo retraído, o nariz e as maçãs do rosto estão levantados

05:40:00 – 05:50:00 – A interveniente continua “Passa pela vossa barriga” A criança D dá uma gargalhada. A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima. A criança H, põe a mão direita na barriga.

(05:45:00 – 05:50:00) – O adulto prossegue “A gotinha de mel passa na vossa perna e passa para o vosso pé.” A criança D dá outra gargalhada, a criança mexe o seu pé direito, de um lado para o outro. A criança FR, olha para os pés.

05:50:00 – 06:00:00 – A mestranda continua “A gotinha passa para o outro pé, pela perna. E por onde ele passa ele deixa o corpo todo relaxado e mole.” A criança H, está com as costas ligeiramente curvadas para a frente, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FM e a criança FR, olham para a sua mão com a gota de mel. A criança D, está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, as maçãs do rosto estão levantadas.

06:00:00 – 06:10:00 – A interveniente fala “Passa novamente pela vossa barriga, para o outro braço, até chegar à vossa mão” A criança D dá uma gargalhada.

06:10:00 – 06:20:00 – A mestranda diz “O vosso corpo fica cada vez mais relaxado e muito doce” A criança FM sorri, as maçãs do rosto estão levantadas.

(06:17:00 – 06:20:00) – A interveniente continua “Passa pelo vosso pescoço, pela vossa cabeça, pelos olhos, pelo nariz” A criança D dá uma gargalhada. A criança FR, está a olhar para a sua mão esquerda. A criança H está a olhar para a mestranda, a boca está em linha reta, as sobrancelhas mais para baixo, as maçãs do rosto e o nariz estão para cima. A criança FM, está a sorrir, as costas estão direitas, a criança está a olhar para baixo.

06:20:00 – 06:30:00 – A mestranda diz “Agora passa pela vossa boca. Esta foi a viagem da gotinha de mel” A criança H coloca a mão à frente da boca.

06:30:00 – 06:40:00 – A mestranda continua “Quem quiser, pode comer o mel.” A criança D prova o mel, levanta o dedo esquerdo e diz “Eu gostei”. A criança FM está com as costas curvadas para a frente, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. A criança FR, sorri e está a olhar para baixo.

(06:37:00 – 06:40:00) – A criança FM pergunta “Podemos comer tudo?” a mestranda responde “Sim.” A criança FR está a olhar para a criança do lado esquerdo.

06:40:00 – 06:50:00 – A criança H, aproxima o seu nariz à sua mão esquerda e diz, “Eu não quero”, a criança está a sorrir. A mestranda responde “Não tens de comer.” A criança FR, está com a mão aberta a olhar para a mestranda.

06:50:00 – 07:00:00 – A criança FM, tem as pernas afastadas uma da outra, a criança está a comer o mel. Está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança H, está a olhar para a criança que está do seu lado, a criança H está a sorrir. A criança FR, mexe com o dedo no mel que está na sua mão. A criança D está a comer o mel.

07:00:00 – 07:10:00 – Uma criança diz “Eu amo mel” a criança FM pergunta à mestranda, “Podemos fazer outra vez” a criança está com as costas e a cabeça direitas, a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, a criança tem as maçãs do rosto levantadas. A criança FR, está a olhar para a criança FM, está com a mão esquerda aberta.

07:10:00 – 07:20:00 - A mestranda diz “Nós podemos fazer a viagem do mel noutro dia. Agora gostava de conversar um bocadinho com vocês, mas antes tenho aqui um papel e vou retirar o mel a quem não gosta, está bem?” As crianças responderam em conjunto, “Sim!”

07:20:00 – 07:30:00 – A mestranda retira o mel da palma da mão da criança FR, da criança H e de outra criança do grupo.

07:30:00 – 07:40:00 – A interveniente questiona “O que vocês sentem quando provam o mel?” a criança FM responde “Eu sinto-me muito mole” a criança sorri e mostra os dentes de cima.

07:40:00 – 07:50:00 – Uma criança diz “Eu sinto-me doce” a mestranda diz “Muito bem! Mas ouve meninos que não gostaram do mel, pois não?”

07:50:00 – 08:00:00 – A criança H diz “Na, eu não gostei do mel. Sabe a pão queimado” A criança tem o nariz para cima, as sobrancelhas para baixo, os lábios estão ligeiramente para a frente e o queixo está retraído.

08:00:00 – 08:10:00 – A mestranda questiona “Não gostas da sensação mdo pão queimado?” a criança H abana a cabeça, fecha os olhos, as sobrancelhas estão para baixo, o queixo está retraído, a boca está ligeiramente aberta. A criança faz um som de nojo.

08:10:00 – 08:20:00 – Uma criança diz “A mim sabe-me muito bem, sabe-me a um doce de uma amiga da mãe. Quando ela lá vai em casa, ela leva um bombo para minha casa. E o mel está a parecer o bombo”

08:20:00 – 08:30:00 – A criança FM diz “Podemos fazer mais um bocadinho” abana o corpo, a criança está a sorrir.

08:30:00 – 08:40:00 – A mestranda diz “Nós, agora já não podemos fazer. Fazemos num próxima dia” uma criança levanta-se e vai buscar um livro e diz “Olha Ana, o livro da abelha”

08:40:00 – 08:50:00 – A mestranda responde “Pois é, então fazemos assim, na próxima vez lemos o livro da abelha e depois fazemos a viagem do mel, pode ser?” as crianças responderam “Sim.” A criança H e a criança FR disseram “Não” A criança FM está com o braço no ar.

08:50:00 – 09:00:00 – A interveniente diz “Os meninos que quiserem fazem, os que não quiserem não fazem. Bom, mas agora vamos ouvir a FM” A criança está com as costas direitas e está a sorrir.

09:00:00 – 09:10:00 – A criança FM diz “Quando estávamos a fazer a viagem do mel eu senti o meu corpo muito doce, e estava muito mole” A criança está a sorrir mostra os dentes de cima.

09:10:00 – 09:20:00 – Uma criança diz, “Eu senti-me doce, e só as minhas mãozinhas é que estavam moles. Agora estão quentinhas” A criança FM está a lambar a mão direita. A criança H, a criança FR e a criança D, estão com as costas curvadas e estão a olhar para a criança que está a falar.

09:20:00 – 09:30:00 – A mestranda diz “Muito bem! E tu D, gostaste da viagem do mel?” A criança abana a cabeça a dizer que sim.

09:30:00 – 09:40:00 – A mestranda diz “E tu H?” a criança H, abana a cabeça a dizer que não, fecha os olhos, as sobrancelhas estão para baixo, o queixo está retraído, a boca está fechada e está ligeiramente para a frente. A mestranda pergunta “O que é que sentiste?” a criança diz “Senti-me rijo”

09:40:00 – 09:50:00 – A mestranda diz “E tu FR, gostaste da viagem do mel? A criança abana a cabeça a dizer que não.

09:50:00 – 10:00:00 – A mestranda questiona “Porquê?” a criança está a sorrir e diz “Porque não gosto de mel.”

10:00:00 – 10:10:00 – A mestranda diz “Muito bem. Mais alguém quer dizer alguma coisa?” as crianças respondem

(10:09:00 – 10:10:00) - Cinco crianças colocam o dedo no ar.

10:10:00 – 10:20:00 – A mestranda pede para que uma das crianças fale, a criança diz “Eu adorei, porque gosto muito do mel”

10:20:00 – 10:30:00 – A interveniente diz “Muito bem, e tu X o que queres dizer?” a criança fala “Eu gostei muito. Era muito bom o mel”

10:30:00 – 10:40:00 – A mestranda responde “Boa, ainda bem que gostaste. E tu Y, o que gostavas de dizer?” a criança diz “É da abelha o mel que eu amo. As abelhas é que fazem o mel”

10:40:00 – 10:50:00 – Outra criança fala “O mel é feito do pólen”

10:50:00 – 11:00:00 - A interveniente diz “Muito bem, fico muito contente por terem gostado. Obrigada pela vossa participação, amanhã vamos fazer a nossa última sessão.”

11:00:00 – 11:10:00 – A mestranda continua “Agora vamo-nos levantar lentamente e vamos lavar as nossas mãos e depois vamo-nos calçar”

11:10:00 – 11:33:00 – As crianças levantam-se lentamente, de forma ordenada, em direção ao lavatório.

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	-----	-----	-----	0
	Alegria	13	4	13	6	36
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	3	-----	8	11
	Surpresa	-----	-----	-----	-----	0
Total		13	7	13	14	47

ANEXO XXIII – SESSÃO N.º 5 (20 DE JUNHO DE 2019)

Cada uma das seguintes cores representa uma emoção diferente, uma vez que, estas evidências serão utilizadas para as crianças em estudo.

● Medo ● Aversão ● Alegria ● Raiva ● Tristeza ● Surpresa

A primeira sessão foi efetuada com 12 crianças da sala 4, na área da manta, no período da manhã, o tempo de duração desta sessão foi de 10m:13s. A sala estava dividida em dois espaços, o primeiro é caracterizado como a área de trabalho e o segundo de circulação livre, no qual estão presentes algumas áreas específicas, sendo uma dessas, a área da manta. Neste cantinho, estavam presentes almofadões, que foram retirados para esta atividade. As crianças, descalçaram-se no primeiro espaço da sala, dirigindo-se a *posteriori* para o segundo espaço, a área da manta, sentando-se em meia-lua de frente para a mestranda. A segunda sala estava com as portadas das janelas fechadas e com a luz apagada.

00:00:00 – 00:10:00 – A criança D e a criança FR, estão descalças, em cima da manta. As crianças estão de pé a olhar para a mestranda. As crianças estão com as costas, a cabeça e o peito direitos. As crianças têm as sobrancelhas levantadas, afastadas dos olhos. As crianças estão com a boca ligeiramente aberta.

00:10:00 – 00:20:00 – A mestranda diz “Sentem-se na manta, em meia-lua”. As crianças sentam-se na manta, com as pernas cruzadas “à chinês”. A mestranda senta-se numa cadeira à frente do grupo.

00:20:00-00:30:00 – As crianças olham para a mestranda e esta diz “Como estão? Sentem-se confortáveis?”, as crianças respondem em uníssono, “Sim!”. A criança FM, está sentada com as costas a cabeça e o peito direitos. A criança está a sorrir e as maçãs do rosto estão levantadas, a criança mostra os dentes de cima.

00:30:00 – 00:40:00 – A criança H pergunta à mestranda “Porque é que está aqui escuro na sala?”

00:40:00 – 00:50:00 – A mestranda responde “É uma surpresa que eu tenho para vocês” A criança D dá uma gargalhada e coloca as duas mãos à frente da boca. As maçãs dos rosto estão levantadas. A criança H, a criança FR e a criança FM, estão a sorrir, mostram os dentes de cima.

As maçãs do rosto estão para cima. As crianças têm as costas ligeiramente curvadas para a frente.

00:50:00 – 01:00:00 A mestranda diz, “Então mas antes de começarmos a fazer as atividades de hoje, gostava de saber quem se lembra do que fizemos ontem?” a criança FM está com o braço no ar.

01:00:00 – 01:10:00 – A mestranda fala “Diz FM?” a criança responde “Fizemos a viagem da gotinha de mel” a criança tem as costas, a cabeça e o peito, direitos. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas.

01:10:00 – 01:20:00 – A criança D disse “Eu provei o mel e gostei” a criança está a abanar a cabeça para cima e para baixo, a dizer que sim.

01:20:00 – 01:30:00 – A mestranda diz “Boa, muito bem! Mas antes de fazermos a viagem do mel, fizemos uma respiração, e hoje vamos fazer igual.”

01:30:00 – 01:40:00 – A mestranda continua, “Recordam-se?”

(01:33:00 – 01:40:00) – A criança FM diz “Sim.” Levanta-se do chão, inspira e estica os braços para cima. Todas as crianças estão a olhar pra a criança FM.

01:40:00 – 01:50:00 – A criança expira e baixa os braços, toca com os dedos das mãos nos dedos dos pés. A criança senta-se rapidamente e pergunta “É assim?”

01:50:00 – 02:00:00 – A mestranda responde “Boa! É isso mesmo!” a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão para cima, formam-se pequenas rugas debaixo dos olhos.

(01:54:00 – 02:00:00) – A mestranda contínua “Vamos levantar com um...” a criança FR completa “caracol” a criança FR, está a sorrir, a criança mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão levantadas, a criança está a olhar para a mestranda.

02:00:00 – 02:10:00 – A criança H, a criança D e a criança FR, apoiam as mãos atrás das costas, os pés estão assentes no chão. A criança FR está a olhar para o lado.

02:10:00 – 02:20:20 – A criança FM, está a descruzar as pernas. A criança está com as costas curvadas para a frente. A criança H sobe a cintura, mantêm as mãos apoiadas atrás das costas. A criança D está em pé com os joelhos ligeiramente fletidos e o tronco está inclinado para a frente. A criança FR, está em pé com os joelhos dobrados, a criança tem as costas dobradas para a frente.

02:20:20 – 02:30:00 – A criança D e a criança H estão em pé com as costas, o peito e a cabeça, direitos, as crianças estão a olhar para a frente. A criança H está em pé com os joelhos ligeiramente fletidos e com as costas inclinadas para a frente. A criança FM, está com a base dos pés apoiada no chão a mão direita está apoiada no chão e o corpo está ligeiramente inclinado para a direita. A criança já não está sentada.

02:30:00 – 02:40:00 – A criança FM, está em pé, com os joelhos ligeiramente fletidos, os braços ao lado do corpo e as costas curvadas. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. O rosto está mais largo. A criança D e a criança FR, estão a olhar para a criança FM. A criança H, está com as costas, o peito e a cabeça direitos, a criança tem os braços ao lado do corpo e está a olhar para a frente.

02:40:00 – 02:50:00 – A criança FM está em pé, com os braços ao lado do corpo, a cabeça, as costas e o peito estão direitos. A criança está a olhar para a frente.

02:50:00 – 03:00:00 – A mestranda diz “Já estamos todos de pé, vamos iniciar a nossa respiração.” A mestranda levanta os braços. A criança D, a criança FM, a criança FR e a criança H, levantam os braços, ao lado da cabeça ao mesmo tempo que estão a inspirar. As crianças têm as costas e o peito direitos. A criança FM e a criança H estão a olhar para a mestranda a criança FR e a criança FR estão a olhar para cima com a cabeça inclinada para trás.

03:00:00 – 03:10:00 – A mestranda contínua “Agora, vamos expirar, soltar todo o ar” as crianças descem os braços e tocam com os dedos nos pés.

03:10:00 – 03:20:00 – A criança D, está de pé, com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança está a olhar para a mestranda, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança mostra os dentes de cima. A criança FR está de pé com as pernas, as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança está com um leve sorriso. As maçãs do rosto estão para cima. A criança FM e a criança H, estão de pé, com as costas, o peito e a cabeça direitos. As crianças estão a olhar para a mestranda, os braços estão ao lado do corpo.

03:20:00 – 03:30:00 – A mestranda diz “Vamos fazer outra vez, inspira” as crianças levantam os braços, junto da cabeça. As crianças estão com as costas, a cabeça e o peito, direitos.

03:30:00 – 03:40:00 – A mestranda continua “Agora, vamos descer os braços e expirar” as crianças descem os braços e tocam com os dedos das mãos nos pés.

03:40:00 – 03:50:00 – As crianças estão de pé a olhar para a mestranda, têm os braços ao lado do corpo. A criança H, está com as costas ligeiramente curvadas para a frente, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FM, está a olhar para a mestranda, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança mostra os dentes de cima.

03:50:00 – 04:00:00 – A mestranda fala “ Vamos fazer a última vez, inspira.” As crianças levantam os braços ao lado da cabeça.

(03:54:00 – 04:00:00) – A mestranda continua “Estica bem, bem”! A criança D sorri, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima. Debaixo dos olhos estão ligeiras rugas. A criança FR, salta, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança mostra os dentes de cima.

04:00:00 – 04:10:00 – A interveniente continua “Expira. Manda o ar cá para fora e baixem os braços” As crianças descem os braços e tocam com as mãos nos pés.

04:10:00 – 04:20:00 – As crianças estão de pé, com os braços ao lado do corpo. As crianças estão com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança D está a sorrir.

04:20:00 – 04:30:00 – A interveniente diz “Vamos sentar novamente na manta, calmamente” A criança D senta-se rapidamente e sorri. A criança FR senta-se rapidamente. A criança FM e a criança H sentam-se lentamente.

04:30:00 – 04:40:00 – As crianças estão sentadas na manta, a olhar para a mestranda. A criança FM diz “Hoje também vamos comer mel?” a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, os olhos estão mais pequenos.

04:40:00 - 04:50:00 – A mestranda responde “Não, hoje não vamos comer mel. Hoje vamos ver uma coisa muito gira” A mestranda levanta-se e dirige-se até à bola de luzes. As crianças estão a olhar para a mestranda.

04:50:00 – 05:00:00 – A mestranda liga a bola de luzes. A criança FR, está a olhar para o teto, as sobrancelhas estão para cima, em forma de arco, os olhos estão arregalados e a boca está entreaberta. As costas, estão ligeiramente curvadas. A criança H, tem as costas ligeiramente curvadas para a frente. A criança tem as sobrancelhas em forma de arco levantadas para cima, o olhar está fixo no teto e a boca está ligeiramente aberta. A criança FM diz “Uau”, está com as sobrancelhas para cima, em forma de arco, a boca está aberta. A criança D, está com a mão à frente da boca, a boca está entreaberta, as sobrancelhas da criança estão para cima em forma de arco.

05:00:00 – 05:10:00 – A criança D diz “Uau” a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto da criança estão levantadas. A criança tem pequenas rugas de baixo dos olhos, a sua cara está mais alongada. A criança está com as costas direitas, a cabeça e o peito, direitos. A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão para cima. A criança está com a cara mais alargada.

05:10:00 – 05:20:00 – A mestranda diz “A sala está com um céu lindo, cheio de cores. E nós vamos imaginar que estamos sentados em cima de um jardim, com uma relva muito fofinha” A criança D está a sorrir mostra os dentes de cima. A criança FR, está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima.

05:20:00 – 05:30:00 – A interveniente continua “É de noite. Em cima de nós temos um céu com muitas estrelas. Observem bem cada uma delas, vejam como são tão brilhantes e belas.” A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança tem os ombros para cima. As costas estão curvadas para a frente. E a cabeça está inclinada para a esquerda. A criança FR e a criança H, estão com as mãos apoiadas atrás das costas, a cabeça está inclinada para trás. As crianças estão a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima. A criança D está a sorrir, as costas, a cabeça e o peito estão direitos.

05:30:00 – 05:40:00 – A mestranda diz “Á vossa volta existem muitos animais, passarinhos” a mestranda coloca a gravação do som dos passarinhos. As crianças olham para a mestranda. A criança FR e a criança D, têm a testa com ligeiras rugas, as sobrancelhas aproximam-se, os lábios estão na horizontal. As costas das crianças estão dobradas. A criança FM e a criança H,

estão a sorrir. As crianças estão a olhar para a mestranda, as costas, a cabeça e o peito das crianças estão direitos.

05:50:00 – 06:00:00 – A interveniente continua “ Grilos”, coloca o som dos grilos. A criança D, está a olhar para a mestranda. A criança está a sorrir mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão para cima. A criança FR, está com um leve sorriso, as suas costas, o peito e a cabeça estão direitos. A criança H, está a olhar para o teto. A criança FM, olha para o teto, está a sorrir. As maçãs do rosto estão para cima.

06:00:00 – 06:10:00 – A mestranda diz “É um riacho”, a criança D pergunta “O que é isso?” A criança está a olhar para a mestranda.

06:10:00 – 06:20:00 – A mestranda responde “É água de um riacho”

(06:17:00 – 06:20:00) – A criança D repete “É água” a criança sorri, as maçãs do rosto estão levantadas. As costas estão direitas.

06:20:00 – 06:30:00 – A mestranda continua “Depois de observarem todos estes sons que estão à vossa volta, devem focar-se nas estrelas do céu” As crianças estão a olhar para cima. A criança D, a criança FR, a criança H e a criança FM, estão a sorrir, mostram os dentes de cima. As crianças têm as maçãs do rosto levantadas.

06:30:00 – 06:40:00 – A mestranda diz “Agora devem focar-se apenas numa das estrelas, a estrela mais cintilante”

06:40:00 – 06:50:00 – A criança D, diz “Azul-escuro” a criança está a sorrir, a cabeça está ligeiramente inclinada para trás.

(06:45:00 – 06:50:00) – A criança FR diz “Verde” a criança está a sorrir e a olhar para a mestranda. A criança tem as costas, a cabeça e os ombros direitos.

06:50:00 – 07:00:00 – A criança FM diz “A minha é a vermelha” a criança está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rosto estão levantadas.

(06:53:00 – 07:00:00) - A interveniente continua “Olhem bem para ela! É a vossa estrela, é a estrela mais bonita do Universo”

07:00:00 – 07:10:00 – A mestranda diz “ A vossa estrela é mágica, por isso vão olhar bem para ela e pedir-lhe um desejo” A criança FM, está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo, a criança está a olhar para a mestranda com as costas, a cabeça e os ombros direitos. A criança tem as maçãs do rosto levantadas. A criança H, está com um leve sorriso, mostra os dentes de cima. A criança está com as costas, o peito e a cabeça direitos. A criança FR, está com as costas inclinadas para trás, as mãos estão atrás das costas. A criança D, está a olhar para a mestranda, com as costas, a cabeça e o peito, direitos.

07:10:00 – 07:20:00 – A mestranda continua “Mas em primeiro devem pensar muito bem.” A criança D e a criança FR, estão a olhar para o teto. A criança D, está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima.

07:20:00 – 07:30:00 – O adulto continua, “Depois quando souberem qual é o vosso desejo secreto devem dizer-lhe ao ouvido, para ninguém ouvir” A criança FM, coloca as mãos à frente da cara, tem as costas, a cabeça e o peito direitos. A criança H, fecha os olhos, a criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima.

07:30:00 – 07:40:00 – A mestranda pergunta “Já sabem qual é o vosso desejo?” as crianças respondem em conjunto “Sim”

07:40:00 – 07:50:00 - A mestranda continua “Muito bem. Como todos já sabem qual é o desejo que vão pedir, vão imaginar que a estrela está ao pé de vocês.”

07:50:00 – 08:00:00 – A mestranda prossegue “E vão dizer-lhe ao ouvido qual é o vosso desejo, bem baixinho, para ninguém ouvir. É um segredo”

08:00:00 – 08:10:00 – A criança H, está com os olhos fechados. A criança está a sorrir, as maçãs do rosto estão para cima. A criança está com as costas direitas. A criança D, está com as mãos à frente da boca como se fosse contar um segredo. Inclina a cabeça ligeiramente para a frente. A criança FR, está a olhar para o lado. A criança FM, está a tapar a boca, a criança tem os olhos fechados, está com as costas direitas.

08:10:00 – 08:20:00 – A mestranda diz “Agora que já pediste o teu desejo, deves pedir que se concretize, pois se isso acontecer vais ficar muito feliz.” A criança D, a criança H, a criança FM e a criança FR, estão a olhar para a mestranda com as costas, o peito e a cabeça direitos. As crianças estão com um leve sorriso nos lábios.

08:20:00 – 08:30:00 – A mestranda continua “Agora que todos já pediram os desejos, vamos começar por mexer lentamente os dedos dos pés, os pés” As crianças estão a mexer os dedos dos pés. A criança FR e a criança D, estão a olhar para baixo, as crianças estão a sorrir, mostram os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima.

08:30:00 – 08:40:00 – A interveniente diz “ As perninhas”, as crianças abanam as pernas, a criança D está a sorrir, as suas costas estão ligeiramente dobradas.

08:40:00 – 08:50:00 – A mestranda continua “Vamos mexer muito devagarinho os braços, as mãos e os dedos das mãos” as crianças rodam os braços e estão a mexer os dedos das mãos. A criança FR, a criança H e a criança D estão a olhar para baixo. A criança FM, está a olhar para a mestranda.

08:50:00 – 09:00:00 – A interveniente diz “Vamos rodar o nosso pescoço muito devagarinho” a criança D, está a sorrir, mostra os dentes de cima. As maçãs do rostos estão levantadas. Todas as crianças fazem movimentos circulares com o pescoço, lentamente.

09:00:00 – 09:10:00 – A mestranda continua “Muito bem! Agora vamos espreguiçar!” A criança H estica os braços para cima, inclina a cabeça para o lado esquerdo. A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança está a olhar para a mestranda. A criança D, estica os braços para cima e dá uma gargalhada, as maçãs do rosto estão levantadas. A criança FM, estica os braços para cima, a criança está a olhar para a mestranda. A criança FR, estica os braços para cima, tem um leve sorriso no rosto, as maçãs do rosto estão para cima.

09:10:00 – 09:20:00 – A interveniente diz “Boa! Agora vamos descer os braços! A criança D e a criança H estão a sorrir, mostram os dentes de cima. As crianças estão a olhar para a mestranda, com as costas, o peito e a cabeça direitos.

09:20:00 – 09:30:00 – A mestranda questiona o grupo “Alguém gostava de dizer alguma coisa?” a criança H e a criança FM colocam o dedo no ar

(09:27:00 – 09:30:00) – A mestranda diz “Diz H?”

09:30:00 - 09:40:00 – A criança H diz “Eu gostei muito desta atividade, gostei das luzes. Ana, onde é que compraste as luzes?”

09:40:00 – 09:50:00 – A mestranda responde “Comprei numa loja!”

(09:45:00 – 09:50:00) – A criança responde “Vou pedir aos meus pais para comprarem.”

09:50:00 – 10:00:00 - A mestranda diz “Fazes muito bem. E tu FM?”

(09:54:00 – 10:00:00) – A criança FM diz “Eu senti-me muito bem, gostei de tudo! Dos sons dos animais, das luzes e do desejo” A criança está a sorrir, mostra os dentes de cima e de baixo. As maçãs do rosto estão para cima.

10:00:00 – 10:13:00 - A mestranda diz “Fico muito feliz que tenhas gostado. Mais alguém quer dizer alguma coisa?”

(10:05:00 – 10:07:00) – As crianças responderam em conjunto “Não”

(10:07:00 – 10:13:00) – A mestranda diz “Muito bem. Obrigada pela vossa participação. Espero que tenham gostado de todas as nossas atividades. Agora, podem-se levantar lentamente e calçarem-se”

Categoria	Subcategoria	Criança FM	Criança FR	Criança D	Criança H	Total
Emoções Primárias	Medo	-----	1	1	-----	2
	Alegria	15	11	18	9	53
	Raiva	-----	-----	-----	-----	0
	Tristeza	-----	-----	-----	-----	0
	Aversão	-----	-----	-----	-----	0
	Surpresa	1	2	2	1	6
Total		16	14	21	10	61