

Um Percurso Reflexivo sobre a Prática Pedagógica e a abordagem às emoções desde a Educação de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sandra Margarida Simão Talhão

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, outubro de 2022
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, a todas as pessoas que sempre quiseram o meu bem e acreditaram em mim!

Aos meus familiares e amigos, agradecer por me terem dado força e incentivado a seguir o caminho que queria. Obrigada por terem sido sempre compreensivos e por acreditarem sempre em mim!

Às Educadoras e Professoras que me acompanharam, obrigada por me terem ajudado a crescer e construir a minha identidade profissional.

A todas as crianças com as quais me cruzei, obrigada por me terem deixado entrar nas vossas vidas, obrigada por me terem mostrado que o mundo é muito mais bonito ao vosso lado! Terão sempre um lugar especial no meu coração!

À Professora Clarinda, obrigada por todo o apoio, todas as conversas, todos os desabafos, todos os momentos em que me tranquilizou e por ter, sempre, acreditado em mim! Todo este percurso, foi, sem dúvida, muito melhor porque estava nele!

Por último, agradecer à minha Ritinha! Obrigada por me aturares ao longo deste caminho, por me dares força todos os dias para não desistir. Obrigada por todas as conversas, por todos os consolos e por estares sempre lá para o que fosse preciso! Foi incrível fazer tudo ao teu lado!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na primeira parte, relativa à dimensão reflexiva, reflito sobre o meu percurso e vivências ao longo das Práticas Pedagógicas em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, esta parte engloba reflexões sobre os receios iniciais, dificuldades e desafios sentidos, aprendizagens realizadas e algumas propostas realizadas.

Na segunda parte, apresento a dimensão investigativa, um estudo numa lógica de investigação-ação, que pretende dar resposta à questão de partida: “Em que medida a abordagem às emoções primárias na Educação de Infância facilita a gestão das emoções e o conhecimento de emoções em si e no próximo?”, tendo como objetivos: (i) Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; (ii) Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas; (iii) Refletir sobre a concretização e os efeitos da sequência pedagógica.

Para este estudo, recorri à observação participante, ao diário de bordo, às notas de campo e a fotografias. Seguindo uma metodologia qualitativa, a análise dos dados foi feita numa perspetiva de análise especulativa. O estudo sugere que, quando trabalhadas as emoções desde a Educação de Infância, as crianças desenvolvem a sua empatia e conseguem aprender a gerir as suas emoções.

Palavras-chave: Creche, Educação de Infância, Emoções, Prática Pedagógica

ABSTRACT

This report was performed within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is divided into two parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

In the first part, concerning the reflective dimension, I reflect on my path and experiences throughout the Pedagogical Practices in Nursery, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education. Thus, this part includes reflections on initial fears, difficulties and challenges felt, lessons learned and some proposals made.

In the second part, I present the investigative dimension, a study in an action-research logic, which aims to answer the starting question: “To what extent does the approach to primary emotions in Early Childhood Education facilitate the management of emotions and the knowledge of emotions? in oneself and in the next?”, with the following objectives: (i) To understand how children identify their own emotions; (ii) Analyze whether children can differentiate emotions, before, during and after being worked on; (iii) Reflect on the implementation and effects of the pedagogical sequence.

For this study, I used participant observation, the logbook, field notes and photographs. Following a qualitative methodology, data analysis was carried out in a speculative analysis perspective. The study suggests that when emotions are worked on since kindergarten, children develop their empathy and can learn to manage their emotions.

Keywords: Nursery, Childhood Education, Emotions, Pedagogical Practice

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas.....	x
Índice de Abreviaturas	xi
Introdução	1
Parte I – Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo 1 – Experiência em contexto de Creche	2
1.1. Receios e novas aprendizagens	2
1.2. Abordagem Highscope.....	3
1.3. Relação entre Educador e crianças.....	5
1.4. Planificação e preparação de atividades.....	6
1.5. Refletir e avaliar para melhorar.....	10
1.6. Que Educadora pretendo ser?.....	11
Capítulo 2 – Experiência em contexto de Jardim de Infância.....	12
2.1. Receios e novas aprendizagens	12
2.2. Abordagens pedagógicas.....	12
2.3. Relação entre Educador e crianças.....	13
2.4. Planificação e preparação de atividades.....	14
2.5. Pedagogia de Projeto	16

2.5.1. Projeto Caracoleta	17
2.6. Refletir e avaliar para melhorar.....	19
2.7. Que Educadora pretendo ser?.....	20
Capítulo 3 – Experiência em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
3.1. Receios e novas aprendizagens	21
3.2. Os desafios do 2.º ano	22
3.2.1. Professor reflexivo	27
3.3. Os desafios do 1.º e 4.º anos.....	28
3.3.1. Aprender na autonomia	32
3.4. Diferenciação pedagógica	34
3.5. Que professora ambiciono ser?	35
Parte II – Dimensão investigativa	37
Capítulo 1 – Introdução à dimensão investigativa	37
Problemática.....	37
Questão de investigação e objetivos do estudo	38
Capítulo 2 – Fundamentação teórica.....	40
2.1. Emoções vs sentimentos	40
2.1.1. Emoções primárias	41
2.2. O estado da Educação Emocional na Europa.....	43
2.3. Benefícios e potencialidades de trabalhar as emoções.....	46
2.4. A importância da Educação Emocional na Educação de Infância	49
2.5. Papel do Educador como agente educador de emoções.....	50
Capítulo 3 – Metodologia de investigação.....	53
3.1. Natureza do estudo	53

3.2. Contexto de estudo	53
3.2.1. Caracterização da sala	54
3.2.2. Caracterização dos participantes	54
3.3. Apresentação da sequência pedagógica	56
3.4. Instrumento de recolha e análise de dados	58
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	61
4.1. Alegria.....	61
4.2. Raiva	62
4.3. Calma	65
4.4. Medo	66
4.5. Tristeza.....	68
4.6. Avaliação da sequência pedagógica.....	69
4.7. Depois da implementação da sequência pedagógica.....	69
Considerações finais do estudo	72
Limitações do estudo.....	74
Sugestões para futuras investigações	74
Conclusão final do relatório	75
Referências Bibliográficas	76
Anexos.....	1
Anexo I – Reflexão Individual 6 – 12. ^a semana.....	2
Anexo II – Reflexão Individual 8 – 14. ^a semana.....	5
Anexo III – Reflexão Individual 1 – 2. ^a e 3. ^a semanas.....	8
Anexo IV – Reflexão Individual 2 – 3. ^a semana.....	13
Anexo V – Reflexão Individual 9 – 6 e 7 de dezembro de 2021	17

Anexo VI – Reflexão Individual 6 – 15 a 17 de novembro de 2021.....	20
Anexo VII – Reflexão Individual – 4 a 6 de abril de 2022	23
Anexo VIII – Reflexão Individual – 23 a 25 de maio de 2022	27
Anexo IX – Música para a emoção da alegria (com adaptações na letra realizadas pelas mestrandas; melodia da música “Se tu estás contente”)	31
Anexo X – Diário de bordo – 23/11/2020 (alegria)	32
Anexo XI – Diário de bordo – 24/11/2020 (raiva).....	34
Anexo XII – Música para a emoção da raiva (letra construída pelas mestrandas; melodia da música “Bob, o construtor”)	37
Anexo XIII – Diário de bordo – 25/11/2020 (calma).....	38
Anexo XIV – Música para o estado de espírito – calma (letra construída pelas mestrandas; melodia da música “Formas Geométricas”, de Alda Casqueira Fernandes)	40
Anexo XV – Diário de bordo – 02/12/2020 (medo e tristeza)	41
Anexo XVI – Música para a emoção do medo (com adaptações na letra realizadas pelas mestrandas; melodia da música “Três Palhacinhos”)	43
Anexo XVII – Música para a emoção da tristeza (com adaptações na letra realizadas pelas mestrandas; melodia da música “Bater as palmas”)	44
Anexo XVIII – Notas de campo.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de exploração da terra.....	8
Figura 2 - Atividade de exploração da terra.....	8
Figura 3 - Atividade de exploração da terra.....	8
Figura 4 - Atividade de exploração da terra.....	8
Figura 5 - Atividade de exploração da terra.....	9
Figura 6 - Atividade de exploração da terra.....	9
Figura 7 - Crianças a trabalhar em grupo.....	9
Figura 8 - Início do projeto	17
Figura 9 – Observação com lupa.....	17
Figura 10 - Observação a olho nu	17
Figura 11 - Observação com lupa de copo.....	17
Figura 12 - Medição com fita métrica.....	17
Figura 13 - Medição com régua	17
Figura 14 - Pesquisa em livros.....	18
Figura 15 - Pesquisa no computador.....	18
Figura 16 - Construção e escrita de panfleto.....	18
Figura 17 - Construção de acessórios para dramatização	19
Figura 18 - Construção de acessórios para dramatização	19
Figura 19 - Construção de cenário para dramatização	19
Figura 20 - Objetivos definidos pelos alunos para a conquista da recompensa.....	22
Figura 21 - Cartas "acALMA-te"	23
Figura 22 - Mural de atividades de recurso.....	25

Figura 23 - Atividade realizada no exterior, experienciando como seria se não tivessem o sentido da visão	25
Figura 24 - Aluno a utilizar o MAB.....	28
Figura 25 - Aluno a utilizar o MAB.....	28
Figura 26 - Atividade no relvado da escola	29
Figura 27 - "Mercadito" a ser organizado pelos alunos do A4	33
Figura 28 - Adaptação de ficha (com código de cores) para um aluno com dificuldades ao nível da leitura e da escrita da Iniciação B1	35
Figura 29 - Crianças a dançar.....	61
Figura 30 - Diálogo sobre as características da alegria.....	62
Figura 31 - Crianças a explorar e partilhar o "Zangão"	63
Figura 32 - Atividade de relaxamento.....	65
Figura 33 - LA a realizar a expressão facial relativa ao medo.....	66
Figura 34 - Criança a abraçar a "Abracinhos"	67
Figura 35 - Narração da história.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência pedagógica	58
--	----

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A4 – Aprofundamento 4

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IE – Inteligência Emocional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

PP – Prática Pedagógica

PPEI – Prática Pedagógica em Educação de Infância

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Encontra-se dividido em duas partes, a primeira relativa à dimensão reflexiva, e a segunda relativa à dimensão investigativa. Tem como propósito apresentar as aprendizagens realizadas ao longo de todas as Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionado nos vários contextos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano e 1.º e 4.º anos), nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022. Após essa primeira parte, apresento um estudo relativo à abordagem das emoções em Educação de Infância, incidindo-se no contexto de Creche.

Na dimensão reflexiva, faz-se referência às experiências vividas, dificuldades, reflexões e desafios superados nos diferentes contextos. Assim, esta divide-se em três capítulos: o primeiro relativo à experiência em contexto de Creche, o segundo referente à experiência em contexto de Jardim de Infância e o terceiro alusivo à experiência no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma de 2.º ano e numa turma de 1.º e 4.º anos.

Na dimensão investigativa, é apresentado um estudo numa lógica de investigação-ação, no contexto de Creche, com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses. Este pretendeu conhecer como é que as crianças identificavam as suas próprias emoções e analisar se as crianças as conseguiam diferenciar antes, durante e depois de serem trabalhadas. Esta parte encontra-se dividida em 4 capítulos: introdução à dimensão investigativa, fundamentação teórica, metodologia de investigação e apresentação, análise e discussão dos resultados.

Para finalizar, será apresentada uma conclusão referente a todo o relatório, as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte deste relatório está dividida em três capítulos, contendo, desse modo, três reflexões distintas, cada uma relativa às experiências vividas em cada contexto onde foram realizadas as Práticas Pedagógicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, cada reflexão contempla os receios iniciais, as aprendizagens realizadas e a reflexão sobre os conhecimentos que quero ou não levar para o futuro.

CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Pedagógica em Educação de Infância (PPEI) no contexto de Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no concelho de Leiria, com as valências de Creche e de Jardim de Infância, com início em setembro de 2020 e término em janeiro de 2021. O grupo de crianças que acompanhei era composto por 18 crianças, oito do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses (isto, no início da PP, pois no final de 2020, já todas as crianças tinham 24 meses). O modelo pedagógico pelo qual a instituição se regia era o de HighScope, permitindo-me aprofundar bastante o mesmo e colocá-lo em prática.

1.1. RECEIOS E NOVAS APRENDIZAGENS

Antes de iniciar esta Prática Pedagógica (PP), tive alguns receios relativamente à mesma. Estes deveram-se, principalmente, ao facto de serem crianças de idades tão novas, frágeis, a necessitar de determinados cuidados e ao facto de nunca ter tido esta experiência na Licenciatura em Educação Básica. Preocupava-me também a preparação e a implementação de atividades com crianças desta idade, tanto pelo facto de não ter conhecimentos sobre o que seria mais ou menos adequado, como pelo facto de elas não terem capacidade para estarem a realizar a mesma atividade e/ou tarefa durante muito tempo. Ademais, devido ao contexto pandémico vivido na altura, existiam muitos cuidados que teria de ter em dobro e não conseguia imaginar como seria a relação entre as crianças e os adultos (pelo facto de ter de haver uma distância e o uso de máscaras).

No entanto, ao chegar à instituição, deparei-me com um ambiente muito acolhedor e, ao observar a relação da Educadora com as crianças, percebi que a única diferença notada era o uso de máscaras. Isto porque a relação e os afetos entre os adultos da sala de

atividades e cada criança continuavam a fazer-se sentir, embora com algumas limitações (como, por exemplo, beijos). Estes comportamentos continuaram a ser praticados, já que o principal objetivo era acolher e fazer com que aquelas crianças se sentissem bem e seguras. Deste modo, os adultos continuaram a tratar as crianças tal e qual como deveriam ser tratadas, já que as mesmas mereciam continuar num mundo dito “normal”, com acesso e possibilidade de realizarem as mesmas coisas que faziam antes do contexto pandémico vivido. Esta ideologia é corroborada por Diniz & Koller (2010, p. 72), já que “Ao alimentar, brincar ou confortar uma criança são ativados sentimentos como cumplicidade, ternura, carinho que irão mobilizar acontecimentos passados e ser transportados para o futuro, constituindo a especificidade daquela relação.”.

Foi neste primeiro contexto de PP que aprendi que as atividades preparadas devem atender todas as crianças e respeitar os seus tempos. Inicialmente, ficava bastante frustrada por não cumprir a planificação completa ou por nem todas as crianças quererem realizar a atividade. Aprendi, assim, que a planificação é apenas um documento orientador e que devemos, enquanto Educadores, dar liberdade às crianças de realizarem apenas as atividades que desejam ou com as quais se identificam e deixá-las permanecer nas mesmas somente o tempo que pretenderem, deixando de estar, deste modo, tão preocupada em cumprir a planificação completa.

Um aspeto que considere menos positivo nesta PP foi o facto de não ter tido qualquer contacto com os pais, o que não possibilitou que me relacionasse com eles ou que pudesse conversar com eles e aprender como “lidar” com os pais ou familiares das crianças. Deste modo, considero que teria sido uma mais-valia para mim poder contactar com os pais/familiares e compreender métodos e técnicas de contacto e relacionamento com os mesmos.

1.2. ABORDAGEM HIGHSCOPE

A instituição supracitada regia-se pela abordagem HighScope e, após pesquisa sobre a mesma, comecei a compreender melhor quais os objetivos e quais os princípios que esta seguia.

Esta abordagem defende que os bebés e as crianças aprendem ativamente, estabelecendo diversas relações tanto com os cuidadores como com os materiais disponíveis. São estas relações estabelecidas que vão proporcionar uma base de confiança entre a criança e os adultos que dela cuidam e que a ela lhe proporcionam estas experiências, dado que, tal

como referido por Araújo (2013, p. 31), “é valorizada uma ação que favoreça, simultaneamente, a segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a aprendizagem ativa.”.

Nesta abordagem, o ambiente no qual a criança está inserida também deve atender a determinadas características. O espaço físico tem de ser seguro e contar com vários materiais, de fácil alcance das crianças, para que estas possam ter acesso aos mesmos quando necessitem ou desejem, promovendo uma livre circulação e uma maior autonomia dentro da sala de atividades. Todo o espaço e materiais estão organizados em áreas que, na abordagem HighScope, têm o nome de “áreas de brincadeira e de cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

Além disto, o Educador está em constante observação das crianças de modo a conhecê-las e a saber quais os seus gostos e interesses, podendo, desta forma, proporcionar atividades/desafios mais motivantes para elas, já que, e de acordo com Post & Hohmann (2011, p. 15), “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas.”

Assim, também os horários e as rotinas são algo de verdadeira importância, pois são úteis para que as crianças estejam confiantes e se sintam à vontade ao longo do dia, tendo estas sempre conhecimento de todos os momentos do dia. Contudo, também são flexíveis, no sentido de atenderem às necessidades de cada criança, deixando-as permanecer nas atividades o tempo que desejarem.

Através desta abordagem, os bebés e as crianças vão desenvolver várias competências a vários níveis, tendo, o Educador, sempre em conta as Experiências-Chave. Deste modo, irá proporcionar ao grupo de crianças diversas atividades e vivências que possam desenvolver/trabalhar todas as áreas nestas envolvidas, tendo presente que as crianças destas idades aprendem através da exploração e do manuseamento de todos os recursos, tal como menciona Araújo (2013, p. 38), “nos primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros”.

1.3. RELAÇÃO ENTRE EDUCADOR E CRIANÇAS

Foi com o passar do tempo que percebi que a Creche era muito mais do que poderia imaginar. Era muito mais do que apenas receber as crianças de manhã, deixá-las a brincar e fazer uma ou duas atividades com elas. A Creche era criar uma ligação única e especial com cada criança, conhecendo os seus gostos, as suas capacidades, as suas preferências, a sua personalidade, percebendo o que nos querem dizer e como demonstram o seu carinho e amizade com os outros. Era conhecer a rotina de cada uma e saber que precisavam de certos cuidados. Era ter a capacidade de estar com o grupo, mas estar com cada criança, de forma individual, de atender aos pedidos e necessidades de cada criança. A Creche era um mundo de carinho, proteção, cuidado, amor e, acima de tudo, de descoberta e aprendizagem.

Para que este ambiente fosse possível, acima de tudo, teria de haver uma relação muito especial entre o Educador/a (e, conseqüentemente, também estudantes de PP) e o grupo de crianças que lhe havia sido confiado. Antes de qualquer coisa, a relação tinha como base a confiança: a confiança dos pais e a confiança das crianças depositada em todos os adultos da sala de atividades.

Através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebês e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas. (Post & Hohmann, 2011, p. 40).

Ao chegarem à instituição, de manhã, a Educadora e, posteriormente, também eu, estudante de PP, recebia as crianças, sempre, com um abraço e com uma palavra de carinho. Foi, desde logo, nesta ideologia que me revii, no cumprimentar e acolher cada criança, de forma individual. Este início de dia fazia diferença na vida das crianças, permitindo-lhes começar o dia, sentindo-se especiais e únicas.

Ao longo do dia, as crianças recebiam tratamento individual, tendo por base o respeito por cada uma. Sempre que alguma precisava de um carinho ou de colo ou apenas de ser ouvida, os adultos da sala de atividades estavam lá presentes.

Na hora da sesta, observei algo que, até então, nunca tinha observado. Para as crianças adormecerem, a Educadora colocava música de fundo, calma e relaxante, que as fazia estar em silêncio e, na hora de acordarem, a música era animada para que acordassem com energia para todo o resto de tarde. Também nesta hora, se fosse necessário dar uma atenção mais individual a alguma das crianças para que adormecesse ou para que tentasse, pelo menos, descansar um pouco, os adultos da sala de atividades estavam lá para tal. Desta forma, cada criança “sentia-se em casa” por ter alguém ao seu lado, acalmando-a e deixando-a mais relaxada para descansar um pouco.

É ainda fundamental fazer referência às mudas de fraldas ou idas à sanita. Embora todas as crianças fossem à casa de banho ao mesmo tempo, todas tinham a atenção individual dos adultos. Quando era preciso trocar a fralda a uma criança, embora estivesse, igualmente, atenta a todo o grupo, fazia questão de falar com essa criança, de a ouvir, de brincar com ela, porque aquele momento era dela. Já nas idas à sanita, tudo era mais rápido, mas com as crianças que estavam a iniciar essas idas à sanita, fazia questão de estar lá, por perto, para quando precisassem de mim, falar com elas, incentivá-las a fazer esta mudança. Só assim, cada criança tinha a atenção, o respeito e o cuidado necessário nesta fase, inclusive, interagindo muito mais connosco, adultos cuidadores, nestes momentos do que quando estava em grande grupo.

1.4. PLANIFICAÇÃO E PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES

A questão central que surgia, constantemente, na minha cabeça era: “Que atividades vamos fazer?”. Esta questão nunca teve uma resposta certa, mas foi sendo respondida ao longo da PP, através dos conhecimentos que ia obtendo, das conversas com a Educadora da sala de atividades, da leitura de fundamentação teórica e das atividades anteriores nas quais era possível observar o que resultava e o que não resultava com o grupo.

O período de observação manifestou-se como parte essencial de um bom trabalho com o grupo, pois foi nesse período que comecei a compreender algumas das crianças e as suas necessidades, conseguindo, nesse âmbito, ir participando na vida delas e atendendo às suas necessidades. Neste período, também comecei a pensar sobre que atividades eram ou não adequadas àquele grupo de crianças. Concluo, assim, que a observação, neste contexto, se revelou fulcral para compreender melhor o grupo e em como poderíamos intervir junto do mesmo, tal como defendido por Mónico et al. (2017, p. 727), que referem

que “A Observação Participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move.”.

Inicialmente, sentia que tinha de cumprir a planificação e realizar todas as atividades que tínhamos planificado, nos tempos estipulados, para que fosse possível continuar a cumprir a rotina do grupo, dado que são tão importantes nestas idades, já que lhes dá segurança e confiança, por saberem o que vão realizar a cada hora e por terem conhecimento da sequência de tarefas/momentos do dia, o que me levou a esta reflexão.

Após reflexão com a Educadora, e reflexão comigo mesma, percebi que me sinto muito presa ao cumprir a planificação escrita e os horários. (...) julgo que devo ter mais em conta a flexibilidade da planificação, principalmente em Creche, e que devo deixar as crianças ter o seu tempo e terminarem a atividade quando entenderem, já que, tal como referem Post & Hohmann (2011, p. 197), “ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.”. (Reflexão Individual 6 – 12.^a semana, ver Anexo I)

Assim, com o decorrer da PP, e em reflexões semanais, percebi que, para crianças desta idade, o importante era, realmente, a exploração de materiais e a obtenção de novos conhecimentos. Isto fez-me começar a deixar o grupo e, simultaneamente, cada criança, gerir o seu tempo de exploração e de concretização da tarefa, dando liberdade às crianças para iniciar e terminar a atividade quando desejassem e fazer apenas as pretendidas por elas, sendo a planificação flexível nesse aspeto. No entanto, era importante que elas tivessem, na mesma, limites para finalizar as atividades, já que, por exemplo, poderiam exceder-se e, a um certo momento, estar só a explorar os materiais e não se concretizando a intencionalidade prevista pelo Educador e considerada essencial para o desenvolvimento da criança. Deste modo, foi importante conhecer cada criança para que compreendesse quando é que estavam, realmente, a realizar o pedido na atividade ou quando estavam apenas a manipular e a explorar os materiais envolvidos, visto que, embora fosse igualmente importante, poderiam não estar a ir ao encontro da intencionalidade que estava na origem da atividade.

Ainda neste âmbito, para preparar atividades adequadas a esta faixa etária, era fulcral ter sempre presente que elas aprendem através da brincadeira e do lúdico, pelo que as atividades, normalmente, seguiam este princípio, já que “A brincadeira é, por excelência,

a melhor maneira de ensinar novas competências aos mais pequenos, estimular a imaginação e desenvolver a sua autoestima.” (Marques, 2019, p. 29).

Consequentemente, todas as atividades planejadas e preparadas para o grupo de crianças, permitiam que estas aprendessem ou desenvolvessem determinadas competências, através do brincar, conseguindo explorar todos os materiais envolvidos nas atividades, o que lhes permitiu também ter contacto com novas texturas, cheiros ou sabores. Foram promovidas várias atividades que permitiram às crianças explorar, com todos os seus sentidos, diversos objetos ou materiais, expondo aqui uma dessas atividades.



Figura 1 - Atividade de exploração da terra



Figura 2 - Atividade de exploração da terra

Nesta atividade, todas as crianças estiveram realmente envolvidas, incluindo as que não têm por hábito este tipo de atividades (que envolvam sujar). É então de referir que a atividade foi bastante importante para dar a possibilidade às crianças de explorar a terra e a água, e de perceber o que acontecia quando se juntavam as duas. Ademais, também contactaram com instrumentos de jardinagem e conseguiram perceber a maneira de trabalhar com cada um. Esta atividade revelou-se também um grande desafio para mim, pois



Figura 3 - Atividade de exploração da terra

Enquanto pessoa, eu não sou muito adepta de lama e de mexer na mesma, e, ao pensar na atividade, constatei que quando as crianças juntassem a terra com a água, esta iria surgir. Contudo, sou a favor de que, enquanto futura profissional, não devemos privar as crianças de qualquer experiência, independentemente dos nossos gostos. Por esse motivo, enquanto as crianças estavam a explorar, além de mexer na terra, no regador e no vaso, por exemplo, também mexi na lama para que eles pudessem perceber que podiam tocar e que não havia qualquer problema, uma vez que

À medida que os bebés e as crianças pequenas se vão aventurando na exploração do mundo físico e social, dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam. (Post & Hohmann, 2011, p. 252) (Reflexão Individual 8 – 14.^a semana, ver Anexo II)



Figura 4 - Atividade de exploração da terra

Nesta atividade também foi claro que os adultos são o maior exemplo para as crianças desta idade, visto que, de maneira que explorassem todos os materiais com todos os sentidos, fiz questão de ir dizendo às crianças para cheirarem a terra. Muitas das crianças fizeram-no de imediato, mas algumas delas não o queriam fazer. Comecei, então, por oferecer um pedaço de terra nas minhas mãos para cheirarem, mas não tendo obtido resultados, cheirei a terra, dando o exemplo, tendo essas crianças compreendido que não ia acontecer nada de mal se cheirassem e que o poderiam fazer de forma segura.



Figura 6 -
Atividade de
exploração da terra

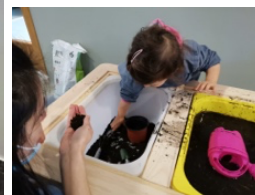


Figura 5 -
Atividade de
exploração da terra

Além do mais, as atividades eram preparadas para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre as crianças, já que, nesta idade, são muito egocêntricas e individualistas, tal como referido por diversos autores. Embora, por vezes, estas atividades de grupo pudessem conter algumas discussões ou birras durante as mesmas, de um modo geral, as crianças conseguiram trabalhar bem em grupo e realizar um bom trabalho final. Após algum tempo, elas próprias começaram a realizar algumas ações, autonomamente, em grupo, ajudando-se umas às outras, como se pode observar nesta fotografia. As crianças acordaram da sesta e, estando eu a arrumar os catres, este grupo de crianças quis, autonomamente, ajudar e agarraram, todas juntas, um catre, arrumando-o sozinhas.



Figura 7 - Crianças a trabalhar em
grupo

Estas ações autónomas das crianças mostraram que o trabalho desenvolvido e o espírito de equipa que estávamos, enquanto grupo de PP, a tentar transmitir e desenvolver estava a ser bem conseguido. Através das atividades promovidas e da alteração de comportamento do grupo, é possível perceber a importância que um grupo e os amigos exercem sobre uma criança, sendo fundamental, enquanto Educadores, promover a partilha, a ajuda, a amizade e a confiança, tal como corroborado por Post & Hohmann (2011, p. 258), que mencionam que “os educadores podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade.”.

1.5. REFLETIR E AVALIAR PARA MELHORAR

Ao longo da PP, foi sempre fundamental refletir sozinha, com o meu par pedagógico, com a Educadora de Infância cooperante e com a professora supervisora. Todas estas reflexões me fizeram pensar na minha prática, enquanto Educadora, e no que seria mais ou menos adequado para as crianças desta faixa etária. Revelaram-se fulcrais para que conseguisse evoluir e ser, cada vez mais, uma melhor profissional neste ramo da educação.

O facto de termos de seleccionar uma das crianças do grupo e avaliá-la, construindo, neste caso, um portefólio sobre a mesma, possibilitou que compreendesse como se construía um portefólio, quais as melhores e mais simples maneiras de apresentá-lo aos familiares, o que conteria um portefólio e quais os aspetos a ter em conta na avaliação. Além disto, por ter de estar mais focada na avaliação dessa criança, de modo a conseguir construir um portefólio mais completo, fez-me compreender e observar todas as evoluções da mesma e como estas ocorreram. Contudo, neste contexto não foi possível tanta participação da criança na construção do portefólio, tendo sido todas as evidências seleccionadas por mim.

Ao avaliar a criança por mim seleccionada, também conseguia refletir sobre que capacidades ainda tinham de ser trabalhadas e desenvolvidas, permitindo-me desenvolver esse trabalho, mais individualizado, junto dela. De salientar que este desafio foi importante para me consciencializar dos cuidados que um portefólio implica, da sua morosidade e importância e que, quando tiver um grupo sob a minha responsabilidade, terei de o fazer para todas.

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. Este processo contínuo de observação, reflexão e registo ajuda o educador a tomar decisões mais fundamentadas e a estreitar relações com as crianças e famílias. (Carvalho & Portugal, 2019, p. 23)

De modo a partilhar com a restante comunidade educativa o trabalho realizado com e pelas crianças, estes foram sempre afixados nas paredes da sala de atividades e nas do corredor da instituição, estando visíveis para todos os intervenientes e para as restantes crianças. De maneira que toda a documentação pedagógica chegasse aos pais e famílias

das crianças, a Educadora cooperante colocava fotografias do decorrer das atividades e do resultado final na aplicação ChildDiary, à qual todos os pais tinham acesso.

1.6. QUE EDUCADORA PRETENDO SER?

Enquanto futura Educadora de Infância, a PP, neste contexto, trouxe-me imensas aprendizagens e novos conhecimentos que pretendo levar para o meu futuro pessoal, social e profissional. É meu objetivo que todas as crianças e, simultaneamente, os seus pais, se sintam acolhidos e que confiem em mim e no trabalho que farei com elas. Pretendo recebê-las, todos os dias, com um abraço e com um sorriso na cara, dar-lhes colo e carinho quando precisarem, estar presente para o grupo todo, mas ter a capacidade de atender a cada criança de forma única e estar só com ela em determinados momentos (como, por exemplo, hora da sesta ou muda da fralda).

Com este grupo, aprendi que as crianças desta idade têm muita coisa para nos ensinar e que, se olharmos através dos seus olhos, conseguimos ver o mundo de uma maneira muito bonita e viver de forma mais calma. Este grupo também me permitiu que fosse, todos os dias, para a instituição, com um sentimento de alegria e que saísse de lá, no final da PP, com um sentimento de dever cumprido.

Esta PP também me permitiu desenvolver mais a confiança nas crianças, deixando-as, muitas das vezes, resolver os seus próprios conflitos, fossem eles individuais ou com os outros. Ao longo do tempo íamos incentivando o grupo, sempre que apresentavam dificuldades ou conflitos, para resolverem com o amigo e conversarem entre eles. Por terem tido esta possibilidade, constatei que as crianças começaram a resolver os conflitos e dificuldades, cada vez mais, de forma autónoma, muitas das vezes, até sem os adultos da sala de atividades darem conta.

Enquanto futura Educadora, terei sempre presente a noção de que as crianças já trazem, com elas, conhecimento sobre o mundo e que o podem e devem partilhar. Ademais, estarei sempre disponível para ouvir, falar e apoiar as crianças que tiver ao meu encargo, sempre com vista a desenvolverem competências para que sejam capazes de lidar com as suas emoções, conflitos e dificuldades e para que sejam, sempre, mais autónomas.

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PPEI no contexto de Jardim de Infância (JI) foi realizada num Jardim de Infância Público, no concelho de Leiria, com as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com início em abril de 2021 e término em junho do mesmo ano. O grupo de crianças acompanhado era composto por 22 crianças, 14 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

2.1. RECEIOS E NOVAS APRENDIZAGENS

Ao iniciar esta PP, já não estava tão receosa, embora o facto de irmos para uma sala de atividades com crianças dos 4 aos 6 anos, me deixasse um pouco ansiosa. Como seria trabalhar com um grupo de idades diferentes? Como e que atividades eram passíveis de fazer para que conseguisse envolver todo o grupo? Surgiam muitas questões, mas a Educadora da sala de atividades fez questão de nos ir sempre ajudando e tranquilizando nesses aspetos.

O modelo pedagógico a seguir não era nenhum em específico, mas a base era, à semelhança do contexto de Creche, o HighScope, moldando muita da rotina vivida pelo grupo. Quanto à presença de recursos na sala de atividades, era o Movimento da Escola Moderna (MEM) que predominava, graças aos instrumentos de pilotagem inspirados neste modelo.

Ao chegarmos à sala de atividades, a Educadora deu-nos, desde logo, liberdade para assumir o grupo e realizarmos as atividades e ações que desejaríamos. Esta abertura da parte da Educadora permitiu-me perceber, realmente, com o que, enquanto Educadora, terei de lidar e fez-me assumir ainda mais responsabilidade. Em oposição ao contexto de Creche, neste tínhamos contacto com os pais das crianças, sendo nossa responsabilidade e nosso dever, no final do dia, entregar as crianças aos mesmos.

2.2. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Na abordagem HighScope, o grupo contava com uma rotina definida para todos os dias, cumprida seguindo uma determinada ordem de momentos do dia.

Desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do

jardim de infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir. (Hohmann et al., 1979, p. 81)

Ademais, toda a divisão da sala de atividades por áreas se enquadrava nesta abordagem, assim como os materiais presentes em cada uma e o facto de estes estarem à disposição e fácil acesso das crianças, podendo estas recorrer aos mesmos sem necessitarem da ajuda de um adulto. Deste modo, as crianças conseguiriam recorrer aos materiais, utilizando-os de acordo com a sua criatividade e seleções.

O espaço da sala de actividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas. Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho. (Hohmann et al., 1979, p. 51)

Além desta abordagem, na sala de atividades encontrávamos vários instrumentos de pilotagem baseados no MEM, como, o quadro das presenças ou os quadros onde as crianças indicavam que áreas/atividades queriam frequentar.

Estes constituem-se como documentos onde as crianças veem registadas as rotinas e espaços da sala de atividades, entre outras informações importantes da vida do grupo, podendo os mesmos ser importantes para apoiar o grupo a apropriar-se do espaço e das rotinas. (Santos, 2020, p. 41)

Além do mais, os projetos desenvolvidos, numa pedagogia de Trabalho por Projeto, também eram baseados no MEM. Através desta pedagogia, as crianças desenvolvem inúmeras aptidões, seja a nível de investigação, seja a nível social, por trabalharem em grupos ou até por apresentarem o resultado final do projeto aos restantes colegas, por exemplo, tal como defendido por Guedes (2011, p. 5),

O trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho.

2.3. RELAÇÃO ENTRE EDUCADOR E CRIANÇAS

Ao contrário do contexto anterior, neste não existiam tantos colos, abraços e carinhos entre os adultos da sala de atividades e as crianças. Como já eram crianças mais velhas, já queriam conquistar o espaço e a independência delas.

A relação do grupo com a Educadora da sala de atividades era bastante positiva, existindo uma clara confiança e amizade entre ambos. Quando entrámos na sala de atividades, a Educadora fez questão de explicar ao grupo que éramos estudantes de PP e que estávamos ali para “aprender a ser professoras”. No início da PP, algumas das crianças não mostravam muito interesse em se relacionar connosco, por ainda sermos desconhecidas para elas, mas, após o primeiro impacto, todas mantinham uma relação positiva connosco (estudantes de PP).

Devido à diferença de idades, eu sentia que as mais novas, por vezes, ainda necessitavam de uma atenção especial, mas que, como as mais velhas necessitavam de preparação para o 1.º CEB, a linguagem e as atitudes dos adultos acabavam por ser as mesmas para todo o grupo. Isto porque, no 1.º CEB, o tratamento das crianças é, comumente, mais distante. Embora não concorde totalmente com esta ideologia, visto que cada criança é única e cada faixa etária tem as suas características, era desta maneira que a Educadora da sala trabalhava, o que me levou a atuar assim também. Contudo, também compreendo e concordo parcialmente com esta maneira de atuar, visto que, desta forma, as crianças mais novas desenvolver-se-iam de maneira diferente e mais rapidamente e as mais velhas (que iriam transitar para o 1.º CEB), começariam a compreender que seria diferente. A importância de se realizar uma transição segura e confiante e dar possibilidades de se irem adaptando ao 1.º CEB é referida por Silva et al. (2016, p. 101),

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.

2.4. PLANIFICAÇÃO E PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES

Antes de planificarmos para qualquer atividade, despontavam questões que careciam de resposta e todas as atividades planificadas tinham de ser adaptadas para que fossem acessíveis para todas as crianças. Por exemplo, se fosse uma atividade de colagem, oferecia às crianças mais novas materiais de dimensões maiores (folha de papel, materiais de colagem, ...) do que aqueles que oferecia às mais velhas, para que fosse possível terem um espaço de trabalho maior.

Também as imagens apresentadas eram tendo em conta as necessidades das crianças mais novas, de grandes dimensões, de forma a serem visíveis por todas as crianças do grupo e a qualquer distância. Inicialmente, não tinha completa noção da importância disso e, por isso, numa das primeiras atividades por nós desenvolvidas, levei para a sala de atividades imagens que, no contexto da atividade e em conjunto com a Educadora cooperante, compreendi que eram de dimensões menores ao que seria ideal.

Na apresentação das fotografias para cada criança identificar a situação e a emoção presentes na imagem, demos uma fotografia a cada criança, mas todas do mesmo tamanho, basicamente. Neste aspeto, a Educadora lembrou-nos o facto de as crianças mais pequenas necessitarem de um espaço de trabalho maior, devendo as imagens apresentadas a estas serem de maiores proporções, para que as pudessem observar com maior detalhe. (Reflexão Individual 1 – 2.^a e 3.^a semana – ver Anexo III)

Além disto, era importante utilizar uma linguagem acessível a todo o grupo, tendo, no entanto, sempre presente que as crianças mais velhas já precisavam de desenvolver mais o vocabulário e, para isso, necessitava, enquanto adulta, de ir aplicando novas palavras e conceitos. Corroborando esta ideia, Silva et al. (2016, p. 61), defendem que

Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos.

Tinha sempre presente a ideia de que era importante oferecer as experiências a todas as crianças para que todas se fossem desenvolvendo, pelo que, por exemplo, a escrever o nome deixava que todas as crianças escrevessem o seu nome, da maneira que conseguissem. Porém, quando as atividades envolviam mais escrita, desafiava somente as que demonstravam mais interesse em desenhar as letras (as crianças mais velhas), visto que as outras, como não tinham tanto interesse e não desenhavam de forma tão linear, poderiam ficar mais inibidas e frustradas ao tentar realizar a tarefa. Em momento algum destes, nenhuma criança mais nova (visto serem as que manifestavam menos interesse) se demonstrou triste com o facto de chamar apenas certas crianças para escreverem. É, então, fundamental que, enquanto futura Educadora, tenha sempre presente que as crianças devem contactar com a escrita desde cedo para que, quando iniciarem o 1.º CEB, já estejam mais familiarizados com a mesma.

Cabe assim ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem à criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. (Silva et al., 2016, p. 67)

Contrariamente ao contexto de Creche, neste, tinha de planificar mais horas e, conseqüentemente, mais atividades. No entanto, continuava a ser importante, para nós e para o grupo, manter uma sequência ao longo dos três dias de intervenção, tendo as atividades sempre a mesma base e um fio condutor entre si.

Ainda quanto à planificação, esta continuava com um carácter flexível, embora já tivesse de tentar cumprir todas as atividades planificadas, para que as crianças mais velhas ganhassem hábitos de trabalho para que a transição para o 1.º ano do 1.º CEB fosse mais fácil, tal como era exigência da Educadora. Desta forma, criavam-se condições para que as crianças se fossem familiarizando com o 1.º CEB, como defendido e já supracitado por Silva et al. (2016).

2.5. PEDAGOGIA DE PROJETO

No âmbito da proposta de PP neste contexto, desenvolvi um projeto com o grupo de crianças, recorrendo à Pedagogia de Projeto, tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças e respeitando os mesmos.

A Pedagogia de Projeto é, então, importante, visto que, “segundo Nogueira (2008), visa contribuir com a aprendizagem dos alunos, por meio de atividades interativas, dinâmicas, que explorem os conteúdos curriculares de maneira atrativa, valorizando as habilidades de cada sujeito, visando sempre à resolução de problemas.” (Martins & Müller-Palomar, 2018, p. 28).

Nesta lógica, as crianças partilharam, em grande grupo, os conhecimentos que já tinham sobre os caracóis (no âmbito do projeto que definiram e é apresentado a seguir) e aquilo que queriam descobrir sobre os mesmos. Após isto, em grupo, pensaram a que recursos poderiam recorrer para que obtivessem as respostas às suas resoluções. Nesta fase, as crianças surpreenderam-me pela positiva pois referiram algumas formas que não esperava como, por exemplo, o pedir para fazer um *raio-x* ou a utilização de microscópio, já que estes conceitos e recursos não eram, habitualmente, referidos na sala de atividades.

2.5.1. PROJETO CARACOLETA

Todo o grupo se mostrava interessado por caracóis, andando, constantemente, a recolhê-los no recreio e a construir “casas” para os mesmos. Foi, assim, que decidimos, enquanto grupo de PP, propor às crianças o desenvolvimento de um projeto que lhes permitisse obter mais conhecimentos sobre estes animais.

No desenvolvimento e no decorrer deste projeto, foram várias as dificuldades vividas, mas também várias as vezes em que os resultados e as atividades superaram a minha expectativa. Inicialmente, foi surpreendente perceber todos os conhecimentos que as crianças já traziam consigo acerca dos caracóis. No entanto, também foram

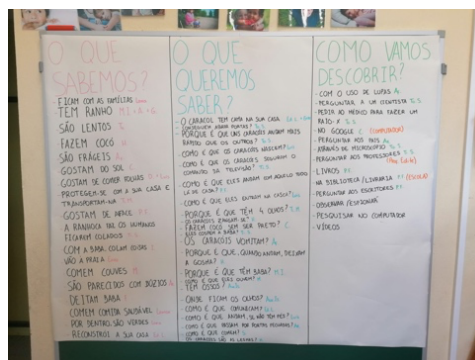


Figura 8 - Início do projeto

várias as preconcepções que tivemos de esclarecer de forma que o grupo ficasse esclarecido sobre se realmente isso acontecia, como, por exemplo, o caso de questionarem se os caracóis tinham cama na sua casa ou se conseguiam abrir portas.

Além do mais, nas diferentes atividades que proporcionei de forma a obterem respostas às questões colocadas, foi surpreendente ver como, inicialmente, as crianças exploraram e utilizaram os instrumentos de observação para



Figura 9 – Observação com lupa



Figura 10 - Observação a olho nu



Figura 11 - Observação com lupa de copo

observarem com mais detalhes as características dos caracóis.



Figura 12 - Medição com fita métrica

Nas restantes atividades desenvolvidas, foram respondidas, sempre, várias das questões das crianças, sendo estas a chegarem às conclusões. Partindo de uma das atividades planificadas, as crianças mostraram verdadeiro interesse na utilização de instrumentos de medição e optei por deixá-las explorá-los e utilizá-los no contexto da sala de atividades, procedendo estas à medição de vários objetos e locais da sala. Neste sentido, consegui compreender que, a

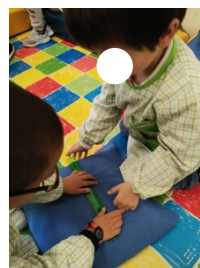


Figura 13 - Medição com régua

partir de uma atividade, é possível trabalharmos diversas áreas e surgirem outras atividades, partindo sempre dos interesses das crianças, realizando, desta forma, aprendizagens muito mais significativas.

Esta atividade que, embora não estivesse planejada, revelou-se bastante rica para as crianças, já que puderam experimentar, de perto, e observar o que é que era maior ou mais pequeno, chegando algumas a dizerem-nos “O quadro tem 3 réguas!”. Tal como referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 82), “Estas



Figura 14 - Pesquisa em livros

experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano.”. Em reflexão com a Educadora, percebemos que esta atividade foi sem dúvida uma mais-valia para as crianças e que uma atividade pode ter bastantes potencialidades e ser aproveitada de diversas formas para proporcionar imensas aprendizagens às crianças. (Reflexão Individual 2 – 3.^a semana – ver Anexo IV)



Figura 15 - Pesquisa no computador

O grupo de crianças ainda pesquisou em livros e no computador, de modo a responder a questões ainda não respondidas. Nas pesquisas nos livros, foi interessante ver como as crianças mais velhas queriam, com a minha orientação, procurar as letras da palavra “caracol” e como as mais novas se focavam à procura das imagens destes animais.

Já no computador, as crianças mostraram-se realmente interessadas e empenhadas em pesquisar, mostrando, algumas delas, já conhecimentos nesta área e ajudando-se, assim, umas às outras.

Por forma a divulgar este projeto à comunidade, o grupo construiu cartazes para ficarem na instituição, tendo levado, inclusive, os outros grupos de crianças e de alunos, a visitar e ler os mesmos. Para além do mais, também construíram um panfleto para levarem para casa e, desse modo, divulgarem o que aprenderam junto da sua família. Desta forma, toda a comunidade escolar esteve envolvida no projeto e as crianças trabalharam as diversas áreas através de atividades variadas, motivantes e lúdicas.



Figura 16 - Construção e escrita de panfleto

Tendo em consideração que, no decorrer do projeto, foi lido o livro “A maior casa do mundo” de Leo Lionni, também o grupo dramatizou o mesmo, tendo sido as crianças as principais intervenientes ao longo de todo o processo de construção tanto dos cenários como dos acessórios e ainda da definição das falas das personagens.



Figura 17 -
Construção de acessórios para dramatização



Figura 18 -
Construção de acessórios para dramatização

2.6. REFLETIR E AVALIAR PARA MELHORAR

Ao longo de toda a PP neste contexto, assim como na Creche, foi sempre fundamental refletir comigo, com a minha colega, com a Educadora cooperante e com a professora supervisora, de modo que compreendesse quais os aspetos a melhorar e de que forma poderia trabalhar com crianças de idades tão diferentes.



Figura 19 -
Construção de cenário para dramatização

Contrariamente ao contexto anterior, neste, a criança por mim selecionada para realizar o portefólio, construiu-o em conjunto comigo, pois “as crianças e os pais também podem escolher itens para o portefólio demonstrativo” (Shores & Grace, 1998, p. 44). Tendo passado por várias conversas e entrevistas, foi a criança que selecionou, justificando, todas as evidências que queria ou não ter presente no portefólio. Deste modo, consegui compreender que as crianças têm verdadeira capacidade de autocrítica e que conseguem selecionar, com fundamentação, quais as que, para si, consideram ser as melhores atividades.

À semelhança do contexto de Creche, também neste, os trabalhos e aprendizagens finais das crianças eram partilhados com a restante comunidade educativa, sendo, deste modo, afixados na sala de atividades, no exterior da sala de atividades e na entrada da instituição. Para além disto, realizámos ainda alguns folhetos extra para serem entregues aos pais, demonstrando todo o trabalho desenvolvido. Ademais, a Educadora cooperante fazia questão de ir sempre colocando fotografias do dia a dia do grupo num grupo de *WhatsApp* com os pais, estando estes, assim, a acompanhar de forma constante o desenrolar de atividades e desenvolvimento de capacidades dos seus filhos.

2.7. QUE EDUCADORA PRETENDO SER?

Com base neste contexto e no vivenciado no mesmo, sei que pretendo ser uma Educadora que esteja presente na vida das crianças, que tenha uma boa relação com os pais e que seja capaz de dizer o que pensa ou o que julga sem receio de qualquer represália, seja aos pais, seja a colegas. Este último aspeto penso que será o mais difícil para mim e aquele em que terei de batalhar mais, pois é algo que não tenho muito à vontade.

Foi neste contexto que compreendi a importância do Trabalho por Projetos, pedagogia que ambiciono colocar em prática no meu futuro profissional, já que, desta forma, as crianças aprendem e desenvolvem-se de forma holística, tão importante para um bom desenvolvimento a todos os níveis.

Além disso, pretendo que, enquanto futura Educadora, sejam as crianças a construírem, ao longo do tempo, o seu próprio portefólio, contando, sempre que necessitarem, com o meu auxílio. Isto porque, se os trabalhos realizados e as aprendizagens efetuadas foram das crianças, são elas que devem seleccionar quais as suas melhores evidências, de modo a relatar o que, efetivamente, aprenderam e gostaram.

Por fim, é de referir que a minha intenção enquanto Educadora é ser uma Educadora reflexiva, refletindo, constantemente, sobre a minha prática, sobre as atividades idealizadas e realizadas e sobre o contacto com as crianças e o grupo, de maneira a que possa, regularmente, ir aperfeiçoando determinados aspetos e trabalhando com o grupo de crianças da melhor e mais eficaz maneira possível.

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PP em 1.º CEB I foi realizada numa escola pública, no concelho de Leiria, com as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano de escolaridade, com início em setembro de 2021 e término em janeiro de 2022. O grupo de alunos era constituído por 24 alunos, sendo sete do sexo feminino e 17 do sexo masculino, todos com sete anos de idade. Do número total de alunos da turma, um tinha dupla nacionalidade (portuguesa e usbequistanesa), tendo os restantes todos a nacionalidade portuguesa.

Já a PP em 1.º CEB II foi realizada numa escola de ensino privado, no concelho de Leiria, com início em março e término em junho, do ano 2022. A turma de 26 alunos era constituída por dois núcleos, Iniciação B1 e Aprofundamento 4 (A4), correspondendo respetivamente ao 1.º e ao 4.º ano de escolaridade. O núcleo Iniciação B1 era constituído por 14 alunos, sendo cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino, e o núcleo Aprofundamento 4 era formado por 12 alunos, sendo seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa.

3.1. RECEIOS E NOVAS APRENDIZAGENS

Ao iniciar a PP em 1.º CEB I, numa turma de 2.º ano de escolaridade, não senti muitos receios, pois como o método de ensino era ensino tradicional, a base eram os manuais e bastantes conteúdos estariam lá explicados. Contudo, deparei-me com uma turma na qual alguns alunos possuíam dificuldades de aprendizagem e era necessário dar-lhes apoio individual. Nesse sentido, recorreremos à diferenciação pedagógica, construindo fichas e exercícios distintos e estando a mestranda não interveniente junto desses alunos para os auxiliar no que necessitassem.

Contudo, já na PP em 1.º CEB II, num 1.º e 4.º anos de escolaridade, a metodologia de ensino era diferente e isso fez-me sentir receios e duvidar das minhas capacidades para atingir um bom resultado. Como a base era o modelo da Escola da Ponte e os alunos trabalhavam bastante por projetos e em trabalho autónomo, a pressão era maior. O facto de os alunos seguirem esta metodologia de trabalho por projetos, fazia com que eles aprendessem mais sobre o que lhes interessava e que, conseqüentemente, fossem “especialistas” naqueles conteúdos. Desse modo, e por quererem sempre investigar e

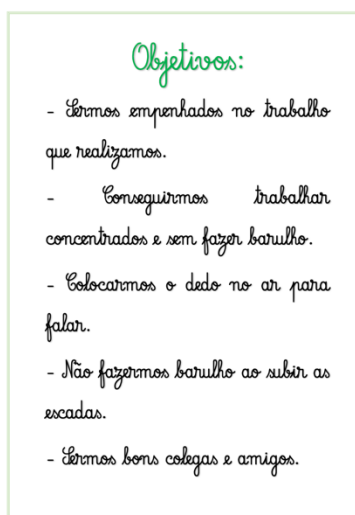
aprender mais, tinha de estar preparada para eventuais dúvidas ou questões dos alunos, conseguindo responder acertadamente. Isso obrigava-me a que o tempo dedicado a preparar as aulas fosse maior, pois era necessário pesquisar de modo a estar preparada cientificamente e possuir comigo conhecimentos suficientes.

Além disso, tinha de diversificar todas as atividades, pois os alunos aprendiam bastante através do lúdico e não por exposição oral e tinha de ter uma melhor capacidade de avaliar cada aluno individualmente, prestando-lhes as ajudas necessárias.

3.2. OS DESAFIOS DO 2.º ANO

Ao entrar na sala de aula, deparei-me com alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Estes, embora também necessitassem da nossa ajuda mais individual ou de tarefas adaptadas, tinham o apoio de terapeutas e professores de apoio, que estavam constantemente a entrar dentro da sala para acompanhar. Estas situações eram motivo de distração para a restante turma, o que gerava bastante conversa entre os alunos e distração da atividade a ser feita. Para colmatar estas situações, decidi, com o meu par pedagógico, implementar algumas estratégias de gestão do grupo.

Duas delas já haviam sido iniciadas pela professora cooperante e que inicialmente nós demos continuidade: a distribuição, logo no início do dia, de um “monstrinho” a cada aluno e, quando o aluno se portasse mal, o “monstrinho” era retirado; e receberem uma estrelinha, que era desenhada no quadro branco, sempre que se comportassem bem. Rapidamente percebemos que estas estratégias não funcionavam como desejado, pois já não surtiam qualquer efeito no grupo e o que era considerado portar bem ou mal era definido pela professora, não tendo os alunos qualquer opinião nisso. Assim, decidimos tentar outras.



A primeira foi o pote das recompensas, no qual os alunos definiam uma recompensa e o número total de “pedrinhas” necessárias para a receber. Em cada dia que cumprissem as regras previamente decididas em grande grupo, recebiam uma “pedrinha”. Era importante e imprescindível que os alunos participassem na construção das regras da sala de aulas, pois, enquanto professores, somos meros orientadores das suas aprendizagens e não devemos

Figura 20 - Objetivos definidos pelos alunos para a conquista da recompensa

ser nós a definir que comportamentos são considerados errados ou certos, tal como corroborado por Almas (2019, p. 18),

É importante envolver as crianças “na definição das regras da sala e na discussão sobre a sua importância.” (Webster-Stratton, 2017, p. 62). Como é habitual nas escolas, as regras é uma das primeiras coisas a serem abordadas no primeiro dia de aulas. Deste modo, o educador “deve ter uma conversa com as crianças para definir as regras que são importantes na sala.” (Webster-Stratton, 2017, p. 62). Aqui a participação das crianças é fundamental, visto que podem transmitir as suas ideias e o educador terá o papel de questioná-las do porquê delas serem consideradas importantes (Webster- Stratton, 2017, p. 62).



Figura 21 - Cartas "acALMA-te"

Também criei umas cartas (com o nome “acALMA-te”), que continham exercícios de respiração ou movimento. Era retirada uma carta sempre que sentia que os alunos estavam agitados, fazendo com que eles cumprissem o que estava escrito na carta e, desse modo, retornassem à calma.

A última estratégia por mim implementada surgiu no momento do lanche, que era realizado dentro da sala. Por vezes, durante este momento, alguns dos alunos gostavam de intervir para partilhar curiosidades ou fazer questões, contudo, os restantes alunos da turma estavam a conversar e não era possível existir uma intervenção adequada. Deste modo, comecei a desenhar uma linha no quadro branco que ia subindo consoante o volume de barulho que estivesse na sala. Os alunos, quando viram a linha a subir, imediatamente começaram a falar mais baixo, o que fez com que eu apagasse uma parte da linha, visto que a mesma representava o volume de som dentro da sala. Ao compreenderem como funcionava esta estratégia, os alunos começaram a ter em conta o volume de voz que tinham para conversar com os restantes alunos, nunca querendo que a linha subisse muito.

Além deste grande desafio de gestão de comportamentos, senti a necessidade de fazer materiais e recursos que fossem apelativos para os alunos, pois presenciei que eles desmotivavam e se distraíam com facilidade. Tentei, sempre que possível, trabalhar os

conteúdos necessários recorrendo a jogos e atividades lúdicas, contudo, era exigência da professora cooperante que realizássemos sempre exercícios do manual ou livro de fichas, pois, segundo a mesma, precisava que os exercícios ficassem resolvidos e só assim teria algo para avaliar. Isto era algo que, para mim, não fazia sentido, pois acho que a avaliação não se deve apenas basear nos exercícios e fichas, mas sim em todo o percurso dos alunos, sendo isso avaliado, por exemplo, através de registos escritos pelos professores ou da observação.

Aliando-se à exigência da professora cooperante acima referida, o facto de termos de seguir a planificação dada pela mesma, não permitia que, muitas das vezes, as minhas ideias e as do meu par pedagógico fossem concretizadas, pois em vários momentos ao longo do semestre, senti que os alunos precisavam de abordar determinados conteúdos a nível emocional e social (como, por exemplo, *bullying*, regras, vida em sociedade, emoções) e nunca tive liberdade de fazer alguma atividade mais direcionada para tal.

Outra das implementações neste contexto foi o dar sempre *feedback* aos alunos, fosse ele oral ou escrito. Isto era importante para que os alunos tivessem a certeza que via os seus trabalhos e tarefas com atenção e que lhes dedicava um tempo próprio. Era maravilhoso ver a emoção dos alunos a lerem o *feedback* sempre que lhes entregava as tarefas já corrigidas. Colocar isto em prática também levou a reflexão, nomeadamente, sobre o *feedback* dado a cada aluno. Visto que, na turma existiam alguns alunos com problemas emocionais e que desmotivavam rapidamente, era, para mim, fulcral que o *feedback* transmitido não os desmotivasse e apenas lhes desse forças para melhorarem numa próxima. Nesse sentido, importava refletir antes de escrever, para ter a certeza de que o *feedback* iria ser interpretado pelo aluno de forma positiva e, assim, contribuir para um melhor sucesso académico, tal como referido por Cadima et al. (2011, p. 12),

em salas onde ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças, onde era dado *feedback* aos alunos, onde o professor era sensível às necessidades e interesses das crianças e nas quais existia um tom emocional positivo subjacente às interações, os alunos apresentavam níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas

Para além disso, observei que alguns alunos terminavam as tarefas antes dos restantes e, para esses, era necessário ter sempre alguma atividade de recurso. De modo a terem várias atividades à escolha, criei o mural “Terminei, e agora?”, com várias atividades para fazer (como ler um livro, ajudar um colega, sopas de letras, STOP matemático, ...). Embora este recurso tenha sido pensado para satisfazer os alunos que terminavam, constantemente, as atividades primeiro, também serviu de motivação aos restantes, pois todos queriam experimentar as atividades. Assim, embora nas primeiras semanas, só tenha tido acesso ao recurso quem terminava as atividades antes do tempo, passadas algumas semanas, muitos dos restantes alunos começaram também a ter acesso,



Figura 22 - Mural de atividades de recurso

pois já conseguiam realizar as tarefas corretamente e em menos tempo. Para mim, esta foi uma grande conquista: ver a felicidade de alguns alunos que nunca tinham tido a oportunidade de ir ao mural, irem lá pela primeira vez!

Ademais, embora considerasse que as atividades propostas eram dinâmicas, diferentes e lúdicas para os alunos, a professora cooperante considerava que deveríamos utilizar mais vezes o quadro interativo. Para mim, este sempre foi um dilema, pois considero que os recursos devem ser utilizados consoante as necessidades dos alunos e não só porque sim,



Figura 23 - Atividade realizada no exterior, experienciando como seria se não tivessem o sentido da visão

porque estão lá ou porque o adulto quer. Considero que devemos aproveitar todos os recursos e materiais disponíveis, mas utilizá-los consoante as necessidades e interesses da turma e de acordo com a intenção da atividade e, muitas das vezes, sentia como mais urgente a necessidade de fazer atividades na rua, para que os alunos se pudessem expressar mais livremente e aprender mais motivados, do que tê-los sentados nas cadeiras, a olhar para um quadro.

Neste contexto, sinto que a nível de controlo do grupo e de resolução de conflitos atuei da melhor forma possível, mas que podia ter corrido melhor e ter evoluído mais. Este sentimento deve-se ao facto de, por exemplo, num dos dias, após a hora de almoço, os alunos entraram na sala e começaram a contar com tinha corrido e expuseram um conflito

que tinha existido entre dois dos alunos da turma. Neste sentido, falei com os alunos e direcionei a conversa para o tema do *bullying*, discutindo alguns tópicos com os alunos. Contudo, e embora os alunos estivessem interessados e a participar ativamente na discussão, era necessário iniciar a aula e trabalhar os conteúdos planificados, pelo que o debate teve de ser cessado. Esta situação deixou-me bastante incomodada pois, embora saiba que se tem de cumprir o currículo e o programa, acho que discutir e desenvolver competências emocionais são tão ou mais importantes que o desenvolvimento das outras competências. Assim, naquele momento, preferi dar prioridade à discussão de um tópico para que, no futuro, os alunos já refletissem sobre os seus comportamentos e atitudes e a situação não se voltasse a repetir.

Neste contexto, tive ainda a oportunidade de experienciar o ensino à distância, pois os alunos estiveram em isolamento profilático durante uma semana. Para esta semana, as atividades foram pensadas de maneira que todos conseguissem realizá-las em casa, tendo em conta materiais que podiam ou não ter disponíveis e o tempo que cada tarefa levaria a realizar. Para além disso, o envolvimento das famílias nesta semana foi essencial, tendo sido feitas propostas que envolviam trabalho da família. Contudo, o tempo das aulas síncronas, foi um grande desafio que me fez refletir sobre o que passaram os professores e educadores quando teve início a pandemia COVID-19, dado que, de acordo com Lopes & Patrício (2022, p. 226),

O professor tem um papel central na dinamização da plataforma de ensino. É importante que esta dinamização e interação sejam promovidas evitando a desmotivação dos alunos e um menor envolvimento no processo educativo. O professor tem a responsabilidade de planear, implementar, orientar, monitorizar e avaliar cada ação de formação em regime de e-learning (Rodrigues, 2004). O professor é um facilitador da aprendizagem, deve partilhar conhecimentos, desafiar e aconselhar os alunos e incentivá-los a participar ativamente na construção do seu conhecimento.

A maior dificuldade ao nível do ensino à distância prendeu-se com o facto de não conseguir visualizar todos os alunos na tela do computador, não conseguindo perceber quem estava distraído, quem não estava a perceber ou quem queria intervir, por exemplo. Relativamente à participação de todos os alunos nas aulas, criei uma lista com os seus nomes e ia colocando um visto no nome de quem falava, sendo que, quando colocava questões, chamava os nomes dos alunos que ainda não tinham participado oralmente, para

todos serem incluídos e participarem, o que, infelizmente, também não foi totalmente eficaz devido às condições de *internet*.

Para colmatar o facto de poderem ser sempre os mesmos alunos a querer participar, fiz questão de ter uma lista da turma ao lado, durante as aulas, para que fosse chamando os alunos e, dessa forma, todos participassem na aula. Uma das dificuldades prendeu-se também com a ligação da internet e com as condições dos microfones de determinados alunos, visto que, algumas vezes, pedi a participação de alunos mas, não os ouvindo, pedi que outro respondesse, e, momentos depois, percebia que o aluno tinha falado mas devido ao microfone, o restante da turma e as professoras não o tínhamos escutado. (Reflexão Individual 9 – 6 e 7 de dezembro de 2021, ver Anexo V)

3.2.1. PROFESSOR REFLEXIVO

Em todos os contextos importa refletir sobre a nossa prática para melhorarmos. Nesse sentido, a reflexão escrita semanalmente, as reflexões semanais com a professora supervisora e a professora cooperante e a reflexão diária com o meu par pedagógico, revelaram-se aliadas na melhoria da minha PP.

Através das reflexões, conseguia perceber pontos de vista distintos dos meus e até aperceber-me de situações que não observei ou dei conta na prática. Tudo isto, contribuía para que os recursos e as planificações fossem melhorados consoante o refletido e observado aquando da intervenção. Assim, nas primeiras semanas, senti algumas dificuldades para gerir o tempo de cada tarefa, pelo que comecei a escrever nas planificações um tempo previsto destinado a cada uma. Desse modo, já ia atuar mais preparada e mais atenta às horas para tentar cumprir o tempo estipulado. Assim, também era possível cumprir toda a planificação, não deixando trabalho por fazer, visto que, para a professora cooperante, era essencial que não deixássemos nada por abordar e consolidar nos três dias de intervenção semanais. Por vezes, isto tornava-se uma tarefa difícil, pois, nos três dias de intervenção, tínhamos de trabalhar várias componentes do currículo, deixando-nos pouco tempo livre para outras atividades ou discussões que surgissem, não podendo, de forma alguma, abandonar a planificação para seguir os interesses dos alunos.

Refletir permitia-me ainda pensar sobre se uma determinada estratégia seria a melhor para determinado aluno, além de me possibilitar a tomada de decisões conscientes e refletidas no momento. Exemplo disso foi quando

desenvolvi um trabalho mais individualizado junto de um aluno que, embora não usufrua de medidas universais, estava bastante agitado e necessitou de mais atenção e de alguém que estivesse ao lado dele para que este estivesse atento à aula. Neste sentido, quando ele foi para junto de mim, reparou que estava o Material Multibásico (MAB) em cima da mesa. Estando a minha colega a realizar um exercício com a turma e querendo que este aluno também estivesse atento, senti a necessidade de adaptar a estratégia utilizada. Para isto, aproveitei o exercício de escrita de números que a minha colega estava a efetuar e pedi ao aluno que representasse o número visível no quadro no MAB. Após isso, o aluno lia o número, decompunha e ainda completava no ábaco que lhe desenhei. Isto demonstra que, muitas das vezes, os alunos podem recorrer a material manipulável e fazer aprendizagens significativas, tendo nós, enquanto professores, o dever de estar atentos a quais as melhores estratégias de trabalho e captação da atenção de cada aluno da turma. (Reflexão Individual 6 – 15 a 17 de novembro de 2021, ver Anexo VI)



Figura 25 - Aluno a utilizar o MAB



Figura 24 - Aluno a utilizar o MAB

Por fim, para mim, refletir é algo que me permite também avaliar se quero seguir ou não aquele exemplo, método ou estratégia no futuro, permitindo-me, desse modo, ir construindo a minha identidade enquanto profissional. Através da prática e de estratégias utilizadas com a turma, consegui observar quais as que eram ou não eficazes, refletindo qual seria a melhor estratégia a adotar com aquela turma. Deste modo, fui conseguindo que, ao longo da PP, fosse capaz de, no imediato, perceber que algo não estava a ser eficiente para os alunos e alterar o método a utilizar.

3.3. OS DESAFIOS DO 1.º E 4.º ANOS

Ao entrar na sala, deparei-me com uma sala ampla, com cadeiras com mesa incorporada, com grandes janelas de vidro e com possibilidades infinitivas de proporcionar aprendizagens aos alunos. Além disso, não existiam manuais escolares adotados, sendo os mesmos construídos ao longo do ano letivo com os vários resumos e exercícios que faziam sentido a cada aluno. Assim, sempre que era abordado um novo conteúdo, tinha de construir uma ficha e/ou um apontamento para o caderno sobre o mesmo para que, no Trabalho Autónomo, os alunos revissem e consolidassem os conteúdos através da ficha.

Todavia, também percebi que existiam diversos alunos com dificuldades de aprendizagens, distúrbios emocionais ou atrasos de desenvolvimento, o que fazia com

que muitos deles estivessem constantemente a sair da sala e, conseqüentemente, das atividades, para receber apoio psicológico ou terapêutico.

Enquanto estava receosa por não saber se seria capaz de corresponder ao desafio, estava também maravilhada sobre como este contexto era tão diferente daqueles que habitualmente conhecemos. Percebi que os alunos podiam circular livremente pela sala, colocando as suas cadeiras nos locais que desejavam e, também, trabalhar com os pares



Figura 26 - Atividade no relvado da escola

ou grupos se assim ambicionassem. Além disso, todos os materiais da sala de aula eram facilmente transportados para outros locais, podendo existir atividades no relvado, no campo, no refeitório ou até numa mata que ficava perto da instituição. Desta forma, os alunos, trabalhando com quem desejavam e em locais distintos, ficavam mais motivados e concentrados para a aprendizagem e contactavam com a Natureza e tudo o que ela oferece. Corroborando esta ideia, Ganhão (2017, p. 42) menciona que “o espaço exterior pode ser um espaço bastante rico em experiências, desde que o educador de infância enquanto gestor do currículo o reconheça enquanto um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem”.

Neste sentido, o professor deve ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem e descoberta fora da sala de aula, articulando os conteúdos a abordar com as características do espaço, para que tudo possa ser aproveitado da maneira mais proveitosa. Reforçando este pensamento, Albuquerque (2007, p. 21) refere que

Este espaço permite a vivência de situações educativas intencionalmente planeada (pelo educador e pelas crianças) e a realização de actividades informais. Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas.

Sendo esses os ideais da escola, tinha total liberdade para fazer atividades em qualquer local e o facto de nem sempre as atividades serem comuns aos dois núcleos também obrigava a que ou eu ou o meu par pedagógico estivéssemos fora da sala de aula. Assim, já no momento da planificação das atividades, tínhamos em consideração que, pelo menos um dos núcleos, teria de estar num local diferente. Nesta perspetiva, foi também neste contexto que cresci pessoal e profissionalmente, pois foi-me dada autonomia e confiança para estar com o núcleo ou a turma. Assim, o estar sozinha com os alunos implicava que,

por exemplo, conseguisse responder a questões sem hesitar, resolver conflitos e atuar perante imprevistos.

Neste contexto, uma das grandes diferenças relativamente ao contexto anterior foi o facto de podermos abandonar a planificação para seguir os interesses dos alunos, não estando “obrigada” a cumprir tudo o que planifiquei, pois o que realmente importava era que os alunos se sentissem bem e aprendessem significativamente, e isso só era possível se também eles tivessem voz dentro da sala e da turma, seja para partilhar o seu conhecimento, seja para discutir um tópico ou até para resolver um problema. Neste contexto, além de trabalhar as competências cognitivas, também era dado realce às competências emocionais, fazendo com que os alunos fossem capazes de resolver conflitos, dialogar com o grupo e viver em sociedade.

Ao invés do ensino tradicional, aqui não estamos tão “presas” à planificação e ao cumprimento de horários específicos para as diferentes áreas, conseguindo articular e dar prioridade aos interesses dos alunos, já que, o lema passa por “Primeiro, aprender a ser; depois, aprender a aprender”. (Reflexão Individual 3 – 4 a 6 de abril, ver Anexo VII)

Ainda no seguimento, ao longo desta PP, um dos grandes problemas foi o conseguir que todos os adultos da sala estivessem de acordo, pois, no total, éramos cinco. Desta forma, e tendo cada um a sua opinião e maneira de atuar, tornou-se desafiante, mas, em simultâneo, enriquecedor poder discutir sobre a melhor forma de ensino para cada aluno ou sobre a maneira de atuar perante algum problema, por exemplo. Desta forma, tanto a planificar como ao longo do dia, conversávamos regularmente para discutir as melhores estratégias para determinadas situações. É, então, essencial que os professores saibam trabalhar em conjunto visando o sucesso académico dos seus alunos e o seu bem-estar e, para tal, necessitam de dialogar regularmente para que, por exemplo, em sala de aula, situações de desentendimento ou de ordens contrárias não aconteçam. Como referem Lima & Fialho (2015, p. 32),

Efetivamente, os professores manifestam atividade colaborativa quando mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspetos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom

ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas.

Outra das grandes dificuldades foi relativa à avaliação dos alunos, pois as fichas e tarefas propostas por nós, mestrandas, foram sempre corrigidas pelas tutoras, nunca tendo a oportunidade de sermos nós a corrigi-las. Estando habituada do semestre anterior a basear muito a avaliação nas fichas e exercícios realizados, foi difícil perceber qual o melhor método neste contexto. Assim, a avaliação foi algo que demorei muito tempo a aperfeiçoar, sentindo que, mesmo depois de acabar a PP, ainda não estava perfeita. Desta maneira, foi neste contexto que aprendi a avaliar bastante através da observação. Embora possuísse comigo algumas grelhas de avaliação, uns dos parâmetros que estavam sempre presentes eram relativos ao empenho e ao cumprimento de regras, algo que só pode ser avaliado através da observação atenta. Deste modo, percebi que avaliar é mais do que olhar para o papel, é olhar para a realidade, perceber as conversas entre os alunos, os olhares, os gestos e saber olhar para o grupo e para cada um, percebendo como se sentem, quais as suas dificuldades, quando têm dúvidas ou quando não estão motivados. Percebendo isto, com o olhar atento, é importante saber atuar na hora, mudar estratégias se necessário, interromper a atividade e perceber o que se passa com o grupo ou até discutir outro assunto que surja e seja do seu interesse. É fulcral conseguir observar, avaliar e atuar, tudo no momento, pelo bom sucesso de cada aluno.

Neste contexto, foi possível conhecer melhor cada aluno e todas as suas capacidades e fragilidades, pois o tempo de componentes do currículo estava distribuído de forma distinta do contexto anterior, o que me dava mais tempo livre para desenvolver relações mais próximas e saudáveis. Também o facto de fazer diferenciação pedagógica com quase todos os alunos da turma, ajudou-me a conhecê-los mais aprofundadamente. Este conhecimento e relação mais próxima com os alunos, permitiu que os ajudasse e eles conseguissem alcançar o sucesso nas tarefas, aprender de forma mais confiante e seguir o exemplo de como podiam atuar junto dos colegas que apresentassem dificuldades, por exemplo. Comprovando este parecer, Cadima et al. (2011, p. 18) afirmam que

A investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente,

atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas.

Concluo afirmando que, embora neste contexto a implementação desta metodologia possa ser mais facilitada, penso que a mesma se pode aplicar num outro contexto, seja ele privado ou público, bastando apenas, para tal, algum trabalho por parte do professor, dedicação e organização. Isto porque, pela experiência vivida, consegui compreender que a escrita de um Plano Diário facilita a organização ao longo do dia, tanto dos alunos como do professor, e o Tempo de Trabalho Autónomo é algo que todas as escolas podiam ter implementado, já que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e preferências, não fazendo todos as tarefas ao mesmo tempo.

3.3.1. APRENDER NA AUTONOMIA

Neste contexto, os alunos trabalhavam bastante de forma autónoma, propondo-se a realizar determinadas tarefas no decorrer do dia. Contudo, para garantir que todos aprendiam e realizavam as tarefas a que se tinham proposto, era necessário estar constantemente a verificar o trabalho dos alunos e a conferir, junto dos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, se necessitavam de ajuda. Como muitas das vezes, para as crianças, é mais fácil compreenderem o que outra criança diz ao invés de um adulto, a maioria das vezes optei por deixar os alunos trabalharem nos pares ou grupos que queriam. Isto também proporcionava a que se sentissem mais seguros e confiantes, no seio daquele grupo, para questionar e errar sem serem julgados.

Além disso, quando sentia que o núcleo da Iniciação B1 precisava de mais ajuda, os alunos do A4 juntavam-se a eles para os ajudar, pois os deste núcleo eram padrinhos dos da Iniciação B1. Desta forma, existia cooperação entre os alunos de diferentes anos, permitindo que os alunos desenvolvessem a confiança, entreajuda, trabalho em equipa e relembressem conteúdos.

Outra das características desta instituição para a aprendizagem era através do trabalho por projetos, que passa por ser, de acordo com Rangel (2002, p. 12), “Um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo”. Os alunos tinham a oportunidade de, sempre que desejassem investigar algo sobre um determinado tema, começar um projeto que, depois, seria apresentado à turma ou até à escola. Com muita pena minha, durante o semestre, não vi

nenhum projeto dos alunos ser terminado, tendo apenas visto e auxiliado na construção de um. Porém, o que vivenciei e observei foram projetos definidos pelas tutoras e por nós, mestrandas, de modo que os alunos investigassem sobre determinado conteúdo e apresentassem ao restante núcleo. No fundo, vimos projetos que partiram das ideias dos adultos e não dos interesses das crianças, porém foram projetos que permitiram que os alunos aprendessem de forma mais dinâmica ao invés de estarem sentados a ouvir um professor.



Figura 27 - "Mercadito" a ser organizado pelos alunos do A4

A aprendizagem fazia-se, então, através do lúdico e dos jogos, sendo sempre apresentadas atividades dinâmicas que captavam a atenção dos alunos. Desta maneira, os alunos aprendiam de forma mais significativa, pois está comprovado que o fazem melhor através do lúdico. Ao aprenderem com recurso a jogos, os alunos desenvolvem-se de forma holística, pois trabalham competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Isto dá-se quando os alunos recordam conteúdos ou aprendem novos, discutem estratégias de jogo, trabalham em equipa, respeitam regras de convivência ou movimentam o corpo, por exemplo. Esta ideia é fundamentada por Marques (2019, p. 59), que refere que

Brincar não é a única forma de aprender, mas será das mais significativas. Quando nos envolvemos emocionalmente numa atividade deixamos registadas memórias mais vivas e nítidas. Uma criança que brinca com vontade, que se envolve em brincadeiras com as quais ativa as suas emoções, é uma criança que aprende de forma natural. As crianças não gostam de assistir a conferências. As crianças gostam de “pôr a mão na massa”.

As aulas podiam ser, então, diretas, denominadas “Conhecer para Saber”, ou de descoberta através do lúdico. Porém, o facto de apenas estar estipulada 1 hora / 1 hora e meia por semana para cada componente do currículo, fez-me perceber que, algumas das vezes, esse tempo não era suficiente para os alunos explorarem, aprenderem e consolidarem. Terminado este tempo de aula, os alunos partiam, normalmente, para trabalho autónomo sobre os conteúdos abordados, e muitos eram os que apresentavam ainda dificuldades, fazendo-me levar a abordar novamente os conteúdos junto de cada aluno. Desta forma, e por estar a trabalhar com um de cada vez, conseguia compreender melhor as suas dúvidas e esclarecê-las de forma mais eficaz e personalizada. Também cheguei a implementar a estratégia de colocar os alunos que já tinham compreendido, a

explicar e esclarecer as dúvidas dos restantes, tanto em grande grupo como de forma individual, sendo que os próprios alunos chegaram a fazer isso autonomamente, como se verifica abaixo.

No decorrer da atividade de recurso planificada, alguns alunos demonstraram dificuldades e, antes de esclarecer qualquer dúvida, um dos alunos parou o que estava a fazer para explicar e esclarecer os colegas, dando-lhes, inclusive, um truque para saberem multiplicar e dividir por números decimais. Aqui foi notória a entejuda que todos os alunos têm e que, muitas das vezes, não é necessário o adulto estar a explicar, pois outra criança pode conseguir ajudar e, pelo facto da linguagem utilizada ser mais próxima, irão compreender mais facilmente e ficar esclarecidos. (Reflexão Individual 9 – 23 a 25 de maio, ver Anexo VIII)

3.4. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica deve ser aplicada em qualquer contexto e situação, pois todos os alunos são diferentes e cada um tem ritmos distintos para aprender. Tal como afirmado por Guedes (2014, p. 115), esta deve ser feita para facilitar a abordagem dos conteúdos “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos proficuos com sentido e significativos”.

No contexto de PP de 1.º CEB I, numa turma de 2.º ano de escolaridade, senti que realizar diferenciação pedagógica foi um desafio bastante grande, embora, com a mestranda não interveniente mais disponível para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, se tenha tornado mais simples de gerir. Contudo, e refletindo sobre a minha passagem nesse contexto, julgo que poderia ter realizado um melhor trabalho neste aspeto. À medida que ia sentindo as dificuldades dos alunos, podia ter construído recursos mais direcionados e trabalhado com eles de maneira diferente. Porém, também sei que estava ainda a aprender e que, olhando para o início e para o final do semestre, julgo ter evoluído positivamente.

Ao pensar na realidade de uma sala de aulas do ensino público, sei que apenas está um professor para turmas de mais de 20 alunos, e não três adultos para o mesmo número de alunos, como estava no contexto de 1.º CEB II. É ao refletir sobre esse aspeto que percebo que, nessas condições, um professor, sozinho, pode não conseguir realizar um trabalho de diferenciação pedagógica de forma tão eficaz.

Já no contexto de PP de 1.º CEB II, numa turma de 1.º e 4.º anos, esse trabalho foi muito mais simples e consegui alcançar e acompanhar todos os alunos da turma. Isto só foi possível pois neste contexto o número de professores (denominados de tutores) na sala de aula é maior que no contexto anterior, estando sempre, pelo menos dois. Como neste contexto estavam três tutoras com a turma e eu e o meu par pedagógico nos juntámos, ficou mais fácil dar apoio e trabalhar individualmente com cada criança. Também os métodos de trabalho ajudavam nesta tarefa, pois a turma tinha implementado o Plano Diário, onde escreviam as tarefas que iriam realizar ao longo do dia, e o Trabalho Autónomo, no qual os alunos realizavam as tarefas que desejavam ou tinham em atraso. Desta forma, enquanto, por exemplo, os alunos estavam em Trabalho Autónomo, podia sentar-me junto a uma das crianças com dificuldades de aprendizagem e ajudá-la nas tarefas ou esclarecer algumas dúvidas.

Neste contexto, e devido à inexistência de manuais escolares, que eram construídos ao longo do ano letivo, todos os exercícios e fichas eram adaptados para cada criança de forma individual. Isto permitia que cada criança tivesse sucesso e trabalhasse os conteúdos consoante as suas capacidades cognitivas. Como exemplo, em todas as fichas construídas para cada núcleo, existia sempre, pelo menos, uma adaptada para alunos com mais dificuldades, e eu e o meu par pedagógico chegámos a construir fichas para dois alunos da Iniciação B1 com conteúdos de 2.º ano de escolaridade. Isto só foi possível porque não estava sozinha na sala, conseguindo estar mais atenta às dificuldades e interesses de cada um, avaliando-os melhor. Isto também permitia que, em atividades de grande grupo, as questões fossem mais direcionadas a cada aluno, pois tendo possibilidade e oportunidade de trabalhar individual e regularmente com cada um, conseguia conhecer melhor as suas dificuldades e preferências, por exemplo.

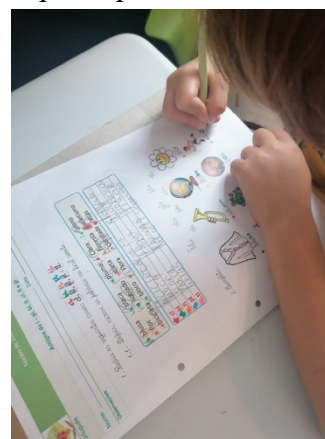


Figura 28 - Adaptação de ficha (com código de cores) para um aluno com dificuldades ao nível da leitura e da escrita da Iniciação B1

3.5. QUE PROFESSORA AMBICIONO SER?

Enquanto futura professora, tenciono ser capaz de implementar a metodologia experienciada no segundo contexto, tanto o Plano Diário, como o Tempo de Trabalho Autónomo e o Trabalho por Projetos. Além disso, tentarei sempre que os alunos aprendam através do lúdico, sentindo-se motivados e interessados a aprender sempre mais e mais, fomentando também a capacidade de pesquisa. Por último, e se o contexto onde estiver

inserida no futuro assim o permitir, tenciono que os meus alunos possam sair da sala de aula e aprender no mundo real, fazendo atividades em locais distintos e que lhes proporcionem, simultaneamente, um contacto com a natureza e com o mundo.

Também ambiciono que os meus alunos se sintam confiantes e acreditem nas suas capacidades e possam ajudar-se uns aos outros para crescerem e aprenderem mais.

Enquanto futura professora gostava que cada aluno construísse o seu próprio manual escolar, pois não faz sentido que, sendo todos diferentes e tendo todos ritmos de aprendizagem diferentes, aprendam todos através das mesmas explicações escritas e dos mesmos exercícios. Assim, tenho presente de que um manual personalizado é o mais indicado para cada aluno, pois permite que o mesmo perceba realmente o que tem no manual e aprenda de forma mais eficaz. Infelizmente, como muitas das escolas adotam manuais escolares, sei que esta realidade só será possível se o contexto onde estiver inserida não os adotar. No entanto, se tal não acontecer, enquanto professora crítica, selecionarei o que achar pertinente e apenas utilizarei o que fizer sentido para a turma com que estiver. Ademais, farei questão de construir, em conjunto com os alunos, recursos que façam sentido e sejam adaptados à turma.

Tenciono também criar um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam bem e que consigam trabalhar recorrendo ao que necessitam. Para tal, julgo que a construção de recursos e materiais de exposição na sala (como cartazes, por exemplo), deve ser feita em grande grupo para que faça sentido para todos. As regras da sala também serão construídas em grupo e as decisões comuns serão discutidas por todos. Relativamente à avaliação dos alunos, tenciono que eles tenham conhecimento dos parâmetros que estão a ser avaliados para que se possam preparar o melhor possível.

Por fim, tenciono ser uma professora que possa também ser “casa”, dando ajuda, mimo, parabenizando-os pelos sucessos e estando ao lado deles nas dificuldades.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo aqui apresentado surgiu no âmbito da Unidade Curricular de PPEI – Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no ano letivo 2020/2021. Esta PP foi realizada num contexto de Creche, numa IPSS do concelho de Leiria, com um grupo de 18 crianças, oito do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses.

Este estudo surgiu após observar, nas primeiras semanas, que as crianças do grupo eram bastante individualistas, não partilhando brinquedos ou outros objetos com os colegas, e não sentiam qualquer empatia pelo facto de o outro estar triste ou aborrecido, por exemplo. Deste modo, considerei pertinente e fulcral que fosse realizada uma abordagem às emoções, para que fosse possível orientar as crianças a serem mais empáticas e amigas umas das outras. O foco deste estudo era que as crianças do grupo conhecessem algumas emoções primárias e que os seus comportamentos melhorassem de forma a ajudarem o próximo.

PROBLEMÁTICA

Tal como referido por Fortin (1996, p. 48), “Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. Assim, este estudo surgiu ao observar que, no contexto de Creche, a relação entre pares era, maioritariamente, conflituosa e sem se denotar qualquer empatia pelas emoções e sentimentos dos outros. Apesar de ser considerado normal dada a faixa etária e as fases de desenvolvimento das crianças, senti a necessidade de proporcionar, ao grupo, ferramentas para solucionarem problemas entre pares e para desenvolverem o sentido de empatia pelo outro.

Também o facto de as crianças não conseguirem identificar o que estavam a sentir e, conseqüentemente, não saberem gerir as suas emoções, foi um motivo para o desenvolvimento desta sequência pedagógica. Para que fosse uma Educação Emocional mais “completa”, decidi abordar algumas das emoções mais simples de compreender

nesta faixa etária e não apenas proporcionar recursos para gerir as emoções mais negativas. Desta forma, as crianças conheceriam diversas emoções primárias e poderiam, a partir daí, começar a identificar o que sentiam e como lidar com as diversas situações.

É de conhecimento geral que, cada vez mais, as crianças necessitam de desenvolver e conhecer ferramentas que as ajudem a acalmar-se e a gerir conflitos. Para tal, é necessário que lhes seja proporcionada uma Educação Emocional desde os primeiros anos. Deste modo, e sendo este um trabalho que deve continuar ao longo de vários anos, as crianças irão conseguir desenvolver estratégias de gestão e conhecimento de emoções em si e nos outros.

Neste sentido, considero que a abordagem às emoções na Educação de Infância é algo que deve acontecer desde cedo, para darmos recursos às crianças para gerirem e conhecerem as suas emoções e as do outro.

Devido ao contexto em que vivíamos (pandemia de COVID-19), tornava-se ainda mais relevante a abordagem desta temática para que as crianças conseguissem fazer uma rentável gestão emocional em tempos pandémicos, já que as observações realizadas revelaram que, por terem estado em casa confinadas, necessitavam de auxílio para compreenderem o que sentiam e como gerir as emoções vividas. Com esta sequência pedagógica, as crianças iriam, então, conhecer e identificar as suas emoções e perceber como geri-las.

Acompanhar a criança no percurso até à conquista da consciência de si mesma é um trabalho laborioso que pode ser facilitado quando se possuem alguns conhecimentos e quando estes são conjugados com a vontade de amar e com a certeza de estar a cultivar dádivas para um mundo melhor. (Céspedes, 2014, p. 14).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para investigar esta problemática, formulei uma questão de partida, tendo em conta que “Uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica.” (Fortin, 1996, p. 51).

Deste modo, surgiu a questão “Em que medida a abordagem às emoções primárias na Educação de Infância facilita a gestão das emoções e o conhecimento de emoções em si e no próximo?”.

Dado que “O objectivo de um estudo indica o porquê da investigação.” (Fortin, 1996, p. 100), formularam-se objetivos para responder à pergunta de partida colocada. Assim, enunciaram-se os seguintes objetivos:

- i. Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções;
- ii. Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas;
- iii. Refletir sobre a concretização e os efeitos da sequência pedagógica.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EMOÇÕES VS SENTIMENTOS

Se, em 1995, a emoção e os sentimentos eram considerados, segundo uma tradição milenar, o sustentáculo da alma e do espírito humano, em 2003, a emoção e o sentimento, se bem que considerados irmãos gêmeos, são encarados de outra forma: reconhece-se que a emoção nasce sempre primeiro e que o sentimento a segue como uma sombra. (Queirós, 2014, pp. 46-47)

Não existe consenso acerca da definição do conceito de emoções, contudo é do conhecimento que elas “são indispensáveis para mobilizar as pessoas, para criar vínculos e representar o futuro” (Roazzi et al., 2011, p. 53). É através das emoções que conseguimos criar relações com os outros, pois conseguimos compreender o que o outro sente e ajudá-lo, quando necessário.

As emoções podem ser compreendidas mentalmente ou fisicamente, seja através de conhecimentos ou de expressões faciais, por exemplo (Queirós, 2014). De acordo com Damásio (2000, pp. 103-104) as “Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais (...) e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida”, alertando, dessa forma, para a importância de conhecer e saber gerir/regular as nossas emoções.

Segundo Queirós (2014, p. 34), “uma emoção é a resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento”. Por isto, é relevante que as atividades potenciadas para conhecimento das emoções sejam sensoriais (para ativar os sentidos) e à base do diálogo (para que as crianças pensem e percebam cada emoção).

Já os sentimentos, segundo Damásio (2000), são considerados um estado mental, ao invés das emoções que são consideradas um estado corporal. Assim, “Um sentimento é, portanto, uma emoção tornada consciente” (Queirós, 2014, p. 47), ou seja, os sentimentos são a um nível interior, consciente e mentalmente, enquanto as emoções são exteriorizadas fisicamente.

As emoções podem então ser percebidas pelas outras pessoas, pela expressão facial por exemplo, enquanto os sentimentos apenas são compreendidos pela própria pessoa que os sente, tal como defendido por Damásio (2000, p. 86), “ninguém pode observar os

sentimentos que um outro vivência, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos serão patentemente observáveis por outras pessoas”.

Além disso, enquanto as emoções são algo que podemos vivenciar durante segundos ou minutos, os sentimentos têm uma duração maior, podendo até durar uma vida inteira (Queirós, 2014).

2.1.1. EMOÇÕES PRIMÁRIAS

As emoções podem classificar-se em três categorias: “emoções primárias ou universais”, “emoções secundárias ou sociais” e “emoções de fundo” (Damásio, 2000, p. 103). Para este relatório de investigação, importa apenas fazer referência às emoções primárias, visto terem sido as abordadas.

Segundo Ekman (1992), existem algumas normas a serem respeitadas para que uma emoção seja considerada primária. São elas: começar de forma repentina, terem uma curta duração, ser possível diferenciar qual é a emoção, surgimento nos bebês, reações físicas do corpo, ser acompanhada por uma expressão facial, ocorrer em várias pessoas em situações semelhantes e a hipótese de se verificar as emoções em primatas.

De acordo com Damásio (2000, p. 103), as emoções primárias são “alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância”. Devido à faixa etária, considere de melhor compreensão para os participantes no estudo que apenas fossem abordadas quatro destas emoções: a alegria, a tristeza, a raiva e o medo.

Cada uma das emoções tem um propósito e todos sentimos emoções porque são elas que nos avisam de perigos ou de situações felizes. As emoções têm a função de dar ao nosso corpo a reação que ele necessita de ter em cada momento ou situação, como defendido por Damásio (2000, p. 109),

A função biológica das emoções é dupla. A primeira é a produção de uma reação específica à situação indutora. (...) A segunda função biológica da emoção é a regulação do estado interno do organismo de modo que ele possa estar preparado para a reação específica.

Importa agora, e de acordo com Queirós (2014), fazer uma breve referência a cada uma das emoções recorridas para este estudo.

Assim, começo por referir que a alegria “é a emoção do êxito e da intimidade. Significa que fizemos ou ganhamos algo que valorizamos. Sentimo-nos inspirados e motivados

para repetir o sucesso. Incentiva-nos a aproximar-nos dos outros e a aceitá-los.” (Queirós, 2014, p. 44). Deste modo, é possível verificar que esta é uma emoção que nos transmite confiança e segurança em fazer e receber sempre o melhor.

Já a raiva é uma emoção perigosa, pois pode desencadear a violência, seja ela física ou verbal. É uma emoção que nos deve transmitir que, se achamos que algo está errado, devemos lutar para que as coisas sejam melhores e mais justas.

sinaliza que uma pessoa ficou frustrada, devido a um obstáculo que se interpôs no seu caminho, e pode atacar em retaliação. É a mais perigosa das emoções para os outros devido ao seu potencial de violência. É uma resposta às afrontas e injustiças e gera-se quando temos a sensação de termos sido desrespeitados, ofendidos ou prejudicados intencionalmente. (Queirós, 2014, p. 44)

Relativamente à emoção do medo, esta “é uma reação ao perigo e surge quando uma pessoa se sente ameaçada. Pode, muitas vezes, ser um apelo à proteção.” (Queirós, 2014, p. 44). Assim sendo, esta é uma emoção que apela à proteção e ao bem-estar. Faz-nos equacionar sobre o que é melhor fazer em cada situação, dependendo do que estamos a sentir em relação à mesma.

Por último, a tristeza “indica que a pessoa perdeu alguma coisa, ou que ficou dececionada e precisa de ajuda e conforto.” (Queirós, 2014, p. 45). Esta é, então, uma emoção que nos faz pedir consolo e auxílio para que possamos ultrapassar as situações que nos deixam desta forma.

É, então, fundamental que as crianças conheçam as emoções e consigam associar as mesmas a determinadas situações já vivenciadas. Todo este trabalho e conhecimento permite que as crianças conheçam as emoções, saibam nomear o que sentem e lidar com as diferentes emoções.

A compreensão das emoções refere-se à capacidade de identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e nas características das situações de contexto emocional (Denham et al., 2003). As crianças precisam aprender que sob certas circunstâncias elas ficam com raiva (ou medo, ou tristes, etc.), e quais são essas circunstâncias; como se sente cada emoção por dentro; como se expressa por fora, e que rotulo dar-lhe, a fim de falar sobre isso. Tudo isso envolve um grau de autoconsciência, isso é, a capacidade de se afastar e monitorar os próprios sentimentos e comportamentos (Franco & Santos, 2015, p. 340)

2.2. O ESTADO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EUROPA

Para perceber a necessidade de abordar as emoções desde a Educação de Infância, foi necessário compreender a Educação Emocional na Europa, onde já “alguns países têm tentado reagir assumindo que a educação no século XXI deve adotar a dupla missão de educar a cabeça e o coração, o intelecto e o acadêmico, mas também o emocional e o social.” (Espanha, s. d., p. 6).

Assim, em Espanha, a Inteligência Emocional (IE) tem sido desenvolvida em diversos contextos. Encontra-se em funcionamento, desde 2004, um programa de aprendizagem social e emocional, para que a sociedade possa desenvolver a sua IE. Este apresenta duas perspectivas: “a implementação de programas de IE, (que) tem sido aplicada no contexto educacional numa série de escolas, bem como no contexto familiar com mães e pais” (Espanha, s. d., p. 20) e a “avaliação das necessidades de formação em IE (que) tem sido realizada a nível organizacional (...) e no âmbito social e comunitário” (Espanha, s. d., p. 20).

Junto de crianças de idades compreendidas entre os três e os 16 anos, foi implementado, no mesmo ano, um programa de nome “Educação Responsável”, para desenvolver competências físicas, emocionais, sociais e intelectuais das mesmas (Espanha, s. d.).

Igualmente neste país, mais propriamente nas Ilhas Canárias, no 1.º CEB, é de carácter obrigatório a disciplina “Educação emocional e criatividade” (Espanha, s. d.). Isto vem confirmar que é importante esta abordagem às emoções desde tenra idade e mostrar que, assim como as restantes disciplinas (como o Português ou a Matemática, por exemplo), também a saúde mental e emocional é fulcral para um desenvolvimento saudável e deve ter um tempo próprio dedicado à mesma. Além de existir esta disciplina obrigatória nas Ilhas Canárias, a mesma também já é aplicada no Reino Unido e em Malta, como refere Moutinho (2019).

Para os adolescentes, entre os 12 e os 18 anos, foram criados e aplicados dois projetos: INTEMO e INTEMO+. Estes têm o objetivo de “desenvolver as quatro dimensões da IE: perceção, facilitação, compreensão e regulação emocional” (Espanha, s. d., p. 22).

Já nas Universidades de Espanha é possível encontrar disciplinas em determinados cursos, mestrados e até pós-graduações dedicadas à IE. Desta forma, os estudantes adquirem conhecimentos nesta área, podendo e devendo aplicar tanto à sua vida pessoal

como profissional. Isto revela a crescente preocupação em formar pessoas emocionalmente saudáveis e capazes de auxiliar os outros no desenvolvimento da sua IE. Passando agora para Itália, podemos encontrar um *software* multimédia dedicado a crianças, denominado de “Desenvolvendo a inteligência emocional”. Neste, as crianças encontram duas partes, nas quais podem desenvolver inúmeras aptidões, como podemos verificar em Espanha (s. d., p. 36),

A secção de avaliação avalia as habilidades de percepção emocional por meio do reconhecimento de expressões faciais, da audição de música e da interpretação de figuras abstratas. A capacidade de usar emoções para facilitar atividades cognitivas, entender a transformação e mistura de emoções, e geri-las a nível intrapessoal e interpessoal são também avaliadas. (...)

A seção de treino consiste em atividades que permitem o exercício do sujeito nas quatro áreas do modelo de Mayer e Salovey, fornecendo-lhe feedback. As atividades de percepção permitem-nos adquirir a capacidade de discriminar emoções fundamentais a partir de rostos ou imagens. As atividades de facilitação são divididas em “uso” e “sentimentos”: os primeiros fornecem a capacidade de usar emoções com base nas exigências da vida quotidiana ou de alcançar determinados resultados; os segundos levam a criança a refletir sobre as associações entre emoções e sensações relacionadas aos diferentes sentidos. As atividades de compreensão propõem situações que levam à reflexão sobre a modificação do estado emocional após certos eventos externos e sobre a possível combinação de emoções em emoções complexas. Por fim, as atividades de compreensão propõem diversas situações de resolução de problemas interpessoais emocionais ou pessoais, convidando a criança a identificar estratégias adequadas para lidar com a situação.

Em 2012 e em 2013, foram implementados junto de crianças do 7.º ano de escolaridade, os projetos “Edutainment I” e “Edutainment II”. Estes tinham como principal objetivo “a realização de projetos de investigação-ação que visassem o fortalecimento de competências transversais (metacognitivas, emocionais e de resolução de problemas)” (Espanha, s. d., p. 37).

Além disso, ainda foi desenvolvido um teste dedicado aos adolescentes, IE-ACCME, que desenvolvia a IE e lhes dava ferramentas para utilizar “os seus recursos emocionais nos diferentes contextos da vida” (Espanha, s. d., p. 37).

Também desde o ano de 1993 que, na Dinamarca, existem aulas obrigatórias de empatia, apelidadas de “Klassens tid”. Estas são dedicadas aos alunos com idades compreendidas

entre os 6 e os 16 anos e é nelas que “os alunos discutem os seus problemas, relacionados ou não à escola. Nesse momento, toda a turma, em conjunto com o professor, tenta encontrar uma solução baseada na escuta e compreensão reais.”, como refere Marques (s. d.).

Por último, importa fazer referência à IE em Portugal, no qual a maior parte dos programas relacionados com IE têm como público crianças e adolescentes em idade escolar, tal como afirmado por Pinto & Raimundo (2016).

Desde 2010 que o “Programa MQ-Aprender a ser Feliz”, de Manuela Queirós, está a ser aplicado junto de crianças, jovens e adultos. Este programa, segundo Queirós et al. (2020, p. 4),

É direcionado fundamentalmente para a autorregulação emocional que é o elemento essencial da educação da IE com a finalidade de as pessoas aprenderem a construir o seu bem-estar e ajudar à diminuição de comportamentos e atitudes de indisciplina, agressividade e desmotivação; foi introduzido também o ensino das habilidades de bem-estar que incluem técnicas de relaxamento dinâmico com visualização criativa, meditação da atenção plena (*mindfulness*), exercícios de respiração e sentido de humor enquanto estratégias eficazes no controlo do *stress* e no aumento dos níveis de saúde mental. Pretende ensinar às pessoas novas formas para enfrentar os seus estados de ânimo negativos, recorrendo mais a atividades distrativas, como forma de interromper a atenção focalizada nos problemas que são a causa do seu mal-estar físico e emocional.

Deste, surgiram três projetos: “Projeto Organizações-Oficinas de Inteligência Emocional” a ser aplicado em organizações, o “Projeto Saúde-Laboratório de Inteligência Emocional”, aplicado no setor da saúde, e o “Projeto CIEE-Clube de Inteligência Emocional na Escola”, sendo implementado no contexto escolar. Por ser este último projeto que mais interessa para esta investigação, focar-me-ei nele. Este está implementado desde o ano de 2005 e contempla todos os alunos, pais e encarregados de educação.

O Projeto *Inteligência Emocional no Currículo do Pré-escolar e do 1.º Ciclo* cumpre a articulação vertical (progressão pedagógica) do pré-escolar ao 4.º ano de escolaridade ao trabalhar os temas de forma progressiva e de complexidade gradual. Faz ainda a articulação horizontal do *Programa MQ-Aprender a ser Feliz*® com as áreas curriculares, destes níveis de ensino, nos conteúdos das habilidades emocionais relativos a falar e escrever sobre emoções e sentimentos.

(...)

Na escola, a criança descobre e desenvolve diferentes manifestações das suas emoções, dos sentimentos, das vivências através das artes, concretamente, a expressão dramática, a música, as artes plásticas e a dança. Todas estas vertentes do currículo se relacionam e apelam às emoções. Esse conhecimento e domínio das estruturas cognitivas, psicológicas e afetivas melhoram o desempenho do aluno nestas áreas de aprendizagem, pois a comunicação será mais objetiva, intencional e assertiva. Através do movimento, do som e da exploração da plasticidade dos materiais, a criança evolui na compreensão dos seus sentimentos e na perceção de como estes evoluem com o desenrolar dos acontecimentos e no impacto que as suas ações têm no relacionamento interpessoal. (Queirós et al., 2020, pp. 8-9)

Também desde 2018 que a Fundação Calouste Gulbenkian aplica as Academias do Conhecimento, “com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências sociais e emocionais das crianças e jovens até aos 25 anos” (Costa & Faria, 2019, p. 9).

Existe ainda um projeto, “EMOACTION – Emoção em Ação”, destinado a alunos do 1.º ao 3.º ciclo, com o objetivo de trabalhar as competências sociais e emocionais dos mesmos e, dessa forma, também poder contribuir para a melhoria de comportamentos nas escolas (Psientífica, s. d.).

Também existem diversos cursos que podem ser frequentados para adquirir conhecimentos e práticas de desenvolvimento de IE. De referir ainda, que também existe uma associação, denominada de APIE – Associação Portuguesa de Inteligência Emocional, que reúne todos os profissionais deste âmbito.

Desta forma, percebe-se a relevância que deve ser dada à IE e que é necessário começar a aplicar projetos e programas de abordagem às emoções desde a Educação de Infância.

2.3. BENEFÍCIOS E POTENCIALIDADES DE TRABALHAR AS EMOÇÕES

Desde que nascem, as crianças demonstram um gosto pelo rosto humano e pelas expressões faciais e, com 18 meses, já são capazes de identificar as emoções mais simples. Com o passar do tempo e com a aquisição e desenvolvimento da linguagem, as crianças começam a fazer escolhas tendo em conta as suas emoções e a dizer, identificando, como se sentem, utilizando os vocábulos corretos (Franco & Santos, 2015).

Ao trabalhar as emoções, estamos a criar oportunidades para que as crianças interajam saudavelmente, partilhem com os outros o que sentem, sejam empáticas, identifiquem emoções em si e nos outros e conheçam estratégias para lidar com o que estão a sentir. Deste modo, as crianças irão crescer e tornar-se em adultos emocionalmente saudáveis, como referido por Vale (2009, p. 130).

As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares. Os que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou está zangado. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares (Denham, 1998).

Um aspeto fundamental de trabalhar as emoções é que as crianças desenvolvam a empatia e isso é possível através do exemplo, da identificação e nomeação de emoções em si e da associação de que, o que o outro está a sentir, a criança também já sentiu em algum momento da sua vida, ou seja, do desenvolvimento da empatia. Relativamente a esta, Goleman (2020) menciona que as crianças, mesmo antes de compreenderem que são seres independentes, separados da mãe, sofrem com a dor dos outros, ou seja “sentem sofrimento por simpatia” (Goleman, 2020, p. 111). Isto revela que é possível trabalhar as emoções mesmo com crianças mais novas, pois, de forma natural, elas já as sentem, embora não as consigam nomear ou gerir.

Segundo Brickman e Taylor (1991) a empatia é a capacidade que permite à criança compreenderem os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (Brickman e Taylor, 1991, p.17). Neste entendimento, as crianças mostram empatia ao perceberem os sons de angústia, olhando para ver o que está a acontecer, o que se manifesta através de expressões faciais e comportamentos pró-sociais. Como por exemplo, ajudar, acalmar ou partilhar, compreendendo que o outro tem sentimentos que são importantes. (Sá, 2017, p. 7)

Ao trabalhar as emoções e proporcionar um ambiente educativo seguro e confiante para as crianças, será mais fácil elas desenvolverem aspetos que serão imprescindíveis para um melhor sucesso e bem-estar na vida adulta, como: a autoestima, o autoconhecimento, o autocontrolo, a concentração, a autonomia, a comunicação com os outros, a empatia e os relacionamentos intra e interpessoais, por exemplo.

No caso de crianças que compreendam melhor as suas emoções, as suas relações e interações com os pares vão ser mais positivas, pois se percebem melhor as emoções dos

outros constroem interações com maior sucesso. Esta percepção emocional ajuda a criança a reagir de forma mais acertada, e a capacidade de autorregulação ajuda-a a ter mais sucesso nas relações com os pares. (Mendonça, 2017, p. 30)

Ao trabalhar as emoções, estamos também a contribuir para que as crianças desenvolvam os cinco pilares de IE apresentados por Goleman (2020, pp. 55-56): “Conhecer as nossas próprias emoções”, “Gerir as emoções”, “Motivarmo-nos a nós mesmos”, “Reconhecer as emoções dos outros” e “Gerir relacionamentos”.

Relativamente ao primeiro pilar, o conhecimento das nossas emoções diz respeito ao conseguir conhecer e identificar as emoções que sentimos em determinado momento. Segundo Goleman (2020), as pessoas que reconhecem mais facilmente as suas emoções são mais seguras na tomada de decisões relativas à sua vida e, desta forma, serão mais confiantes e possuirão mais certezas. Este pilar é, como mencionado por este autor, a base da IE.

Já quanto ao segundo pilar, o autocontrolo emocional, refere-se à capacidade de lidar com cada emoção vivida, a aptidão de “nos tranquilizarmos a nós próprios, de afastar a ansiedade, a tristeza ou a irritabilidade” (Goleman, 2020, p. 55). Em suma, refere-se à competência de conseguirmos gerir as nossas emoções.

Relativamente ao terceiro pilar, motivação, Goleman (2020, p. 55) menciona que “mobilizar as emoções ao serviço de um objetivo é essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade” e que quando “somos motivados por sentimentos de entusiasmo ou de prazer naquilo que fazemos – ou até por um grau ótimo de ansiedade – propulsionam-nos para a realização dos nossos objetivos” (Goleman, 2020, p. 93). Neste sentido, ao estarmos motivados, estaremos mais predispostos e capazes de alcançar os nossos objetivos.

Em relação ao quarto pilar, a empatia, Goleman (2020) refere que ela é a competência pessoal mais importante. Desenvolver a empatia torna as pessoas mais sensíveis às outras e, conseqüentemente, mais dispostas a perceber o que os outros sentem e precisam e a ajudá-las.

Por último, o quinto pilar diz respeito às relações sociais, que nos vai permitir desenvolver a capacidade de gerir as emoções dos outros. De acordo com Goleman (2020, p. 56), “São estas capacidades que estão na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal.”

2.4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Na escola aprendemos história, geografia, matemática, desenho e ginástica... E sobre a afectividade, o que é que aprendemos? Nada. Nada sobre a forma como intervir quando se desencadeia um conflito, nada sobre o luto, nada sobre o domínio do medo, nada sobre a expressão da ira. (...) Há leis na comunicação, conhecimentos que se podem adquirir, procedimentos a dominar, um saber estar a desenvolver. A linguagem das emoções tem uma gramática. Animar uma reunião, falar em público, vencer a timidez, responder à agressividade, afirmar-se, dar a sua opinião, ouvir, compreender as reacções dos outros, chorar, motivar uma equipa, e motivar-se a si mesmo, aceitar as emoções, encarar a adversidade ou a mudança, resolver conflitos... (Filliozat, 1997, pp.9-10). (Granja et al., 2011, p. 145)

A citação anterior faz-nos refletir, sobre tudo aquilo que é valorizado na educação, constatando que a prioridade nunca são as emoções. São todos os outros domínios, mas o desenvolvimento de competências emocionais raramente é abordado. É fulcral, e cada vez mais necessário na sociedade atual, que a Educação Emocional passe a ser encarada também como prioridade dentro de uma sala e quanto mais cedo, melhor para as crianças. Enquanto Educadores, devemos estar dispostos a acolher todas as emoções dentro da sala de atividades. Mas este é um trabalho que tem de ser feito em parceria com a família, pois só assim as crianças tirarão o máximo partido desta abordagem emocional. É essencial que, tanto a casa como a escola, sejam espaços seguros, acolhedores e de confiança para as crianças e que nelas desenvolvam diversas competências que lhes permitirão ter um futuro melhor.

Tal como defendido por Santos (2018, p. 44), “a emoção não é uma simples palavra, é um requisito básico e natural de todo e qualquer ser humano”, o que lhe devia atribuir, desde logo, como uma das prioridades de intervenção junto das crianças. As emoções são a base do nosso ser e é importante que saibamos, desde cedo, reconhecê-las e ter ferramentas/estratégias para as gerir. Uma boa Educação Emocional é tão ou mais importante que o desenvolvimento de competências cognitivas ou motoras, pois as emoções, como supramencionado, estão na base do nosso próprio “eu” e são elas que nos permitem estar mais ou menos predispostos à aprendizagem ou à realização de alguma tarefa, por exemplo. Se estivermos emocionalmente negativos (tristes ou com raiva, por exemplo) não iremos realizar tarefas ou atividades de bom grado nem iremos aprender de

forma significativa, contrariamente a se estivermos bem emocionalmente conosco próprios e com os que nos rodeiam.

É sabido que as crianças, desde que nascem, aprendem com o mundo que as rodeia, tal como vão aprendendo mais sobre si e sobre os outros e é na infância que aprendem de forma mais significativa. Para que cresçam de forma saudável e se tornem adultos empáticos e conscientes de si e do próximo, é necessário que exista uma Educação Emocional desde a Educação de Infância.

A educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a auto-consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, a resolução de conflitos, e tornam-se ferramentas-chave quando a criança na adolescência tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência. (Vale, 2009, p. 131)

A Educação Emocional na Educação de Infância passa, principalmente, pela transmissão de valores às crianças, pelo exemplo dado pelo adulto e pela descoberta de ferramentas para gerirem as suas emoções. É nestas atitudes e gestos que as crianças vão descobrir e aplicar formas de gerir e lidar com cada emoção, seja em si, seja no próximo. Desta forma, irão tornar-se mais empáticas, mais amigas do outro e irão refletir sobre as suas atitudes e comportamentos, assim como as atitudes e comportamentos dos outros.

O desenvolvimento de competências socio-emocionais no pré-escolar é vital para as crianças por várias ordens de razões: 1º porque é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens; 2º porque as crianças passam muito do seu tempo diário em contextos de atendimento à infância; 3º porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças (Vale, 2009, pp. 132-133)

2.5. PAPEL DO EDUCADOR COMO AGENTE EDUCADOR DE EMOÇÕES

Passando as crianças grande parte do seu dia no contexto educativo, o Educador torna-se o principal exemplo para as mesmas. Importa, então, que o ambiente educativo seja um espaço onde as crianças se sentem seguras e confiantes em demonstrar as suas emoções para, assim, as compreenderem melhor e perceberem que os outros também têm emoções.

É necessário criar um clima emocional adequado que permita que as crianças expressem as suas emoções, ajudando-as também a expressá-las, pois daí deriva uma melhor

compreensão das crianças, uma melhor integração do grupo, uma melhor predisposição para a aprendizagem, uma maior harmonia ao nível do sistema de relacionamentos, um crescimento da auto-estima e o bem-estar geral. (Vale, 2009, p. 136)

Desta forma, as crianças perceberão que todas as pessoas sentem e reagem de determinada maneira a diversas situações, desenvolvendo-se, em simultâneo, a empatia, o autoconhecimento e o autocontrolo, e fomentando uma boa autoestima. O Educador passa também por ser um orientador e um auxílio para que as crianças descubram as suas emoções, quando as sentem, que nome lhes dar e como geri-las ou lidar com elas. Só assim, as crianças crescerão emocionalmente saudáveis e se tornarão adultos mais conscientes de si e dos outros, conseguindo colocar-se no lugar do outro e ajudando-o.

o ambiente é um factor por excelência, para que a criança se sinta bem consigo própria, seja aceite e estabeleça relações de empatia com os outros, o que contribuirá decisivamente para a consolidação de uma auto-estima positiva. Assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno. (Vale, 2009, p. 135)

É então imprescindível que o Educador proporcione um espaço seguro para que as crianças possam expressar-se, exprimir-se e partilhar com os outros as suas emoções, sem medos ou vergonhas. Além do mais, é crucial que, nesse espaço educativo, o Educador esteja disposto a escutar e dar voz às crianças, contribuindo para a construção de uma relação de confiança e de bem-estar.

Enquanto Educadores, devemos utilizar diversas estratégias e atuar de determinada maneira para que a Educação Emocional seja mais eficaz. Por tal, também no decorrer da investigação, foram reforçados diversos comportamentos de modo que as crianças tivessem os mesmos como exemplo, sendo muitos deles referidos por Webster-Stratton (2011) citada por Mendonça (2017, pp. 39-40).

podemos ajudar os bebés e as crianças mais pequenas através do recurso a estratégias cognitivas básicas de aprendizagem associativas e, promovendo a capacidade de autorregulação emocional através de, tentar entender o que a criança está a sentir e o que quer; descrever os sentimentos das crianças; evidenciar mais sentimentos positivos do que negativos; ao nomear sentimentos negativos como a frustração ou raiva, devemos evidenciar a estratégia usada pela criança; elogiar as capacidades de autorregulação da

criança, como ficar calma, ser paciente, tentar novamente quando se sente frustrada, esperar pela sua vez; apoiar a criança quando está frustrada, mas reconhecer quando está disposta a ouvir e precisa de tempo e espaço para se acalmar; modelar e dar às crianças as palavras para se expressar; ajudar a criança a aprender/usar estratégias de auto-suavizar; elogiar e encorajar as crianças quando permanecem calmas numa situação de frustração; e acarinhar e acalmar as crianças quando se aleijam ou têm medo

Ademais, segundo Céspedes (2014, pp. 103-104), o Educador deve ter presente algumas características para que a Educação Emocional ocorra da melhor maneira possível, entre as quais selecionei algumas das referidas pela autora:

Ter um conhecimento intuitivo ou informado acerca da idade infantil (...)

Conhecer a importância dos ambientes emocionalmente seguros (...)

Conhecer técnicas eficazes para enfrentar os conflitos (...)

Estabelecer uma comunicação afetiva e efetiva.

Ter uma verdadeira vocação para o trabalho de professor (...)

Fazer uma reflexão crítica constante acerca dos seus próprios sistemas de crenças e da sua missão enquanto educador.

Importa ainda expor que o Educador deve trabalhar as emoções com as crianças sempre de forma lúdica e associando às vivências e experiências das próprias crianças, para que lhes seja de mais fácil compreensão perceber o que sentiram e sentem naquelas situações.

Por fim, o Educador deve estar também ele emocionalmente bem de forma a conseguir ajudar de forma eficaz o seu grupo de crianças, refletindo regularmente sobre a sua prática pedagógica, percebendo que atitudes quer melhorar, manter ou anular.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. NATUREZA DO ESTUDO

Esta investigação prevê um paradigma qualitativo, no qual “O sujeito produtor de conhecimentos está, enquanto ser humano, ligado ao seu objecto e o objecto, igualmente um sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece.” (Fortin, 1996, p. 148).

A opção por este paradigma deve-se ao facto de a investigação se basear em descrições, observando todo o contexto e valorizando o olhar que o observador/investigador tem sob o contexto, tal como mencionado por Soares (2019, p. 169),

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.14).

Neste âmbito, esta investigação desenrola-se como investigação-ação, pois a investigação vai ocorrer no contexto onde o investigador está inserido e intervém para provocar alguma mudança no mesmo, tal como afirma Amado (2014, p. 188).

investigação deliberada e orientada-para-a-solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem

Neste estudo, tenho um papel de observador participante pois estive no mesmo contexto dos participantes e propus as atividades da sequência pedagógica, observando e analisando de forma participativa, tal como afirmado por Correia (2009, p. 31) que refere que “A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais”.

3.2. CONTEXTO DE ESTUDO

O presente estudo desenvolveu-se numa IPSS localizada no concelho de Leiria.

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A sala de atividades acolhe 18 crianças e está organizada de modo a potenciar o desenvolvimento e a autonomia das mesmas. Todos os materiais destinados às crianças estão ao seu alcance, para que lhes possam recorrer quando desejarem, tal como defendido na metodologia HighScope, que orienta esta instituição, sendo “valorizada uma ação que favoreça, simultaneamente, a segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a aprendizagem ativa.” (Araújo, 2013, p. 31)

Esta sala conta com três zonas distintas destinadas a brincadeiras livres. A primeira, “A casinha”, contém uma cozinha de madeira e objetos associados (panelas de metal, pratos de plástico, legumes de plástico, entre outros). A segunda zona, possui um armário com diversos jogos de encaixe, de enfiamento e de construção, os quais podem ser retirados e manuseados pelas crianças livremente. A terceira zona, é dedicada a atividades livres, mas também a momentos orientados, como a leitura de um livro, por exemplo. Esta tem um tapete almofadado, no qual as crianças se podem sentar, um armário com diversos jogos de construção, jogos de encaixe e legos, e um espelho na parede para que as crianças possam ir observando a sua própria imagem.

São também visíveis duas mesas de formato circular com cadeiras ao seu redor, para as crianças se sentarem, tanto a comer o reforço da manhã, como a brincar livremente ou a realizar alguma atividade orientada.

Existe também um armário embutido que serve para arrumação dos catres, das chupetas das crianças, de materiais (como canetas de feltro, lápis de cor, pincéis, tesouras, esponjas, entre outros) e para arrumação de objetos pessoais da Educadora e da Auxiliar de Ação Educativa e de documentos indispensáveis das crianças.

A sala conta ainda com um armário que se estende ao longo de quase toda uma parede, contendo diversos materiais no seu interior, como pincéis, tintas, folhas de papel. Ao lado deste armário, estão dois lavatórios para que as crianças possam lavar as mãos quando necessário (após atividades que envolvam tintas, por exemplo).

3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes do estudo são as 18 crianças da sala, sendo oito meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e nenhuma apresenta Necessidades Educativas Específicas.

Segundo Piaget, algumas das crianças ainda se encontram no estágio de desenvolvimento sensoriomotor enquanto outras já se situam no estágio pré-operatório.

As crianças interessam-se por qualquer atividade, desde que bem motivadas e cativadas. Algumas das crianças já conseguem pronunciar mais palavras que outras, sendo estas as que mais participam oralmente nas atividades propostas.

As crianças apresentam dificuldade em partilhar os brinquedos com os pares, chegando mesmo a afirmar que são delas. A maioria das crianças não apresenta empatia pelo outro, não revelando preocupação quando algum colega chora ou fica triste, sendo poucas as que gostam de abraçar ou dar beijinhos nos pares. Esta circunstância também se pode dever ao facto de as crianças terem nascido e vivido o seu primeiro ano de vida numa época pandémica, estando mais isoladas de outras crianças. Algumas das crianças também não demonstram afetos umas pelas outras, sendo bastante individualistas e vivendo apenas no seu espaço pessoal. Outras já começam a criar o seu grupo de amigos, fazendo algumas brincadeiras em conjunto. Embora estes aspetos sejam característicos da sua idade, era importante trabalhar as emoções desde cedo, no sentido de os formar melhores cidadãos, no futuro.

Ademais, nenhuma criança apresenta desenvolvido o autocontrolo das suas emoções, sendo relevante a apresentação de algumas estratégias que possam facilitar essa tarefa.

Algumas das crianças gostavam de testar os adultos, recusavam-se a fazer o que lhes era pedido e raramente vinham ter connosco, estudantes de PP. Algumas mostravam vontade e autonomia para ajudar em tarefas na sala (colocar lixo no caixote, arrumar os brinquedos, por exemplo), enquanto outras não ajudavam. Quando ficavam aborrecidas, algumas atiravam brinquedos e objetos pela sala sem se preocuparem se acertavam em algum colega, ou beliscavam os pares.

3.3. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Data	Atividade	Descrição da atividade	Objetivos
23/11/2020	Alegria	<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação de uma música sobre a alegria; · Apresentação da mais comum expressão facial correspondente; · Diálogo com o grupo sobre o que fazemos quando estamos alegres; · Dança como exemplo de uma das coisas que fazemos quando estamos alegres. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções.
24/11/2020	Raiva	<ul style="list-style-type: none"> · Dramatização por parte das mestrandas (situação real da sala – uma tira um brinquedo a outra); · Apresentação da mais comum expressão facial correspondente; · Diálogo com o grupo sobre a situação dramatizada e sobre o que acontece, muitas vezes, na sala de aula; · Apresentação do peluche “Zangão” (recurso construído para acalmar as crianças em situações de raiva); · Apresentação de uma música sobre a raiva. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; · Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas.

25/11/2020	Calma	<ul style="list-style-type: none"> · Crianças entram na sala de atividades (que terá uma música calma a tocar); · Realização de gestos e ações referidos pela mestrandia; · Apresentação de uma música sobre a calma. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; · Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas.
02/12/2020	Medo	<ul style="list-style-type: none"> · Diálogo sobre a emoção do medo; · Apresentação da mais comum expressão facial correspondente; · Exemplos de situações nas quais as crianças, normalmente, têm medo; · Apresentação do peluche “Abracinhos” (recurso construído para acalmar as crianças quando sentirem medo); · Apresentação de uma música sobre o medo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; · Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas.
02/12/2020	Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> · Leitura adaptada do livro “Estás triste?”, de Tânia Bailão Lopes; · Diálogo sobre os momentos em que as crianças podem ficar tristes; · Apresentação da mais comum expressão facial correspondente; · Apresentação de uma música sobre a tristeza. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; · Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas.

09/12/2020	Avaliação da sequência pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> · Leitura do livro “O monstro das cores”, de Anna Llenas; · Diálogo com o grupo sobre a história, olhando para as ilustrações e fazendo referência à emoção que o monstro sente em cada momento; · Solicitação a cada criança, individualmente, que faça as expressões faciais relativas a determinada emoção, em frente a um espelho. 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções; · Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas; · Refletir sobre a concretização e os efeitos da sequência pedagógica.
------------	-----------------------------------	--	--

Tabela 1 - Sequência pedagógica

Embora quisesse que a abordagem de cada emoção tivesse como base livros, foi necessário recorrer mais a dramatizações, a objetos e a músicas do que a livros, dado que não encontrei livros adequados à faixa etária, nem com os quais me identificasse ou achasse pertinente para o grupo em questão.

As músicas foram construídas por mim e pelo meu par pedagógico tendo por base a faixa etária em questão e o que seria mais fácil e comum que as crianças associassem a cada emoção.

3.4. INSTRUMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

De modo a recolher todos os dados necessários à investigação, recorri à observação participante, ao diário de bordo, a notas de campo e a fotografias.

De acordo com Mónico et al. (2017, p. 724), “A observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigado se adaptar à situação (Pawlowski, Andersen, Troelsen, & Schipperijn, 2016)”.

Recorri ao diário de bordo, porque, tal como referido por Bolívar e colaboradores (2001, p. 183) como citado em Amado (2014, p. 278), “diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período de tempo, inclui opiniões, sentimentos, interpretações, etc.”. Em contexto de educação, estes assumem uma importância ainda maior visto que “os diários de

professores contribuem ‘para refletir sobre o que sucedeu na vida cotidiana, na aula, durante o dia ou semana’ (Bolívar e colaboradores (2001, p. 183) como citado em Amado (2014, p. 278)) e são uma ferramenta para “salvar as vivências e percepções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir” (Bolívar e colaboradores (2001, p. 184) como citado em Amado (2014, p. 280)).

Utilizei também registos fotográficos, captados através da câmara do telemóvel, no decorrer da PP. Estes revelam-se importantes dado que complementam os registos escritos que tenho e apresento, sendo possível reconstruir as vivências, através da memória, e demonstrar, de maneira mais clara, as atividades realizadas.

nesses estudos o pesquisador produz imagens do contexto, dos fatos e situações que envolvem o problema e os sujeitos da pesquisa para fins de registro e/ou documento. Estes registos auxiliam no momento da análise como reconstrução do percurso de pesquisa, como identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo e, também como evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem. Estas fotografias nem sempre são publicadas, mas são mencionadas como fundamentais para a composição da memória da trajetória da investigação, bem como para o exercício do olhar analítico do pesquisador diante do contexto e análise dos dados. As fotografias são consideradas como dados que provocam o pesquisador a rever o universo da pesquisa, deslocando alguns olhares cristalizados sobre o movimento das crianças envolvidas no ato investigativo. (Silva, 2016, p. 75)

Para tratar todos os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos enunciados anteriormente, procederei a uma análise qualitativa dos mesmos. Neste sentido, farei uma análise especulativa aos dados qualitativos, que, tal como mencionado por Cavalcante et al. (2014, p. 14),

compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Também de acordo com Woods (1998, p. 136), a análise especulativa “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos”, podendo existir

alguma subjetividade por parte do investigador. Nesta técnica, o pretendido é “sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y com la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones” (Woods, 1998, p. 139) e não obter resultados finais.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do trabalho, pretende-se apresentar e analisar os dados recolhidos à luz do enquadramento teórico convocado.

Ao longo da maioria das atividades da sequência pedagógica, as janelas da sala estiveram decoradas com papel celofane da cor correspondente a cada emoção e estado de espírito. Optei por esta estratégia para que, enquanto se fossem abordando as emoções e estado de espírito, as crianças fossem observando e associando, a cada um, uma cor. Desta forma, no final da sequência pedagógica, ao ler o livro “O monstro das cores” de Anna Llenas, seria mais fácil para o grupo a associação da história do livro com as atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, com a emoção e estado de espírito trabalhado.

A conversa sobre cada emoção e os exemplos dados tanto para as emoções ou estado de espírito como para as cores das janelas, foram realizados e dados com base no que estava escrito no livro “O monstro das cores” de Anna Llenas, para que fosse de mais fácil associação e compreensão para as crianças.

4.1. ALEGRIA



Figura 29 - Crianças a dançar

Para esta atividade, o foco era que as crianças sentissem alegria, sendo para isso criado um ambiente favorável a tal. Crianças desta idade têm muita necessidade de se expressar através do movimento e, por essa razão, nada melhor que uma das propostas fosse uma música (ver Anexo IX) que lhes incentivasse a determinadas ações (rir, dar saltos, brincar e dançar).

Foi notório o envolvimento das crianças nesta atividade e todas elas apresentaram as características na expressão facial de uma pessoa quando sente alegria como, por exemplo, olhos cintilantes, sorriso franco e gargalhadas (Queirós, 2014).



Figura 30 - Diálogo sobre as características da alegria

Quando questionado, o grupo conseguiu realizar a expressão facial sem apresentar dúvidas, revelando que já tinham conhecimento da mesma. Além disso, as crianças que já falavam, conseguiram referir algumas ações que as deixavam felizes.

Foi ainda notório que as crianças, ao vivenciarem esta emoção, conseguiram

identificar a mesma e perceber que a estavam a sentir, como se verifica neste registo

Após a reprodução das músicas, foi questionado às crianças como se sentiam, ao que, as que já conseguiam falar, responderam “Feliz!”. (ver Anexo X)

Desta maneira, e também de acordo com Queirós (2014), a capacidade de perceber quando estamos a sentir determinada emoção e de compreender a sua evolução, deve ser estimulada e, quanto mais cedo for, melhores resultados serão obtidos para um futuro emocionalmente mais saudável.

Além do mais, a atividade permitiu o enriquecimento de vocabulário das crianças e que identificassem o que é que as deixava alegres. A música permitiu que compreendessem o que é que, muitas das vezes, fazem com alegria e que conseguissem visualizar que os pares também estavam alegres, percebendo que os outros também têm emoções. Isto fomentava uma boa relação entre as crianças e dava a oportunidade de desenvolverem relações saudáveis, pois, tal como corroborado por Queirós (2014, p. 120), “Ao entendermos as emoções, o sentido que ganham, a forma como se misturam e evoluem no tempo, tornamo-nos também capazes de compreender os sentimentos dos outros, o que permite interagir com eles de maneira mais apropriada e eficaz.”.

4.2. RAIVA

Para iniciar esta atividade, nada melhor que a dramatização de uma situação recorrente na sala de atividades: a retirada de um brinquedo por uma criança a outra. Ao observar o grupo, percebi que todas as crianças se familiarizaram com a situação, já que era algo que acontecia constantemente no dia a dia.

Para esta atividade, o seu propósito era que as crianças, além de reconhecerem a emoção da raiva e de como é que ela se manifesta, passassem a ter um recurso que os ajudaria a

libertar a raiva e, conseqüentemente, a geri-la. Neste recurso, com o nome de “Zangão”, as crianças podiam procurar consolo quando ficavam aborrecidas ou até libertar a sua raiva, apertando o peluche ao invés de apertar outra criança, por exemplo. Desta forma, por terem um objeto com eles, a gestão desta emoção tornava-se mais simples, pois este funcionava como um objeto de transição que, tal como mencionado por Céspedes (2014, p. 62), “cumpram um papel de extensão fantasiada dos âmbitos que dão segurança à criança”.

Inicialmente, o “Zangão” era utilizado mais para brincar, dado que, tratando-se de um peluche sensorial e que fazia algum barulho quando apertado, as crianças tinham curiosidade e queriam explorá-lo. Mais tarde, perceberam, com a nossa orientação e ajuda, que o peluche tinha o objetivo de as ajudar, a elas próprias ou aos amigos, quando estivessem zangados ou aborrecidos, podendo estes libertar a sua raiva no mesmo. No registo abaixo, é possível verificar que as crianças começaram a perceber que os outros também tinham emoções e a desenvolver a empatia, pois é possível verificar que se demonstraram preocupados e apressaram-se a prestar auxílio.

T entrou na sala e, entre brincadeiras com os pares, ficou muito aborrecido. Algumas crianças (LE, CN, BR e CM) observaram a situação e ficaram a olhar para o T.

Sandra: *O que é que se passa com o T? O que é que podemos fazer para o ajudar?*

LE: *O Zangão!*

CN foi buscar o “Zangão” e deu ao T.

T apertou o “Zangão” durante uns momentos e acalmou-se, tendo parado de chorar e de estar aborrecido. (ver Anexo XI)

O grupo percebeu também que teriam de partilhar o “Zangão” e deixar quem precisasse dele, recorrer ao mesmo. Desta forma, começaram também a partilhar, algo que até ao momento, tinham alguma dificuldade em fazer. As crianças foram, então, compreendendo que não eram apenas elas que ficavam tristes ou aborrecidas, observando que os seus pares também o ficavam,

revelando, mais uma vez, que o facto de observarem que os outros também têm emoções,



Figura 31 - Crianças a explorar e partilhar o "Zangão"

as faz estar mais predispostas a ajudar e acalmar, resultando em situações e relações de maior sucesso, tal como mencionado por Vale (2009).

É de salientar que as crianças, neste dia, aprenderam que podiam controlar a sua raiva e ajudar os seus pares a controlar a deles e, inclusive, a ficarem melhores. Deve ser proporcionado à criança um ambiente que a faça sentir segura para se expressar emocionalmente e, dessa forma, compreender as emoções dos outros, como defende Vale (2009, p. 136).

É necessário criar um clima emocional adequado que permita que as crianças expressem as suas emoções, ajudando-as também a expressá-las, pois daí deriva uma melhor compreensão das crianças

Ademais, compreenderam que podem partilhar ao invés de retirar o brinquedo ao amigo e deixá-lo mal. Estas e outras aprendizagens, estão relacionadas com a educação para os valores, defendida por Silva et al. (2016), no qual referem que é nas relações com os outros que as crianças começam a perceber os comportamentos corretos e errados, os seus direitos e deveres e a adquirir valores. Só assim, as crianças vão percebendo como viver em sociedade e, neste caso, aprender a partilhar que tão importante é. O registo apresentado agora é um claro exemplo de como as crianças já estavam a desenvolver o reconhecimento de emoções e a empatia.

BR estava a brincar com um carrinho. LA chegou ao pé dele e retirou-lhe o brinquedo. BR ficou a olhar para LA e LA seguiu para o canto contrário da sala.

LA começou a brincar e eu fui ter com ela e disse-lhe:

Sandra: *LA, tiraste o brinquedo ao BR. Ele não ficou triste?*

LA olhou para BR, que apresentava uma expressão facial triste. LA voltou a olhar para mim.

Sandra: *Ficou triste, ou não?*

LA: *Sim.*

Fiquei à espera e a observar o que é que ela iria fazer.

LA olhou para o brinquedo, voltou a olhar para BR, levantou-se e foi ter com BR. Ao chegar ao pé dele, devolveu-lhe o brinquedo.

LA voltou para o lugar onde estava e brincou com outros brinquedos. (ver Anexo XI)

Esta atividade revelou-se fundamental pois, a partir desse dia, as crianças, embora por vezes ainda tentassem tirar os brinquedos uns aos outros, já refletiam e pensavam que, para não deixar o outro aborrecido, poderiam brincar juntos ou esperar pela sua vez. Tal como mencionado por Queirós (2014, p. 54), “A atenção às expressões dos outros permite-nos identificar os seus estados emocionais, o que facilita as relações sociais, ao mesmo tempo que nos ajuda a emitir as respostas mais corretas”.

Além disto, quando a música (ver Anexo XII) sobre esta emoção era cantada pelo grupo, as crianças revelavam expressões comumente associadas à raiva (como bater o pé e franzir as sobrancelhas, por exemplo), demonstrando saber de que emoção se tratava e quais as suas características. Ao observarem estas reações nos outros, as crianças sabiam que elas estavam com raiva pois, tal como defende Damásio (2000), as emoções são perceptíveis nos outros.

4.3. CALMA

Sendo este um estado de espírito, e não uma emoção, o objetivo desta atividade era dar às crianças ferramentas para lidarem e conseguirem gerir as suas próprias emoções, pois é função do Educador ajudar as crianças a reconhecer e aprender a gerir as mesmas, munindo-as de estratégias a que possam recorrer, como aludido por Webster-Stratton (2011) citada por Mendonça (2017).

O momento de relaxamento foi baseado em ações simples que as crianças pudessem concretizar e que elas identificassem facilmente.



Figura 32 - Atividade de relaxamento

A atividade decorreu da melhor maneira, sem sobressaltos ou contratemplos, sendo de enfatizar que nem todas as crianças realizaram os gestos solicitados, mas, em momento algum, as obrigámos a que os realizassem, pois o grande objetivo era que tivessem conhecimento de estratégias para gerir as suas emoções e, assim, desenvolverem inúmeras competências sociais e emocionais que as ajudem a lidar com situações mais negativas que possam surgir no futuro, como referido por Vale (2009).

A intenção para esta atividade era que as crianças soubessem como se poderiam acalmar e percebessem o que é que a calma provocava em si e nos outros. Contudo, e como se pode verificar no registo seguinte, não foi possível falar muito sobre este estado de espírito.

No final da atividade, questionei o grupo se estava mais calmo e tentei explicar o que era a calma, tendo alguma dificuldade em explicar este estado de espírito, pois não sabia como defini-lo para crianças tão novas. (ver Anexo XIII)

Porém, senti que as crianças compreendê-lo-iam melhor através da prática regular, pois, como refere Queirós (2014, p. 214), “Para regular estas emoções negativas de forma eficaz, é muito importante aprender técnicas que permitam relaxar o corpo e acalmar a mente (...) treinando-as diariamente.”.

Também a música ensinada (ver Anexo XIV) serviu como outra ferramenta para lidarem com as suas emoções, pois o facto de a mesma conter algumas ações indicadas (respirar devagar, falar em tom mais baixo, fechar os olhos), facilitava no acalmar das crianças. A prática destas ações pode vir a ter consequências muito positivas no quotidiano das crianças, já que, como menciona Guillaud (2012, p. 6), “O relaxamento tem o inestimável mérito de evitar tensões e stress inúteis”. No registo seguinte, é possível verificar a influência da música no comportamento do grupo.

Mais tarde, na casa de banho, local onde, normalmente, estão muito agitados, a música da calma foi cantada e o grupo ficou em silêncio e a agitação passou-lhes, pelo que é perceptível que a atividade realizada lhes foi significativa e lhes transmitiu o que era a calma, não sendo preciso explicar com muitos pormenores este estado de espírito. (ver Anexo XIII)

4.4. MEDO

Quando questionadas sobre a expressão facial comumente associada ao medo, nem todas as crianças tinham conhecimento dela, sendo apenas realizada por algumas, como se verifica abaixo.

De imediato, a LA fez a expressão facial associada e, logo depois, algumas outras crianças (LE, BR, BT e CM) realizaram também. (ver Anexo XV)



Figura 33 - LA a realizar a expressão facial relativa ao medo

Era, para mim e para o grupo, importante conhecer uma das expressões faciais e comportamentos associados para que, quando alguma criança sentisse esta emoção, os pares conseguissem perceber que a criança estava com medo e poderem, assim, ajudá-la, pois, tal como mencionado por Queirós (2014, p. 39), “Aprender a regular a expressão emocional tem efeitos positivos sobre as relações interpessoais.”.

Aquando da apresentação e posterior exploração da “Abracinhos”, uma boneca com braços grandes que podia abraçar as crianças quando estas estivessem com medo, as crianças conseguiram esperar pela sua vez e partilhar sem qualquer discussão, aspetos tão relevante de uma correta educação para os valores, como referido por Silva et al. (2016).



Figura 34 - Criança a abraçar a "Abracinhos"

Foi incrível ver a receção da “Abracinhos” pelas crianças, pois deram-lhes, de imediato abraços e colocaram os braços da boneca à volta do seu corpo, sem ser necessário mostrar como o fazer.

As crianças não tinham conhecimento de situações em que pudessem ter medo, tendo de ser apresentadas pela investigadora algumas situações comuns, como o medo do escuro, e um medo que duas das crianças tinham de um brinquedo da sala e que já havia sido revelado ao grupo. Assim, quando esse brinquedo era utilizado e as crianças demonstravam esta emoção, as restantes já reconheciam que elas estavam a sentir medo e optavam por não brincar mais com o mesmo e dar-lhes um abraço. Nesta situação, era visível que as crianças conseguiam identificar a emoção fosse através da expressão facial ou corporal, já que esta, segundo Queirós (2014, p. 143), se pode manifestar em “gritos, choro, tremura, dificuldade em estar parado”, entre outras formas.

Nesta atividade, as crianças identificaram alguns medos, reconheceram uma expressão facial associada, souberam respeitar o outro, partilhar e esperar pela sua vez. Assim, nesta atividade, as crianças desenvolveram valores e conseguiram identificar e reconhecer a emoção, que demonstra que as crianças desenvolveram a aptidão relativa à compreensão de emoções, envolvendo a identificação, reconhecimento e nomeação das mesmas, como supracitado e indicado por Franco & Santos (2015).

4.5. TRISTEZA

Relativamente à atividade sobre esta emoção, as crianças foram comentando as ilustrações da história “Estás triste?” de Tânia Bailão Lopes, devido à sua atração e expressividade, tendo sido as mesmas o que mais prendeu a atenção do grupo.



Figura 35 - Narração da história

Uma dessas crianças foi a LA que comentava as ilustrações e fazia questão de partilhar com a investigadora os seus comentários. (ver Anexo XV)

Foi também observado que algumas das crianças reagiam com expressões faciais tristes enquanto a história ia sendo contada, como foi o caso da MG, da CM e da LE. Nesta atividade, as crianças conseguiram perceber a emoção nas ilustrações e fizeram a expressão facial correspondente sem qualquer dificuldade, visto que possuíam conhecimentos das características desta emoção (por exemplo, lábios curvados para baixo, olhos tristes, choro).

Quanto ao diálogo sobre a tristeza, as crianças também não foram capazes de expressar situações que as deixassem tristes, mas, à semelhança da atividade anterior, foram referidas algumas que as crianças associassem rapidamente, como o serem chamados à atenção ou até o não poderem brincar. Era importante que, mesmo que não conseguissem expor situações, conhecessem algumas pois, segundo Queirós (2014, p. 162), a manifestação do que sentimos “requer, em primeiro lugar, sermos capazes de identificar de forma consciente as emoções e de ter uma perceção clara das causas que as originaram”, demonstrando que quantas mais situações associassem ou experienciassem, melhor seria a identificação da emoção e a forma de lidar com a mesma.

Ficou confirmado que as crianças identificavam quando estavam tristes ou quando os outros estavam tristes e mostravam-se preocupadas em ajudar o outro, como se pode verificar no seguinte registo, que ocorreu um mês depois.

CT: *(estava a chorar)*

V: *Porque estás a chorar, CT? Que se passa? (colocando a mão no ombro e ficando a conversar com ela)* (ver Anexo XVIII)

4.6. AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

A atividade da narração da história “O monstro das cores”, de Anna Llenas, correu conforme as expectativas, já que algumas das crianças conseguiram, de forma quase imediata, associar a cor que estava presente nas ilustrações e o que era narrado, às emoções. Além disto, algumas das crianças foram, também, fazendo as expressões faciais à medida que a história ia sendo contada, demonstrando que esta sequência pedagógica foi de facto eficaz na identificação e reconhecimento de emoções. As crianças prestaram bastante atenção e demonstraram muita concentração a ouvir a história e a observar as ilustrações.

Quando solicitadas para realizar determinada expressão facial, a maioria das crianças fê-lo sem entraves ou dificuldades, existindo apenas alguns casos pontuais de maiores dificuldades. Duas das crianças (CN e MT) tiveram dificuldades em realizar a expressão facial que lhes tinha sido solicitada, contudo, no dia seguinte, quando questionadas novamente, fizeram-na sem dificuldade. Cinco das crianças (BN, BR, LA, LE e MG) realizaram mais expressões faciais que a solicitada, conseguindo, igualmente, identificar qual era. Por fim, 3 crianças (A, R e S) não conseguiram fazer nenhuma expressão facial e outra criança do grupo (V) não quis realizar a expressão facial em nenhum dos dias em que lhe foi pedido, mas nos momentos das atividades verificou-se que a criança conseguia identificar a emoção relativa a cada expressão facial.

Com estas atividades, foi possível perceber que a maioria das crianças reconhece as emoções nos outros, ao reconhecê-las nas ilustrações e na história do livro, reconhece as expressões faciais referentes a cada emoção e consegue realizar as mesmas sem problemas.

4.7. DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Após trabalhar as emoções, foram visíveis as alterações no grupo, em comparação com o início.

Assim, após a implementação desta sequência pedagógica, e tendo em conta o pouco vocabulário adquirido pela maioria do grupo, sempre que alguma criança sentia alguma emoção mais relevante, fazíamos questão de dizer às restantes a emoção que essa estava a sentir, para que todas tivessem contacto com os conceitos adequados e os fossem compreendendo melhor, como se verifica na situação registada abaixo.

Sandra: *Olha, BT, a CM está triste. O que é que podemos fazer?*

BT: *(olhou para CM, dirigiu-se a ela e deu-lhe um abraço) (ver Anexo XVIII)*

Estes acontecimentos revelam que as crianças perceberam que, quando outra ficava triste, não se tratava apenas de uma birra, mas sim de estarem a sentir algo que ainda não sabiam gerir.

O grupo começou a demonstrar mais gratidão pelos pequenos gestos dos colegas, pronunciando, com maior regularidade, “Obrigada”, que era algo que não faziam.

CT: *(ao fazer uma colagem, deixa cair um papel no chão)*

LA: *(apanha-o e dá o papel à CT)*

CT: *Obrigada. (ver Anexo XVIII)*

As crianças tornaram-se mais empáticas e mais preocupadas com o outro e com o que ele estava a sentir, como é possível observar nos registos seguintes. Foi notório que as crianças desenvolveram empatia pelo outro e conseguiram começar a perceber o que o outro sentia e que era algo que não conseguiam, ainda, gerir. Também observei que, além de ficarem a conversar com o colega que estava triste ou aborrecido, demonstravam gestos e atitudes de estarem preocupadas com o outro, como se verifica abaixo.

O grupo estava na casa de banho e LE estava no meu colo.

LE: *(olhou para o lado, viu BR e disse-me) BR, está a chorar... (com um olhar triste e apontando para BR)*

Sandra: *Pois está! Ele precisa de um miminho, vais dar?*

LE: *(levantou-se, dirigiu-se a BR e deu-lhe um beijinho) (ver Anexo XVIII)*

As crianças compreenderam que devem partilhar e aguardar a sua vez, não retirando os brinquedos aos colegas. Quando alguma criança retirava um brinquedo a outra, as crianças olhavam para o colega e percebiam que este tinha ficado triste e aborrecido, indo, quase de imediato, devolver o brinquedo, sem qualquer intervenção da parte dos adultos. Quando tal ação não se verificava, os adultos faziam questão de levar a criança a perceber se o que tinha feito era ou não correto e como é que o colega se estava a sentir. Embora poucas vezes observadas, também se verificou que, quando uma criança tirava o brinquedo a outra, as restantes crianças do grupo que haviam observado a cena, iam

conversar com a primeira para que esta compreendesse se o que tinha feito era correto ou não e o que deveria fazer. Os resultados destas ações eram visíveis, sendo raras as exceções em que as crianças ignoravam a emoção do outro e não devolviam o brinquedo.

Além do mais, quando algum adulto da instituição chamava a atenção de alguma criança e esta ficava triste, imediatamente outras iam conversar com ela, como verificamos nestas notas de campo.

CT: *(estava a chorar)*

LA: *Foi a M, foi?*

CT: *(acenou que sim)*

LA: *(abraçou-a e deu-lhe um beijinho) (ver Anexo XVIII)*

MC estava a chorar porque um adulto lhe tinha chamado a atenção e LE, de imediato e autonomamente, aproximou-se e abraçou-a. (ver Anexo XVIII)

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

É de realçar que os resultados da sequência pedagógica não se verificaram propriamente aquando das atividades propostas, tendo-se verificado os resultados no decurso de toda a PP.

O presente estudo teve como pergunta de partida “Em que medida a abordagem às emoções primárias desde a Educação de Infância facilita a gestão de emoções e o conhecimento de emoções em si e no próximo?”. A partir desta foram formulados os seguintes objetivos:

- i. Perceber como é que as crianças identificam as suas próprias emoções;
- ii. Analisar se as crianças conseguem diferenciar as emoções, antes, durante e depois de serem trabalhadas as emoções;
- iii. Refletir sobre a concretização e os efeitos da sequência pedagógica.

Os resultados alcançados permitem-me responder à pergunta de partida formulada e incidiam que os objetivos da investigação foram conseguidos.

Relativamente à pergunta de partida, posso afirmar que a abordagem às emoções desde a Educação de Infância permite que as crianças, por irem contactando com elas desde cedo, possam compreender melhor as suas características, em que situações se manifestam e como lidar com as mesmas. Desta forma, as crianças vão-se autoconhecendo e vão desenvolvendo bases para melhores relações sociais, no sentido de compreenderem também as emoções dos outros e poderem ajudar.

Antes da sequência pedagógica, as crianças não nutriam grande empatia pelo outro nem reconheciam as emoções que sentiam ou como geri-las. Depois de abordar as emoções, as crianças já referiam o que o outro sentia, quando o viam triste ou a chorar, por exemplo. Também contactaram com diferentes recursos e estratégias que lhes foram e serão úteis para gerir as suas emoções e recorreram às mesmas quando sentiam que o deviam fazer.

Durante a implementação da sequência pedagógica, as crianças foram melhorando as suas atitudes com os pares, mostraram-se mais preocupados com o outro e como ele se sentia e começaram a partilhar e, inclusive, a agradecer.

Após a implementação da sequência pedagógica, já não estive muito tempo com o grupo, não sendo possível observar os resultados a longo prazo. Contudo, as crianças mostraram-

se mais preocupadas com o outro, mais empáticas, percebendo as consequências dos seus atos e como agir perante os mesmos. Também recorreram aos recursos que conheciam para gerir as suas emoções e foram capazes de partilhar. Verifiquei que as crianças, após a implementação da sequência pedagógica, conseguiram identificar algumas das suas emoções e das emoções dos outros, inclusive.

É de concluir que esta sequência pedagógica parece ter tido um efeito positivo no grupo de crianças, dado que, além de lhes ter permitido identificar e reconhecer as suas próprias emoções, também passaram a identificar as dos outros e a oferecer-se para ajudar. As crianças desenvolveram também valores, como a gratidão e a partilha, e desenvolveram o autoconhecimento, o autocontrolo e a empatia.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações deste estudo, aponto o uso obrigatório de máscaras, devido à pandemia COVID-19, que impedia que as crianças observassem com regularidade as expressões faciais. Durante o decorrer das atividades, tinha de me afastar do grupo, retirar a máscara e realizar a expressão facial. Se não tivesse de utilizar máscara, as crianças veriam a minha expressão facial em todos os momentos do dia e perceberiam em que situações eu sentia determinada emoção, por exemplo.

Outra das limitações foi o facto de não encontrar livros adequados à idade ou que pudesse adaptar facilmente para esta faixa etária. Deste modo, embora quisesse trabalhar com livros, optei por utilizar mais músicas em vez dos livros.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como sugestões para futuras investigações, deixo o prolongar a investigação durante mais tempo, pois esta teve uma duração muito curta e, dessa forma, não foi possível verificar os efeitos a longo prazo.

Também proponho que seja feito algum questionário aos pais para ser possível compreender as perceções deles acerca da abordagem às emoções. Poderá também ser feito algum estudo para os pais, indicando situações do quotidiano às quais os pais devem responder dizendo que atitude tomariam. Dessa forma, poder-se-á avaliar o ambiente familiar e perceber se o mesmo é emocionalmente saudável, para que seja possível articular e fazer com que a criança se possa desenvolver emocionalmente nos dois contextos (escolar e familiar).

Além disso, sugiro também a realização de investigações desta temática noutros contextos, seja Jardim de Infância ou 1.º CEB, por exemplo.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

O presente relatório expressa o meu caminho no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Redigi-lo e contruí-lo permitiu-me reviver experiências e adquirir mais conhecimentos, através de pesquisas e leitura de artigos. Aqui deixo também registado o que pretendo ser enquanto futura Educadora ou professora, tendo em conta todas as práticas realizadas e todos os desafios superados.

Na dimensão reflexiva, foi essencial rever todas as experiências e refletir sobre as mesmas, olhando para receios iniciais, desafios, conquistas e aprendizagens. Foi ao redigir esta dimensão que refleti sobre assuntos que tão importantes são, como a aprendizagem holística, várias abordagens pedagógicas, como atender e conseguir chegar a todas as crianças e/ou alunos e que a minha prática se deve pautar sempre pelo melhor para as crianças, de forma que elas se desenvolvam, aprendam e se sintam seguras e confiantes. Ao refletir, consegui analisar os aspetos que correram melhor ou pior ao longo de todas as PP e que aspetos deveria melhorar no meu futuro profissional.

Também é essencial que trabalhemos sempre em conjunto, enquanto educadores ou professores, pois, dessa forma, conseguiremos refletir e analisar as melhores práticas para cada criança. Torna-se, então, fundamental que, ao longo do percurso, possamos contar com um par pedagógico ou com outro educador/professor, para garantirmos o melhor ambiente e o desenvolvimento de inúmeras competências, sejam elas, cognitivas, físicas, sociais ou emocionais.

Relativamente à dimensão investigativa, foi nesta que percebi verdadeiramente a importância da Educação Emocional desde cedo e de que, se tal for feita da melhor maneira, acarreta consequências para o futuro que, enquanto profissional, ambiciono sempre que sejam positivas. Zelando pelo bem-estar emocional e social das crianças, foi essencial olhar para trás e perceber que, o trabalho que foi feito, surtiu efeitos no grupo.

Termino por referir que estes dois anos me proporcionaram experiências ricas em aprendizagens, que levarei, sem dúvida, para o meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, M. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Almas, L. (2019). *As Regras e os Limites na Sala de Aula - Algumas propostas didáticas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29046/1/LIGIA_ALMAS.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29–74). Porto Editora.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07–34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cavalcante, R., Calixto, P., & Pinheiro, M. (2014). Análise de conteúdo: considerações enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Informação & Sociedade*, 24(1), 13–18.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Barcarena: Editorial Presença.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.
- Costa, A., & Faria, L. (2019). *Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspetivas no contexto português*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126171>
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Companhia das Letras. <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2020/04/damc381sio-antc3b3nio-omistc3a9rio-da-conscic3aancia-1.pdf>

- Diniz, E., & Koller, S. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar Em Revista*, 36, 65–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015820006>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169–200.
- España, A. (sem data). *InEmotion - Inteligência Emocional: Ferramenta Educacional para o Desenvolvimento de Competências-Chave* (A. España, Ed.). Erasmus+.
- Fortin, M.-F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339–348. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>
- Ganhão, A. R. F. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18586>
- Goleman, D. (2020). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 141–153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2568>
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40). https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 6(2), 115–122.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as crianças no jardim de infância. Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27–53.
- Lopes, E., & Patrício, M. R. (2022). Implementação do e-learning no 1.º CEB: potencialidades e barreiras. *VIII Conferência Ibérica de Inovação Na Educação Com TIC: IeTIC2022: Livro de Atas*, 222–233. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25920>
- Marques, I. (2019). *A Brincar também Se Educa*. Manuscrito.
- Marques, S. (sem data). *Empatia? Na Dinamarca eles estão aprendendo na escola*. <https://semadarmarques.com.br/empatia/>
- Martins, F., & Müller-Palomar, M. (2018). Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica FACP*, VII(13), 26–44. <http://facp.com.br/revista/index.php/reFACP/article/viewFile/60/pdf>
- Mendonça, A. (2017). *O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/18900>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. *A Observação Participante Enquanto Metodologia de Investigação Qualitativa*, 724–733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3, 724–733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Moutinho, M. (2019, Maio 13). *Inteligência Emocional, Mindfulness e Educação: uma trilogia com futuro!* Observador. <https://observador.pt/opiniao/inteligencia-emocional-mindfulness-e-educacao-uma-trilogia-com-futuro/>
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Psientífica. (sem data). *EMOACTION | Psientífica*. Obtido 28 de Outubro de 2022, de <http://psientifica.org/emoaction/>
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Queirós, M., Machado, M., Oliveira, D., Vigário, C., Veríssimo, M. F., Lamas, E. M., Rodrigues, R., Barbosa, S., & Lamas, E. R. (2020). Inteligência Emocional - reptos lançados à educação promoção do bem-estar do ser humano. *E-Revista de Estudos Interculturais Do CEI-ISCAP*, 8.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51–61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Sá, A. (2017). *Estratégias de Promoção e Desenvolvimento Social e Emocional da Criança na Creche* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/57378>
- Santos, B. (2018). Educação emocional: uma breve discussão. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(204), 37–50. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40432>
- Santos, C. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM*.
- Shores, E., & Grace, C. (1998). *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*. Artmed Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Direção).
- Silva, P. (2016). O Uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças: uma Revisão de Literatura. *Informática Na Educação: Teoria & Prática*, 19(3), 70–80.

- Soares, S. (2019). Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. *Revista Ciranda*, 1(3), 168–180. www.periodicos.unimontes.br/ciranda
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129–146. http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

ANEXOS

Reflexão Individual – 12.^a Semana

No decorrer da Prática Pedagógica em Contexto de Creche, foi-nos solicitada uma reflexão sobre a intervenção individual e, conseqüentemente, sobre a planificação de experiências educativas em cada semana de intervenção.

Na atividade das crianças realizarem as expressões faciais em frente ao espelho, apenas três ou quatro das crianças as fizeram, sendo que, pelo menos, uma dessas não fez na sua vez, mas depois de ver os colegas a fazer, fez juntamente com eles. Embora as crianças não realizassem a expressão facial de frente para o espelho, mesmo com o meu auxílio, quando elas olhavam para mim e eu lhes perguntava qual era a cara de cada emoção, elas faziam-na corretamente.



Nesse sentido, considero que as crianças aprenderam e compreendem qual é a expressão facial de cada emoção, embora não quisessem olhar para a sua cara enquanto as realizavam, pelo que o objetivo de reconhecerem a emoção do outro pela expressão facial, foi cumprido.

Relativamente à atividade de pintura do Monstro das Cores, eu senti que, embora as crianças pintassem livremente, elas poderiam e deveriam ter explorado mais e estado mais à vontade na pintura, mas que isso não aconteceu muito bem, por toda a logística que tivemos de ter (dar banhos, trocar roupa, limpar chão e paredes, ...).



Verifiquei também que, ao contrário do que esperava, as crianças olharam para o desenho

e para as tintas, mas não se aproximaram sem saber o que era ao certo para realizar, olhando para mim, como se esperassem uma afirmação do adulto de que era para pintar. Apenas quando eu disse “Já sabem o que é para fazer!”, é que se aproximaram das tintas e exploraram à vontade. Algumas delas, tão à vontade que, no grupo da tarde (em



que estiveram só de camisola e fralda), uma delas pintou as suas pernas e não apenas o desenho. Outras ficaram muito admiradas com o facto de a mistura das cores nas suas mãos formar novas cores e mesmo aquelas crianças que, normalmente, não apreciam muito sujar as suas mãos, fizeram a atividade, sem qualquer tipo de problema. Em geral, as crianças gostaram bastante de explorar a tinta e de mexer, fazendo quase como se ela fosse “creme das mãos”, tendo,

assim, uma experiência sensorial e motora bastante rica: “Portugal (2012), é também desta opinião, ao referir que bebés e crianças necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Tavares, 2015, p. 40).

Após reflexão com a Educadora, e reflexão comigo mesma, percebi que me sinto muito presa ao cumprir a planificação escrita e os horários. Além disso, sinto que o facto de não irmos para a instituição na quinta e na sexta, “quebra” a atividade e tenho receio de que as crianças na semana seguinte já não estejam tão envolvidas naquela atividade ou não se lembrem do que foi feito. Estes motivos fizeram com que eu tentasse que todas as crianças realizassem a atividade



neste dia, tendo também percebido que isso fez com que, provavelmente, as crianças não explorassem tanto quanto gostariam. Desse modo, julgo que devo ter mais em conta a flexibilidade da planificação, principalmente em Creche, e que devo deixar as crianças ter o seu tempo e terminarem a atividade quando entenderem, já que, tal como referem Post & Hohmann (2011, p. 197), “ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.”.

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, A. (2015). *A Exploração de Materiais na Creche e no Jardim de Infância* (dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal. Retirado de

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7976/1/Relat%c3%b3rio%20Final_AnaRitaTavares.pdf

Reflexão Individual – 14.^a Semana

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi solicitada a escrita de uma reflexão individual sobre a intervenção desta semana.

Inicialmente, ao preparar a atividade, tive receios de como esta poderia correr, em termos de sujidade, fosse das crianças, fosse do corredor. No entanto, por termos forrado o chão com sacos de plástico, a limpeza do mesmo facilitou e, por termos realizado a atividade na mesa sensorial, esta fez com que as crianças não se sujassem tanto.

Enquanto pessoa, eu não sou muito adepta de lama e de mexer na mesma, e, ao pensar na atividade, constatei que quando as crianças juntassem a terra com a água, esta iria surgir. Contudo, sou a favor de que, enquanto futura profissional, não devemos privar as crianças de qualquer experiência, independentemente dos nossos gostos. Por esse motivo, enquanto as crianças estavam a explorar, além de mexer na terra, no regador e no vaso, por exemplo, também mexi na lama para que eles pudessem perceber que podiam tocar e que não havia qualquer problema, uma vez que

À medida que os bebés e as crianças pequenas se vão aventurando na exploração do mundo físico e social, dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam. (Post & Hohmann, 2011, p. 252)

Embora na planificação, tenhamos escrito que não iríamos fazer qualquer intervenção oral, ao longo da atividade, senti, também, a necessidade de intervir, com questões como “Olha, já mexeste na lama?”, “Sabes o que é isto?”, “Já cheiraste a terra?”, que permitiu que as crianças fizessem outras ações que, provavelmente, autonomamente, não as fariam. Senti que, com essas intervenções e com as perguntas que ia colocando, a atividade ficou mais rica para as



crianças, podendo elas perceber melhor e associar com o seu dia a dia, já que, inclusive, uma delas, disse “A minha mãe tem um regador em casa e rega as flores!”.

Praticamente, todas as crianças que exploraram os materiais, nesse dia, gostaram muito de mexer em tudo o que disponibilizámos, algumas até contrariando as expectativas com que eu ia, dado que algumas das crianças do grupo, não apreciam muito atividades deste género, pelo que, muitas das vezes, ou não as aproveitam completamente, ou terminam-na mais rápido que outras. Porém, uma das crianças a quem, normalmente, acontece isto, estava com receio de tocar com as mãos na terra, tocando apenas com a pá e o ancinho, e não tocando, de todo, na água. Para contornar isto, peguei em terra, com as minhas mãos, e pedi-lhe que esticasse as suas para lhe poder pôr terra. Mal fiz isto, essa criança demonstrou uma alegria contagiante por sentir a terra a passar pela sua mão e, a partir desse momento, já tocou com as suas mãos na terra sem problemas.



Como esta era uma atividade de exploração e tenho consciência de que cada criança precisa do seu tempo, não obriguei nenhuma a estar na atividade nem nenhuma a sair, para que a pudessem aproveitar tanto quanto quisessem, deixando os meus receios de cumprimento de tempo e de planificação de lado, dado que “ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Com esta atividade, julgo que demos uma oportunidade muito rica ao grupo, visto que, provavelmente, algumas das crianças não a podem ter regularmente e, segundo Post & Hohmann (2011, p. 84) “Os educadores que proporcionam um contexto de aprendizagem activa compreendem que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento do bebé e da criança pequena.”. Contudo, como apenas temos duas semanas de Prática Pedagógica até ao final do semestre, senti que as crianças queriam explorar mais, mas não tiveram essa oportunidade, já que todas queriam explorar e ainda iriam plantar uma flor. Se voltasse a repetir uma atividade semelhante a esta, faria nos mesmos moldes, mas com uma duração maior, para que as crianças demorassem o

tempo que quisessem e pudessem explorar tanto quanto quisessem, sem a “pressa” de apenas ter aqueles dias e/ou ainda ter outra atividade para realizar.

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO III – REFLEXÃO INDIVIDUAL 1 – 2.^a E 3.^a SEMANAS

Reflexão Individual – 2.^a e 3.^a semanas (Intervenção Conjunta)

No âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância, foi proposto refletir sobre a nossa intervenção conjunta. Nesse sentido, abordarei aqui alguns aspetos que considere mais relevantes de refletir.

Um dos aspetos que percebemos, nestas primeiras semanas, foi o facto de, nesta Prática Pedagógica, não estarmos na sala de atividades apenas para concretizar as atividades orientadas, mas sim para orientar o grupo durante o dia inteiro, ou seja, não somos apenas responsáveis das atividades orientadas, mas sim de toda a rotina, organização e gestão do grupo. Isto providencia-nos o ganho de mais experiência, visto já estarmos no Mestrado e necessitarmos de colocar em prática tudo o que aprendemos e perceber como é que, enquanto futuras Educadoras, devemos agir e como agir perante determinadas situações, visto que não seremos só Educadoras na hora das atividades orientadas. Precisamos de aprender no contexto, de praticar, de experimentar e de perceber que maneiras de trabalhar melhor se adequam a nós.

A Prática Pedagógica Final (*practicum*) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional. O *practicum* representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21)

Na apresentação das fotografias para cada criança identificar a situação e a emoção presentes na imagem, demos uma fotografia a cada criança, mas todas do mesmo tamanho, basicamente. Neste aspeto, a Educadora lembrou-nos o facto de as crianças mais pequenas necessitarem de um espaço de trabalho maior, devendo as imagens apresentadas a estas serem de maiores proporções, para que as pudessem observar com maior detalhe.

Quanto à atividade de representar um beijinho, percebemos que algumas das crianças estavam muito empenhadas nos materiais de colagem, pelo que desenharam e coloriram o beijinho, mas depois colaram muitos materiais por cima, impossibilitando, em alguns casos, o ver-se a forma que eles consideravam que um beijinho tem. Neste sentido, percebemos, e também em reflexão com a Educadora, que deveríamos dar indicações mais precisas às crianças, para que estas não modifiquem, em demasia, o seu trabalho inicial.



No jogo que realizámos na sexta-feira, o jogo não foi realizado conforme a nossa ideia, ou seja, a ideia inicial era que as crianças jogassem por grupo (mas ser uma criança de cada vez a jogar) e chegassem até ao final do mesmo. No entanto, o jogo foi jogado da seguinte maneira: cada criança jogou apenas uma vez e, depois de todas terem jogado uma vez, jogaram as crianças que queriam “repetir”, pelo que, o jogo não “chegou ao fim”, tendo, por isso, sobrado tempo do que tinha sido planificado.



Contudo, a atividade correu bem visto que o objetivo da mesma foi cumprido, já que as crianças souberam responder às questões e comentaram de acordo com o solicitado. Neste seguimento, compreendemos que é sempre vantajoso, para nós, termos uma atividade de recurso preparada para o caso de sobrar tempo àquele que estava planificado.

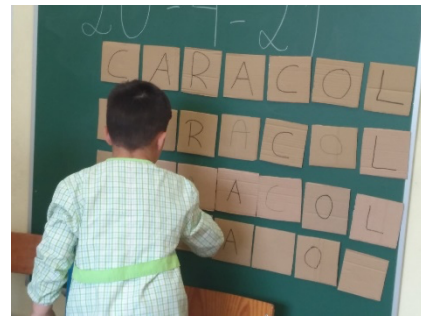
Ainda desta sexta-feira, e pelo tempo da atividade ter sido inferior ao estipulado, e com a sugestão e reflexão com a Educadora, as crianças finalistas sentaram-se no chão, à volta do jogo, e fizeram um desenho à vista, desenhando o padrão que as casas do tabuleiro seguiam. Neste âmbito, algumas das crianças tiveram alguma dificuldade em realizar o padrão, visto que, por estarem umas de um lado do tabuleiro e outras de outro, a ordem das casas era diferente, o que provocava alguma discussão, e algumas “perdiam-se/baralhavam-se” na ordem das cores.

Partindo do brincar e do jogo da criança, a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas. Para isso, importa que: explore as situações que emergem da atividade das crianças; oriente a sua atenção para características específicas da matemática; (...)
(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 76)



Quanto ao início do projeto, este correu acima das minhas expectativas, visto que não esperava que as crianças entendessem logo tudo, que já soubessem tantos factos e ainda que tivessem tantas questões que gostavam de ver respondidas. A caça dos caracóis foi o “momento alto” do dia, do qual as crianças estiveram bastante empenhadas e interessadas, visto que “As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

Ao trabalharmos a palavra “Caracol”, retirando algumas das letras da palavra para que as crianças escrevessem qual era, pensámos que as mais pequenas não iriam estar tão interessadas na atividade, pelo que apenas chamámos ao quadro de giz, as finalistas. No entanto, todo o grupo esteve bastante interessado e atento, ajudando, inclusive, as crianças que estavam no quadro. No final do dia, uma das crianças mais pequenas (5 anos), que ainda não consegue escrever/copiar totalmente bem o seu nome, disse-me que não tinha ido ao quadro e que queria ir, mostrando-me que, provavelmente, poderíamos ter chamado qualquer uma das crianças, em vez de chamarmos apenas aquelas que já conseguem escrever ou copiar palavras.



Na atividade de observação e categorização dos caracóis, senti que as crianças estavam muito curiosas quanto à observação dos caracóis e à utilização dos materiais (lupas), pelo que, quando eu lhes questionei e orientei para que “dividissem os caracóis por famílias”, elas não mostraram muito interesse ou empenho em querer realizar essa atividade, estando mais envolvidas na observação. Neste sentido, deveria ter abordado o pequeno grupo com que estava de maneira que as cativasse para a categorização dos caracóis, talvez, explicando-lhes, inicialmente, que iriam observar os caracóis, mas depois teriam de os “dividir”.



O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90)

Quando questionámos o grupo sobre a forma que o caracol tinha na sua casca, eles responderam que era uma forma circular, não fazendo, em momento algum, referência à espiral. Por esta razão, eu desenhei uma espiral no quadro e questionámos-lhes se eles tinham aquela forma na sua casa, mostrando, em simultâneo, uma fotografia de um caracol, para que as crianças conseguissem comparar. Ao mesmo tempo, dissemos-lhes que aquela forma se chamava espiral, nome que, no geral, muitos desconheciam.

Por último, reflito sobre a espiral que as crianças desenharam e, depois, colaram bolinhas de papel crepe por cima. Assim, como algumas das crianças não conseguiam desenhar uma espiral, por ser uma forma nova para elas, a Educadora sugeriu-nos colocar farinha sob uma mesa para que elas treinassem na farinha e só depois desenhassem a espiral na folha de papel. Esta adaptação correu muito bem e foi uma grande ajuda para nós visto que nós não nos lembraríamos disto



e foi uma mais-valia e uma ajuda fundamental para as crianças. Ao longo do decorrer da atividade, algumas das crianças desenharam uma espiral maior que outras e, enquanto colavam as bolinhas de papel crepe, especialmente as mais pequenas, ficaram cansadas rapidamente querendo terminar a atividade, sem concluir a espiral. Outras ainda queriam colocar, já no final da sua espiral, outras cores, tendo nós que lhes explicar que assim, não cumpririam um padrão e apresentando as razões.

Em suma, a semana correu bem, tendo nós ainda algumas dificuldades nas rotinas do grupo e nos horários a cumprir, mas estando a melhorar com o tempo e prática.

Referências Bibliográficas

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.*, 27(51), 19–28. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/326625699>

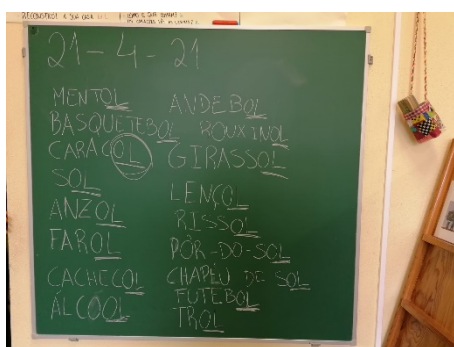
Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL 2 – 3.ª SEMANA

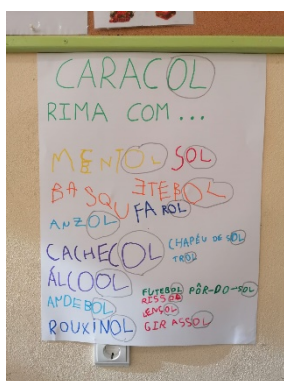
Reflexão Individual – 3.ª semana (Intervenção Individual)

No âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância, foi-nos proposto refletir sobre a intervenção individual, focando em aspetos que consideremos que precisam de uma reflexão da nossa parte.

Nesse sentido, considero importante refletir sobre a atividade das rimas que planificámos. Para introduzir esta atividade, li algumas rimas (ver Apêndice 1) elaboradas por nós, estudantes de Prática Pedagógica, que continham a palavra “caracol”, pois



julguei que, assim, o grupo compreendesse mais facilmente. Depois de ler a última rima, solicitei às crianças que dissessem palavras que rimassem com “caracol”, contudo, o grupo apenas referia palavras que fossem relacionadas com esta, como “casa”, “brilhante fiozinho”, entre outras. Enquanto tentava explicar às crianças que as palavras teriam que



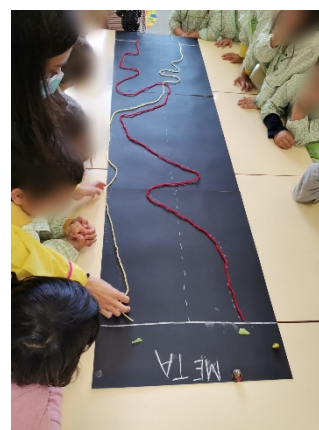
terminar da mesma forma que a palavra “caracol”, pensei, para mim mesma, que eles não estavam ou não conseguiriam compreender e não corresponderiam ao objetivo da atividade. No entanto, após algumas explicações, da nossa parte e incentivadas pela Educadora, as crianças começaram a perceber a atividade e o que era pedido, começando a referir palavras que terminassem em “-ol”. Contudo, acho fundamental referir que julgo que o facto

das crianças dizerem palavras que fossem relacionadas com a palavra “caracol” se deveu ao facto de, intercalado com as rimas, eu ir dizendo algumas adivinhas (ver Anexo 1). Antes da atividade considerei que fosse a melhor maneira de abordar as duas temáticas, pelo facto de as adivinhas terem sempre a mesma resposta (“caracol”) e considerar mais rico, vantajoso e divertido para as crianças que elas não estivessem sempre a dar a mesma resposta. Se voltasse a fazer a mesma atividade, certamente que a faria de um modo diferente ou, então, em dias ou momentos diferentes.

Quanto às adivinhas, também é importante referir que, numa das adivinhas (que terminava com “Nunca passo além da porta”), tentei que, em grupo, as crianças

percebessem que poderíamos estar a responder a uma das questões por elas colocadas (“Como é que passam pela porta?”). Contudo, senti alguma dificuldade para chegarmos a uma conclusão, dado que senti que as crianças ainda estão na idade da imaginação e da fantasia e têm dificuldade em distinguir da realidade, porque me respondiam sempre com afirmações do género “Podem passar pela fechadura!” ou “Se tiverem chave, abrem a porta e entram.”.

Quanto à corrida dos caracóis, ao planificarmos a atividade, pensei que os caracóis demorassem mais tempo a chegar à meta e que circulassem numa reta. No entanto, tal não aconteceu: quando regressámos do intervalo os caracóis já tinham chegado à meta, pelo que as crianças não foram assinalando o local até onde os caracóis já tinham chegado, como tínhamos planificado. Além destes contratemplos, deparámo-nos com o facto de a medição do percurso não poder



ser realizada como tínhamos idealizada (medindo a baba deixada pelos caracóis, com peças de lego) porque, além de não deixarem um rasto de baba muito visível, também não



circularam numa reta, mas sim em curvas. Para isso, representámos o percurso com fios de lã e depois medimo-los. Ao colocarmos os fios de lã em cima da “pista de corrida”, a maioria das crianças disse que o caracol da equipa amarela tinha andado mais, talvez por ter feito menos curvas e ter locais mais retos, no entanto, quando os coloquei no chão, o grupo reparou que o caracol da equipa vermelha tinha sido o que realmente tinha andado mais.

Antes da medição com os diversos instrumentos explicámos que “um metro tem 100 filhos, que são os centímetros” e as crianças entusiasmaram-se muito. Depois desta explicação, medimos os fios de lã e



ajudámos as crianças a visualizarem o número que estava no final da fita métrica. Não medimos com régua porque as crianças disseram prontamente que “Com a régua não dá, porque é muito pequena”.



Depois de medirmos os fios, demos os instrumentos de medição às crianças e incentivámo-las a irem medir os objetos da sala de atividades. Esta atividade que, embora não estivesse planificada, revelou-se bastante rica para as crianças, já que puderam experimentar, de perto, e observar o que é que era maior ou mais pequeno, chegando algumas a dizerem-nos “O quadro tem 3 régua!” Tal como referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 82), “Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano.”. Em reflexão com a Educadora, percebemos que esta atividade foi sem dúvida uma mais-valia para as crianças e que uma atividade pode ter bastantes potencialidades e ser aproveitada de diversas formas para proporcionar imensas aprendizagens às crianças.

Quando sugeri às crianças fazermos um teatro do livro “A maior casa do mundo”, de Leo Lionni, estas ficaram, desde logo, muito entusiasmadas, disponibilizando-se logo para fazer os fatos ou para trazer materiais para os cenários, tal como Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 53) referem: “Estas situações de representação dramática podem dar lugar a projetos mais complexos, em que as crianças e o/a educador/a participam no planeamento de todo o processo”. Neste momento, ao definirmos as personagens de cada criança, superei as minhas expectativas quanto ao grupo, visto que, quando questioneei quem iria ser o “Caracol Pai”, elas discutiram e chegaram à conclusão que teria de ser “o menino mais velho da sala e o Caracol Filho, o mais novo”, tendo sido assim que se fez a atribuição destas personagens. As restantes foram as crianças que desejavam ser essa personagem, já que

Decorre, ainda, da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (...) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53)

Na quinta-feira, no final do dia, tivemos de explicar às crianças que os caracóis mereciam ser livres e viver na natureza, não podendo estar presos numa caixa, pelo que os teríamos de ir libertar. As crianças, imediatamente, assentiram e, já na rua, foram elas que escolheram os locais onde iriam libertar os caracóis, pelo que lhes demos uma participação ativa e, em simultâneo, introduzimos o tema do dia seguinte.



Na sexta-feira, ao questionarmos às crianças “O que é a liberdade?”, algumas delas associaram ao contexto que vivemos atualmente, dizendo que é “Passear e estar sem máscara” ou “Brincar enquanto as mães conversam”. No meio de muitas respostas, uma das crianças também referiu que, e associando à história trabalhada e que o grupo irá representar, que “O caracol grande não tinha liberdade”, facto que me deixou bastante feliz pelo facto de perceber que as crianças, realmente, gostaram e compreenderam muito bem a história, conseguindo, inclusive, interligar com outros temas autonomamente.

Para concluir, na experiência que realizámos com os cravos, apenas uma das crianças já sabia como é que teríamos de fazer, no entanto, necessitou de alguma orientação da nossa parte já que, depois de pôr o corante na água, iria colocar a flor na água em vez do caule. Contudo, depois das nossas orientações e explicações, ela e o restante grupo compreenderam o porquê e colocaram os cravos corretamente na água.



Referências Bibliográficas

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

ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL 9 – 6 E 7 DE DEZEMBRO DE 2021

Reflexão individual 9 – 6 e 7 de dezembro de 2021

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB foi-nos solicitada uma reflexão individual sobre a intervenção de 6 e 7 de dezembro de 2021.

Nesta semana, devido ao contexto pandémico vivido, as aulas da turma foram em regime de Ensino à Distância, tendo apenas existido aulas no dia 7 de dezembro, já que no dia 6, a turma foi realizar os seus testes à COVID-19. Deste modo, irei refletir sobre o ensino online e as suas implicações.

Neste âmbito, todas as atividades planificadas tiveram de sofrer adaptações para este regime de ensino, o que exigiu de nós, estudantes de Prática Pedagógica, capacidade de adaptação a uma realidade diferente e conhecimento de estratégias possíveis de utilizar neste regime. Foi deste modo que optámos por realizar apenas algumas atividades das planificadas, aquelas que serviriam de contexto para todas as outras e as que julgámos mais cativantes no regime à distância. Também preferimos recorrer a vídeos e *PowerPoints* de modo a cativar mais a atenção dos alunos e a utilizar recursos mais atrativos e de fácil utilização, visualização e compreensão, tal como mencionado por Duarte et al. (2021, p. 66),

Aliás, como refere Dias (2004), as atividades de aprendizagem suportadas pelos ambientes *online* e a simples navegação no universo da informação em rede, só por si, não chegam. É preciso que esses lugares surjam como amigáveis, fáceis de consultar, preparados e organizados para que o aluno queira aprender. Neste sentido, é importante pensar “nos aspetos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais para que os estudantes se envolvam” (Lencastre & Araújo, 2009, p.1).

Inicialmente, toda a gestão de selecionar as melhores atividades para as aulas síncronas, foi um processo de bastantes decisões, tendo nós de ter a competência de saber o que era melhor para os alunos. Neste sentido, optámos por determinadas atividades, mais interativas, mais lúdicas, que permitiram captar a atenção da turma. Após a realização destas atividades em horas síncronas, ainda tínhamos de explicar as atividades que seriam para realizar em casa durante essa semana.

Durante as aulas síncronas, as minhas maiores dificuldades foram perceber quais eram os alunos que não estavam presentes na aula, ver todos os alunos em simultâneo (algo que a

plataforma utilizada não permite) e interagir com a turma, já que, presencialmente, se torna mais fácil a participação dos alunos de forma autónoma, enquanto, online, de forma a manter o bom funcionamento da aula, temos de ser nós, professores, a incentivar a participação, chamando os alunos. Isto para que os alunos não comecem a responder todos ao mesmo tempo e para que a chamada não fique, desse modo, confusa. Tal como referido por van der Spoel et al. (2020) citado por Flores et al. (2021, p. 6), “A falta de interação com os alunos surge como o aspeto mais negativo identificado pelos professores”.

Para colmatar o facto de poderem ser sempre os mesmos alunos a querer participar, fiz questão de ter uma lista da turma ao lado, durante as aulas, para que fosse chamando os alunos e, dessa forma, todos participassem na aula. Uma das dificuldades prendeu-se também com a ligação da internet e com as condições dos microfones de determinados alunos, visto que, algumas vezes, pedi a participação de alunos mas, não os ouvindo, pedi que outro respondesse, e, momentos depois, percebia que o aluno tinha falado mas devido ao microfone, o restante da turma e as professoras não o tínhamos escutado.

Na explicação do trabalho autónomo, era importante que nenhum aluno ficasse com dúvidas sobre o que era para fazer, pelo que todos os trabalhos foram explicados passo a passo e com exemplos. No entanto, ao verificar os trabalhos realizados, percebemos que alguns alunos não perceberam corretamente o que era para realizar no trabalho da pintura de uma sequência numa bengala doce. Isto pode demonstrar que os alunos, estando no seu ambiente familiar, se podem distrair mais e não ouvir corretamente determinados aspetos/pedidos.

Ademais, ao verificar os trabalhos realizados pelos alunos, compreendemos que, em regime de ensino à distância, a avaliação destes não pode ser efetuada de forma concisa, visto que, muitos dos alunos, tiveram bastante ajuda dos pais/familiares, o que, se fossem avaliados, esta iria ser inflacionada, não demonstrando os conhecimentos e competências reais dos alunos.

Para finalizar, é de mencionar que, de forma a dar *feedback* a todos os alunos que submeteram os seus trabalhos na plataforma *Teams*, enquanto professoras, tivemos de dispensar tempo extra-horário letivo, o que me levou a pensar e a refletir em todo o trabalho que os professores tiveram durante o confinamento obrigatório a que obrigou esta pandemia.

Referências Bibliográficas:

Duarte, P., Moreira, A., Magalhães, M. & Araújo, M. (2021). Na encruzilhada de opções educativas. Um estudo exploratório sobre o ensino a distância no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sensos-e*, 8(1), 64–76. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3788>

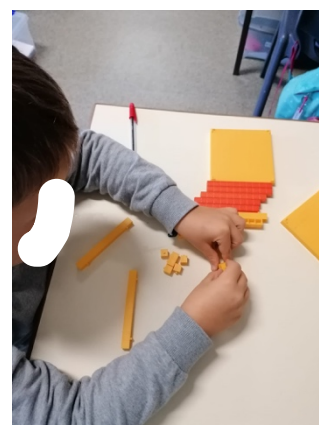
Flores, M., Machado, E., Alves, P. & Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1), 5-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL 6 – 15 A 17 DE NOVEMBRO DE 2021

Reflexão individual 6 – 15 a 17 de novembro de 2021

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB foi-nos solicitada uma reflexão individual sobre a intervenção de 15 a 17 de novembro de 2021.

Nesta semana, é de referir que desenvolvi um trabalho mais individualizado junto de um aluno que, embora não usufrua de medidas universais, estava bastante agitado e necessitou de mais atenção e de alguém que estivesse ao lado dele para que este estivesse atento à aula. Neste sentido, quando ele foi para junto de mim, reparou que estava o Material Multibásico (MAB) em cima da mesa. Estando a minha colega a realizar um exercício com a turma e querendo que este aluno também estivesse atento, senti a necessidade de adaptar a estratégia utilizada. Para isto, aproveitei o exercício de escrita de números que a minha colega estava a efetuar e pedi ao aluno que representasse o número visível no quadro no MAB. Após isso, o aluno lia o número, decompunha e ainda completava no ábaco que lhe desenhei. Isto demonstra que, muitas das vezes, os alunos podem recorrer a material manipulável e fazer aprendizagens significativas, tendo nós, enquanto professores, o dever de estar atentos a quais as melhores estratégias de trabalho e captação da atenção de cada aluno da turma. De acordo com Rodrigues, Rato & Martins, (2020, p. 498)



De entre os inúmeros materiais concretos que existem à disposição do professor, este deve ter a capacidade de selecionar o mais adequado, não só ao conteúdo a lecionar, mas ao próprio aluno. Ponte e Serrazina (2000) referem que, antes dos alunos passarem ao registo simbólico das operações adição e subtração, estes devem criar os seus próprios procedimentos com auxílio de materiais concretos.

A atividade de Educação Física, na qual os alunos estavam de olhos vendados, superou as minhas expectativas, pois os alunos estavam verdadeiramente envolvidos em ajudar o par. Achei muito interessante o facto de um dos alunos guiar o seu par como se de

deficiente visual se tratasse: colocava a mão no ombro para que o par se virasse para determinado lado, a mão nas costas para andar para a frente e a mão na barriga para que o colega parasse ou voltasse para trás. Como este aluno foi dos últimos a realizar o exercício, só verificámos as suas ações no final do mesmo. Contudo, numa próxima vez que realizarmos a atividade, considero fundamental que, mesmo só verificando estas atitudes no final da atividade, o restante da turma observe e verifique como é que poderíamos ajudar alguma pessoa com deficiência visual, caso esta necessitasse de ajuda. Deste modo, é possível levar para o ambiente da sala de aula as vivências dos alunos e as aprendizagens que estes obtêm tanto em família como em comunidade. Segundo Freire et al. (2021, p. 241), “Para López (2009), a aprendizagem é mais significativa quanto mais relações significativas o aluno consegue estabelecer entre seus conhecimentos anteriores e o novo conteúdo.”.



Noutra atividade, julgo que a minha colega deveria ter enfatizado aos alunos que as estratégias deveriam ser partilhadas entre o grupo, visto que os alunos estavam a pensar e a escrever de modo individual. Para isto, poderia, em vez de perguntar ao aluno que escrevia para explicar a estratégia, ter pedido a outro membro do grupo que a explicasse. Deste modo, iria compreender se os alunos estavam a partilhar ou não os seus raciocínios e penso que iria fazer com que os alunos entendessem que era mesmo necessário partilhar as estratégias. Além disto, ao invés de dizer “Partilha a tua estratégia”, poderia ter dito “Partilhem a vossa estratégia”, para que o conceito de grupo fosse sendo incorporado nos alunos.

Na atividade de Estudo do Meio de terça-feira, a turma estava bastante dispersa e com atenção reduzida sobre o que estava a acontecer. Isto aconteceu porque, como ia um grupo de cada vez, junto do quadro, ver as palavras e decidir quais colocar no esquema, os alunos que estavam nas mesas, não estavam a visualizar nem as palavras, nem o processo de decisão do grupo (já que este estava em “rodinha” e isso não permitia que os outros conseguissem ver). Numa próxima vez, penso que poderemos optar por construir cartões com



as palavras maiores ou utilizar o quadro interativo para preencher o esquema em grande grupo e toda a turma estar envolvida.

Referências Bibliográficas:

Freire, E., Camayd, Y., Correia, G. & Tchimala, A. (2021). Transcendência dos conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 236-247. <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/107/344>

Rodrigues, R., Rato, V. & Martins, F. (2020). Materiais Manipuláveis na aprendizagem da matemática: uso do Tabuleiro Decimal na compreensão dos sentidos da adição. *Indagatio Didactica*, 12(3), 495-517. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/20124/14616>

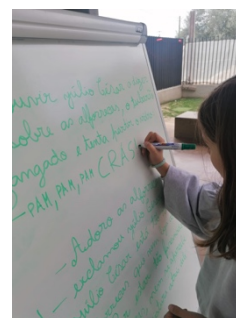
Reflexão Individual – 4 a 6 de abril

Como reflexão desta semana, considero fulcral refletir sobre alguns aspetos. Para iniciar, é importante para mim ressaltar a como é que a minha colega se sentiu numa das atividades propostas.

A sugestão para a Iniciação B era a de que, em grande grupo, escrevessem um pequeno texto para que, dessa forma, começassem a compreender a estrutura da narrativa. Contudo, os alunos deste núcleo ainda não tinham compreendido bem como escrever uma frase, pelo que, escrever um texto, se revelou uma tarefa mais desafiante. O grupo foi construindo o texto mas, o facto de o estarem a copiar do quadro para o caderno, tornou-se desmotivante e frustrante para alguns dos alunos, levando-nos a discutir, com as Professoras Cooperantes, qual o melhor método a adotar. Considero que, não sendo o nosso objetivo que os alunos copiassem do quadro, o texto poderia ter sido escrito no computador e colado no caderno ou, em alternativa, dar uma folha a cada aluno com o texto para que o tivessem mais perto do seu campo de visão. Também julgo que o núcleo não deveria ter já partido para a escrita de um texto, visto que a escrita de frases não está bem consolidada nem treinada. Deste modo, os alunos, numa próxima vez, poderiam fazer mais tarefas em torno da escrita de frases e, apenas quando estivessem mais preparados, partir para a construção, em grande grupo, de um texto.

Dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de activação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua selecção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quando à organização do texto constituem aspectos fundamentais. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20)

Já relativamente ao A4, na construção do texto senti algumas dificuldades em que todos os alunos participassem pelo que, após reflexão com uma Professora Cooperante, optei por pedir aos alunos que, à vez, cada um dissesse a frase seguinte do texto. Deste modo, já todos participaram oralmente, tendo, assim, todos oportunidade e “mão” na construção do texto. Quando, no fim, tínhamos de atribuir um título ao texto, os alunos estavam a discordar entre si, pelo que, uma das alunas,



sugeriu que votassem e, sem eu me intrometer ou sugerir algo, adotaram uma estratégia de “voto secreto” para que votassem porque achavam que era o título ideal e não porque “o amigo votou”. Deste modo, a escrita em grande grupo revela-se

bastante útil, visto que, como referem Barbeiro & Pereira (2007, p. 10), “A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.”.

Pensei ainda que os alunos continuassem a apresentar dificuldades no desafio matemático apresentado na semana anterior, mas isso não aconteceu, tendo conseguido terminar



a sua resolução e apresentar ao restante núcleo. Na apresentação, julguei importante ir chamando a atenção dos alunos sobre as diferentes resoluções, tendo percebido que a maioria compreendeu todas as estratégias. Este



trabalho deve ser algo a tornar mais relevante, de forma a combater dificuldades em trabalhar em grupo, de forma a melhorar as suas apresentações orais e de modo que possam conhecer e pensar de diversas estratégias diferentes. No fim da apresentação das estratégias, considerei fundamental refletir com os alunos sobre este trabalho, havendo, dessa forma, um momento de avaliação do trabalho. Foi neste momento, que os alunos identificaram as suas maiores dificuldades (prendendo-se com o trabalho em grupo e com a compreensão do enunciado do desafio), compreenderam como as ultrapassaram ou como as poderiam ter ultrapassado e referiram vantagens que encontraram nesta abordagem exploratória (conhecer novas estratégias, discutir estratégias e trabalhar em grupo).



Na quarta-feira, os alunos do A4 foram monitores nos Jogos Olímpicos proporcionados às crianças do Pré-Escolar. Foi fantástico ver como todos se envolveram na preparação dos diferentes postos, e na explicação das atividades às crianças. Notoriamente, alguns dos alunos têm mais capacidade que outros para lidar com as crianças mais novas e para as auxiliar, que outras, no entanto, todas participaram e fizeram questão de ir trocando de papéis, dentro dos seus postos, para dar oportunidades iguais a todos os membros do grupo.



Algo a repetir com o A4 é, sem dúvida, a ida à Biblioteca Municipal. Todos os alunos se comportaram da forma que se devem comportar numa biblioteca e respeitaram todas as pessoas lá presentes e todos os espaços e materiais. De acordo com Pinheiro (2017, p. 28),

este tipo de contacto direto com as fontes patrimoniais, é um auxiliar importante na aquisição de responsabilidade pela prevenção do património e reconhecimento da importância que as fontes patrimoniais revelam para a compreensão do passado e na construção do futuro

Ademais, comunicaram e esclareceram as dúvidas que tinham com as bibliotecárias e, de forma autónoma, encontraram os livros sobre os temas que queriam. Nesta saída do espaço escolar, foi gratificante a forma como todos os alunos estavam



verdadeiramente envolvidos, incluindo aqueles que costumam ter mais dificuldades, seja de aprendizagem, seja de socialização ou expressão. Um exemplo é o aluno presente na fotografia ao lado, que não se costuma expressar ou conversar e, na Biblioteca, encontrou um livro interessante sobre o Sistema Solar e fez questão de vir logo mostrar a sua descoberta. Assim confirma-se que, se as atividades forem dos reais interesses dos alunos, estes sentir-se-ão mais confiantes e desenvolverão as suas capacidades a vários níveis.

Considero, por fim, importante refletir sobre as aprendizagens e desafios que tenho realizado e sentido ao longo desta Prática Pedagógica. Deste modo, creio que a minha maior aprendizagem se deve ao facto de, por fim, conseguir associar tudo o que abordamos teoricamente nas diferentes Unidades Curriculares, a um modelo. Verifico que os alunos, por trabalharem praticamente sozinhos e aprenderem, efetivamente, na prática, realizam aprendizagens muito mais significativas. Ao invés do ensino tradicional,

aqui não estamos tão “presas” à planificação e ao cumprimento de horários específicos para as diferentes áreas, conseguindo articular e dar prioridade aos interesses dos alunos, já que, o lema passa por

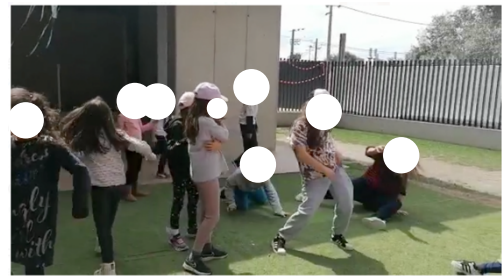


“Primeiro, aprender a ser; depois, aprender a aprender”. Neste sentido, a planificação torna-se mais flexível assim como o espaço e



o modo de trabalhar dos alunos, podendo trabalhar em qualquer local da escola (corredor, refeitório, rua, ...) e posicionarem as suas cadeiras e mesas de forma a trabalharem como proposto ou selecionado (trabalho em pequenos grupos, meia-lua, ...). O maior desafio deste contexto

julgo que passa por atender às dificuldades de todos os alunos, dado que muitos apresentam dificuldades a vários níveis. Além de tudo isto, todas as iniciativas que são possíveis de observar dos alunos nos intervalos, são bastante ricas e podemos usufruir delas a vários níveis. Um exemplo foi o facto de umas alunas do A4 quererem mostrar umas danças delas, e, autonomamente, mais alunos juntaram-se e fizeram daquilo um espetáculo, organizado. Desta forma, juntaram ali vários alunos dos diferentes núcleos e algumas tutoras, proporcionando um momento bastante agradável, de socialização e de expressão corporal. Depois disto, alguns alunos decidiram juntar-se e organizar um concurso de talentos, aberto a quem quisesse participar. Creio que toda a questão de os alunos tomarem iniciativas desta forma, se deve muito ao modelo pedagógico adotado na instituição que lhes dá “asas para crescer” e aprender de forma mais prática.



Referências Bibliográficas:

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a edição).

Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Pinheiro, J. (2017). *Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

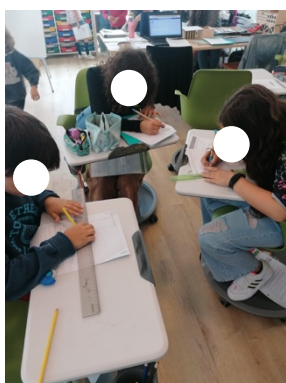
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59073/1/Relatório%20João%20Pinheiro.pdf>

Reflexão Individual – 23 a 25 de maio

Como reflexão desta semana, focar-me-ei em alguns aspetos das atividades com o Aprofundamento 4. Nesta semana, focar-me-ei mais na Investigação Estatística, visto que foi o foco dos três dias de intervenção.

Neste sentido, é de referir que, ao questionar as crianças sobre se sabiam o que era investigação estatística, estas me responderam que não sabiam o que era. Achei por bem, então, questionar cada palavra. Contudo, ao questionar o que era “investigar”, os alunos disseram respostas, mas nenhuma a correta. Tendo em conta que eles já tinham realizado atividades destas, no passado, esperava que soubessem, pelo menos, o que era investigar e que soubessem definir esse conceito. De forma a ultrapassar essa dificuldade, sugeri que os alunos fossem buscar um dicionário para procurarem as palavras nesse. Já com este recurso, tornou-se mais fácil para o núcleo definir cada conceito (“investigar” e “estatística”) e, no final, definir o que era investigação estatística. Neste âmbito, creio que é fulcral que os alunos possam ter mais atividades para desenvolverem o seu vocabulário e compreenderem a definição de determinados conceitos. Sempre que uma atividade deste tipo se realizar, é importante que se questione e se lembre a definição de cada conceito associado à atividade.

Para compreenderem os processos da atividade, já se revelou de compreensão mais simples e os alunos revelaram saber, com alguma mínima orientação, os passos a seguir e o que fazer em cada fase. Quando se dividiram em grupos para definir o seu



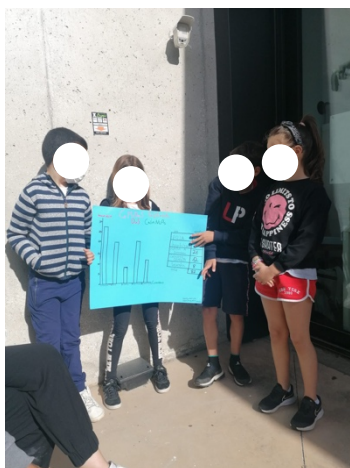
tema e amostra, dois dos grupos trabalharam bem, mas um terceiro grupo estava em constante discórdia.



Numa próxima atividade do género, considero fundamental que os grupos sejam criados por nós, docentes, visto que, quando os deixamos criar, escolhem maioritariamente os mesmos grupos e os amigos, ficando os alunos que restarem juntos.

No decorrer da atividade, foi fascinante ver os alunos a dirigirem-se ao local da amostra escolhida e dialogar com os responsáveis da sala para articularem a melhor forma de

abordarem a amostra. Ademais, observar os alunos a comunicarem com a sua amostra, fez-me compreender quais os que tinham mais ou menos à vontade para o fazer. Alguns alunos surpreenderam-me pela positiva pelo facto de conseguirem comunicar sem quaisquer dificuldades ou constrangimentos com a amostra. O facto de, também, nunca ter observado o núcleo numa atividade deste género, fez-me pensar sobre a autonomia que eles têm adquirida e sobre as competências que uma atividade deste género proporciona.



Na terça-feira, no fim de apresentarem aos restantes grupos, as suas investigações estatísticas, fizemos um momento de avaliação da atividade. Neste, os alunos referiram que, numa próxima, poderiam trabalhar e ser mais um grupo, e que gostaram, essencialmente, de compreender como podiam organizar e apresentar os dados, de perceber que podiam investigar o tema que lhes fosse mais interessante e que, desse modo, conseguiriam descobrir e aprender mais sobre a amostra seleccionada. Considero que estes momentos, em grande grupo, de avaliação, são muito importantes para que, enquanto estudante de Prática Pedagógica, compreenda o que é que, do ponto de vista dos alunos, correu bem, o que correu mal e o quê e como pode ser melhor numa próxima. Assim, conseguimos respeitar e valorizar as opiniões dos alunos, promovendo junto deles atividades do seu interesse, com as suas sugestões.

O objectivo é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997). Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar.

Na quarta-feira, o A4 iria estar, inicialmente, o dia inteiro com o projeto dos Jogos Olímpicos. Contudo, apenas estiveram uns minutos de manhã e, à tarde, uma hora a realizar os jogos. Neste âmbito, embora tivéssemos atividades de recursos preparadas para esta semana, não tínhamos atividades suficientes para um dia, praticamente, inteiro. Assim, surgiu a necessidade de os alunos fazerem todo o seu trabalho autónomo e, no final, decidirem que atividade queriam fazer. Uma das alunas que já tinha realizado todo

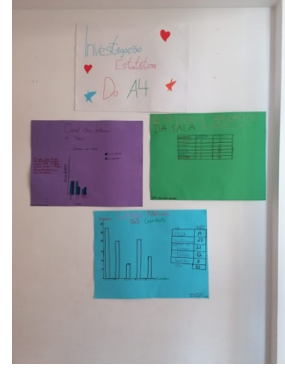
o seu trabalho autónomo e a atividade de recurso preparada, optou por continuar um projeto que está a ser preparado há algum tempo, conseguindo adiantar bastantes coisas do mesmo.

Neste caso, estive, além de acompanhar e esclarecer os alunos com dúvidas no trabalho autónomo, a visualizar o projeto dessa aluna, pois ela fez questão de partilhar e pedir opiniões. Julgo que, deste modo, se verificou o impacto e a diferença que os adultos de referência têm na vida de um aluno, já que, as opiniões que eu lhe dava, ela aceitava ou discutia comigo outras formas e ideias.

No decorrer da atividade de recurso planificada, alguns alunos demonstraram dificuldades e, antes de esclarecer qualquer dúvida, um dos alunos parou o que estava a fazer para explicar e esclarecer os colegas, dando-lhes, inclusive, um truque para saberem multiplicar e dividir por números decimais. Aqui foi notória a entreeajuda que todos os alunos têm e que, muitas das vezes, não é necessário o adulto estar a explicar, pois outra criança pode conseguir ajudar e, pelo facto da linguagem utilizada ser mais próxima, irão compreender mais facilmente e ficar esclarecidos.

Ao longo desta semana, compreendi que, com uma atividade deste género, os alunos desenvolvem inúmeras competências e aprendem e/ou consolidam diversos conteúdos. Como exemplo disso, nesta atividade, os alunos compreenderam como tinham de construir os gráficos de barras, que tipo de gráfico de barras podiam fazer, como construir uma tabela de frequências absolutas e relativas, quais os constituintes de cada instrumento e como analisar cada um. Além disso, nesta semana, e revelado através das fotografias presentes nesta reflexão, é visível a capacidade de adaptação dos alunos a todos os locais de trabalho, conseguindo cumprir com as tarefas e com o pedido. Além do mais, e como supramencionado, compreendi que nem sempre podemos deixar os alunos formar os seus grupos e que, por vezes, têm de ser os adultos a fazê-lo. Compactuando com a ideologia da instituição, esta atividade desenvolveu, entre outras competências, a autonomia dos alunos, fator tão importante para o dia a dia dos mesmos. Assim, como refere Rodrigues et al. (2019, p. 69),

o professor não tem apenas o papel de promover uma relação com a criança baseada no respeito mútuo, afetividade e confiança, mas também de criar ambientes favoráveis para que ela possa construir o seu próprio conhecimento e desenvolver competências sociais, de forma a facilitar a sua crescente autonomia (Silva, 2009).



Referências Bibliográficas:

Rodrigues, D., Gameiro, I., Oliveira, M., Saraiva, M., & Ribeiro, D. (2019). Pedagogia para a autonomia no 1.º ciclo do ensino básico. In P. Duarte, A. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J. Costa, & M. Canha (Orgs.), *O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?* (pp. 67-81). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4884>

ANEXO IX – MÚSICA PARA A EMOÇÃO DA ALEGRIA (COM ADAPTAÇÕES NA LETRA REALIZADAS PELAS MESTRANDAS; MELODIA DA MÚSICA “SE TU ESTÁS CONTENTE”)

Se tu estás contente, dás gargalhadas (Ah ah ah ah ah)

Se tu estás contente, dás gargalhadas (Ah ah ah ah ah)

Se tu estás contente,

Queres mostrar a toda a gente,

Se tu estás contente, dás gargalhadas (Ah ah ah ah ah).

Se tu estás contente, dás um salto (damos um salto)

Se tu estás contente, dás um salto (damos um salto)

Se tu estás contente,

Queres mostrar a toda a gente,

Se tu estás contente, dás um salto (damos um salto).

Se tu estás contente, queres brincar

Se tu estás contente, queres brincar

Se tu estás contente,

Queres mostrar a toda a gente

Se tu estás contente, queres brincar.

Se tu estás contente, queres dançar (dançamos em conjunto)

Se tu estás contente, queres dançar (dançamos em conjunto)

Se tu estás contente,

Queres mostrar a toda a gente

Se tu estás contente, queres dançar (dançamos em conjunto).

ANEXO X – DIÁRIO DE BORDO – 23/11/2020 (ALEGRIA)

A atividade teve o seu início quando as crianças entraram na sala e lhes foi pedido que se sentassem no tapete para lhes ser apresentada uma nova música.

Logo na primeira estrofe da música aparecia a palavra “gargalhadas” (não habitual no vocabulário do grupo), e, por essa razão, interrompi a música para questionar o grupo se sabia o que queria dizer aquela palavra. Contudo, ainda antes de interromper a música, ao escutar a palavra “gargalhadas” cantada, a BT soltou uma gargalhada demonstrando que já conhecia a palavra. Porém, a música foi interrompida na mesma para questionar e, assim esclarecer, o restante grupo se sabiam o significado da palavra, ao que, prontamente, alguns responderam dando gargalhadas e outros dizendo que era rir. Após este diálogo, voltei a iniciar o canto da música. Desta vez, colocámo-nos de pé de maneira a fazer as ações referidas na música: dar um salto, brincar e dançar (ações estas também referidas no livro “O monstro das cores”, de Anna Llenas, que servirá como mote para terminar a sequência pedagógica).

A música foi apresentada desta forma, por partes e com gestos, para que fosse mais simples as crianças compreenderem o que era a alegria ou que atitudes podem ter quando estão alegres.

Depois deste momento inicial, já sentadas, questionei as crianças sobre a expressão facial correspondente a momentos em que estivessem alegres ou, como lhes foi dito numa primeira fase, muito felizes. As crianças de imediato realizaram a expressão facial, demonstrando saber qual era.

Após este exercício, e de forma a interligar com o livro que seria lido no final da sequência pedagógica, conversámos sobre o facto das janelas da sala estarem de cor amarela (as crianças foram orientadas a perceber que o sol também era amarelo e que poderiam ficar muito felizes quando viam e estavam ao sol) e, em grupo, chegaram, também, às conclusões do que é que podiam fazer quando estavam alegres, apresentando alguns exemplos do seu quotidiano: rir, saltar, brincar e dançar, tal como referido na música.

Aquando da palavra “dançar”, foi colocado a reproduzir um CD com várias músicas e todo o grupo dançou. As crianças demonstraram uma alegria imensa a dançar e, mesmo após algumas músicas, queriam mais, pedindo. Desta forma, as crianças movimentaram o seu corpo livremente, sentindo-se livres e felizes, como foi possível observar nas suas

expressões faciais. Após a reprodução das músicas, foi questionado às crianças como se sentiam, ao que, as que já conseguiam falar, responderam “Feliz!”.

ANEXO XI – DIÁRIO DE BORDO – 24/11/2020 (RAIVA)

Para esta atividade, pedi às crianças que se sentassem no tapete da sala para falarmos, durante uns momentos, sobre a raiva. Expliquei o porquê das janelas da sala estarem de cor vermelha, dizendo que o vermelho era como se estivéssemos muito zangados e que era a cor do fogo, tal como mencionado no livro “O monstro das cores” de Anna Llenas, que era uma coisa que, às vezes, não era boa. Depois disto, em par pedagógico, dramatizámos um episódio recorrente na sala de atividades: a retirada de um brinquedo por uma criança a outra. À medida que ia sendo dramatizada, ia falando com o grupo sobre o que se ia passando e para ouvir as crianças, tendo estas, deste modo, opinião e voz no que se estava a dramatizar. As crianças que já conseguiam falar, iam dialogando comigo, respondendo a questões que ia colocando.

No final da dramatização, foram distribuídos, pelo grupo, três peluches “Zangão” para explorarem. Estes peluches tinham como objetivo ser um recurso para gerir esta emoção. Era um peluche sensorial, atrativo para estas idades, e permitia que as crianças, quando estivessem com raiva, a pudessem libertar no peluche, apertando-o, por exemplo. Optei por um recurso deste género pois foi observado que algumas das crianças, quando estavam a sentir raiva por alguma situação que tinha acontecido, apertavam os pares ou mordiam, como forma de libertação da raiva. Neste peluche, cada criança poderia fazer o mesmo, conseguindo dessa forma, gerir a sua emoção, não magoando os seus pares.

Como não existia um para cada criança, e dada a observação e os conhecimentos prévios sobre o grupo que já possuía e sabendo que as crianças eram conflituosas e não gostavam de partilhar, tinha receio que este momento não corresse muito bem. Por este motivo, fiz questão de explicar ao grupo, antes de distribuir os peluches, que teriam de partilhar pois não existiam peluches para todos.

Para meu grande espanto, o grupo surpreendeu-me bastante pela positiva! Mal dei os peluches a três crianças, todas as crianças formaram três pequenos grupos, autonomamente, e foram partilhando o peluche entre si.

As crianças exploraram os peluches durante o tempo que desejaram e, no final, pedi-lhes para me darem todos os peluches para que fosse possível ensinar uma música sobre a raiva, sem distrações. A música foi cantada duas vezes, com recurso a gestos, tendo as crianças tentado acompanhar na segunda vez. Após ser cantada uma terceira vez, um dos peluches foi dado ao grupo e expliquei que este “Zangão” iria ficar na sala para que,

quando as crianças estivessem muito aborrecidas, conseguissem libertar a sua raiva. As crianças perceberam ainda que não o poderiam retirar ao amigo que estivesse zangado, tendo que o deixar mexer no “Zangão” até a raiva “ir embora”. Foi opção apenas deixar um peluche na sala para que as crianças fossem partilhando e percebendo que os outros também tinham emoções e se sentiam, neste caso, com raiva, necessitando, igualmente, deste recurso.

Embora a maioria das crianças quisesse brincar com o “Zangão” e, nos inícios, não o utilizassem como recurso de “combate à raiva”, mais tarde perceberam, com a nossa orientação e ajuda, que o peluche era para ajudar o amigo que estivesse muito zangado. Assim, ainda no mesmo dia, algumas das crianças ficaram muito zangadas, nas brincadeiras, e, com o nosso auxílio para compreenderem, dissemos que lhes podiam dar o “Zangão” para que elas ficassem melhores. As outras crianças iam, imediatamente, buscar o “Zangão” e, quando o davam ao amigo que estava muito aborrecido, este apertava o peluche e ficava melhor.

T entrou na sala e, entre brincadeiras com os pares, ficou muito aborrecado. Algumas crianças (LE, CN, BR e CM) observaram a situação e ficaram a olhar para o T.

Sandra: *O que é que se passa com o T? O que é que podemos fazer para o ajudar?*

LE: *O Zangão!*

CN foi buscar o “Zangão” e deu ao T.

T apertou o “Zangão” durante uns momentos e acalmou-se, tendo parado de chorar e de estar aborrecido.

Também neste dia, algumas crianças demonstraram melhorias de atitudes relativas à partilha.

BR estava a brincar com um carrinho. LA chegou ao pé dele e retirou-lhe o brinquedo. BR ficou a olhar para LA e LA seguiu para o canto contrário da sala.

LA começou a brincar e eu fui ter com ela e disse-lhe

Sandra: *LA, tiraste o brinquedo ao BR. Ele não ficou triste?*

LA olhou para BR, que apresentava uma expressão facial triste. LA voltou a olhar para mim.

Sandra: *Ficou triste, ou não?*

LA: *Sim.*

Fiquei à espera e a observar o que é que ela iria fazer.

LA olhou para o brinquedo, voltou a olhar para BR, levantou-se e foi ter com BR. Ao chegar ao pé dele, devolveu-lhe o brinquedo.

LA voltou para o lugar onde estava e brincou com outros brinquedos.

Ao longo do dia, nos momentos de espera (casa de banho, antes de entrar no elevador, enquanto esperávamos as refeições), íamos cantando as duas músicas que já tínhamos ensinado ao grupo: a da alegria e a da raiva. Ao fim de algumas vezes, já eram as próprias crianças que nos pediam para cantar uma das duas e que faziam a “coreografia” da música sem ninguém fazer primeiro ou dizer para fazer.

ANEXO XII – MÚSICA PARA A EMOÇÃO DA RAIVA (LETRA CONSTRUÍDA PELAS MESTRANDAS; MELODIA DA MÚSICA “BOB, O CONSTRUTOR”)

A raiva chegou

Fico chateado!

Bato com o pé

E olho de lado!

Para ficar bem,

Tenho de gritar,

Dar um pontapé

Ou o Zangão apertar!

ANEXO XIII – DIÁRIO DE BORDO – 25/11/2020 (CALMA)

Pedi às crianças que saíssem da sala, com a Educadora, para que pudesse preparar a mesma para o momento que iríamos ter. Depois de preparada (música calma a tocar), as crianças entraram devagar e em silêncio na sala de atividades. Ao entrarem, foram orientadas a sentarem-se no centro da sala, onde existia mais espaço para realizar a atividade.

Ao longo da atividade, fui dando várias instruções, de carácter simples, para que as crianças as fossem realizando. A primeira, fechar os olhos, as crianças realizaram, mas durante poucos segundos. Depois, fui referindo alguns gestos e posições para fazer: sentados, abrir as pernas e tocar com as mãos nos pés, pôr os braços para cima, entre outros.

Um dos gestos solicitados foi o de colocarem as mãos por cima da cabeça, como se estivessem a fazer um telhado de uma casa, e, como o grupo estava em pé, a BT, imediatamente, disse: “Como as princesas!” e rodopiou. Para que as crianças se sentissem valorizadas e soubessem que a sua voz é escutada, rodopiei, fazendo com que o resto do grupo também o fizesse.

No geral, a atividade decorreu da melhor maneira, sem sobressaltos ou contratempos, sendo de enfatizar que nem todas as crianças realizaram os gestos solicitados, mas, em momento algum, as obrigámos a que os realizassem, pois o grande objetivo era que tivessem conhecimento de estratégias para gerir as suas emoções.

No final da atividade, questioneei o grupo se estava mais calmo e tentei explicar o que era a calma, tendo alguma dificuldade em explicar este estado de espírito, pois não sabia como defini-lo para crianças tão novas. Contudo, como esta atividade pretendia que as crianças soubessem como se poderiam acalmar e percebessem o que é que a calma provocava em si e nos outros, não fiquei muito preocupada por não falarmos deste estado de espírito ou de defini-lo, pois senti que as crianças compreendê-lo-iam melhor através da prática regular.

Após esse momento, foi ensinada, ao grupo, a música sobre a calma (e os gestos correspondentes), que eles escutaram e tentaram cantar também. Após cantar algumas vezes, disse ao grupo que, sempre que ouvissem aquela música, deveriam ficar calmos.

Mais tarde, na casa de banho, local onde, normalmente, estão muito agitados, a música da calma foi cantada e o grupo ficou em silêncio e a agitação passou-lhes, pelo que é perceptível que a atividade realizada lhes foi significativa e lhes transmitiu o que era a calma, não sendo preciso explicar com muitos pormenores este estado de espírito.

**ANEXO XIV – MÚSICA PARA O ESTADO DE ESPÍRITO – CALMA (LETRA
CONSTRUÍDA PELAS MESTRANDAS; MELODIA DA MÚSICA “FORMAS
GEOMÉTRICAS”, DE ALDA CASQUEIRA FERNANDES)**

Respiro devagar,

Baixo vou falar,

Os olhos fechar

Para a calma chegar.

ANEXO XV – DIÁRIO DE BORDO – 02/12/2020 (MEDO E TRISTEZA)

Devido a feriados e a pontes, estivemos dois dias da semana sem ir à instituição. Assim, nessa semana apenas fomos à instituição um dia, no qual algumas das crianças tinham uma atividade extracurricular de manhã, estando, por isso, o tempo, para atividades orientadas, limitado. Como forma de terminar a sequência pedagógica antes da interrupção de Natal, a Educadora deu-me a possibilidade de fazer atividades orientadas de manhã e à tarde (embora não se soubesse como é que as crianças iriam reagir, visto ser a primeira vez que estavam a realizar uma atividade no período da tarde e algumas delas já tinham estado em duas atividades orientadas de manhã). Assim sendo, foi abordada uma emoção no período da manhã e outra no período da tarde (estando, desta forma, uma janela da sala de atividade de cor preta e outra de cor azul).

De manhã, as crianças sentaram-se no tapete perto da janela de cor preta, para falar um pouco sobre o que era o medo e quais podiam ser alguns exemplos de medos. Enquanto esta conversa decorria, o meu par pedagógico (interveniente neste dia) foi perguntando às crianças se sabiam qual era a expressão facial que podiam fazer quando tinham medo. De imediato, a LA fez a expressão facial associada e, logo depois, algumas outras crianças (LE, BR, BT e CM) realizaram também. Para garantir que todas as crianças tinham conhecimento da expressão facial que poderia estar associada ao medo, foi feita a mesma para que todo o grupo observasse. Era, para mim e para o grupo, importante conhecer uma das expressões faciais e comportamentos associados para que, quando alguma criança sentisse esta emoção, os pares conseguissem perceber que a criança estava com medo e poderem, assim, ajudá-la, pois, tal como mencionado por Queirós (2014, p. 39), “Aprender a regular a expressão emocional tem efeitos positivos sobre as relações interpessoais.”.

Depois disto, foi explicado às crianças que, quando tivessem medo, podiam pedir a algum adulto que os ajudasse ou que lhes desse um abraço para se sentirem mais seguros, por exemplo. Para isso, foi apresentada a “Abracinhos”, uma boneca com braços grandes que as podia abraçar quando estivessem com medo. Foi explicado que a “Abracinhos” iria abraçar cada amigo, um de cada vez, pelo que teriam de esperar pela sua vez, o que as crianças respeitaram de forma esplêndida.

Após a “Abracinhos” dar um abraço a cada criança, foi ensinada uma nova música referente a esta emoção.

Nem a “Abraçinhos” teve tanto impacto como o “Zangão”, nem a música apresentada teve impacto como as da semana anterior. Isto pode ter acontecido devido ao facto de, entre as atividades anteriores, e estas, ter passado mais de uma semana, fazendo com que as crianças já não estivessem tão lembradas ou próximas às mesmas. Ademais, as músicas anteriores foram cantadas mais vezes, e ao longo dos dias, não tendo havido muitas oportunidades neste dia. Embora a música sobre esta emoção não tenha surtido tanto efeito, foi notável que, ao ser cantada, as crianças associavam o que estavam a cantar com a emoção e revelavam expressões relativas à emoção (mostraram-se assustadas).

À tarde, a emoção abordada foi a tristeza, pelo que foi pedido às crianças que se sentassem no tapete junto da janela de cor azul. Quando sentadas, o meu par pedagógico contou a história, adaptada à faixa etária, do livro “Estás triste?”, de Tânia Bailão Lopes, a qual o grupo ouviu, mas sempre irrequieto e com vontade de ir brincar, já que a sua rotina assim o dizia (à tarde, as crianças apenas brincavam). No entanto, enquanto a história ia sendo contada, algumas das crianças iam comentando as ilustrações, já que estas eram bastante atrativas e expressivas, tendo sido as mesmas que as prenderam mais à escuta da história. Uma dessas crianças foi a LA que comentava as ilustrações e fazia questão de partilhar com a investigadora os seus comentários.

Ademais, observei algumas das crianças e reagir com expressões faciais tristes enquanto a história ia sendo contada, como foi o caso da MG, da CM e da LE.

Após o conto da história, foi ensinada uma música referente à tristeza. No entanto, como já mencionado, as crianças estavam irrequietas e precisavam muito de ir brincar, pelo que muitas delas não escutaram a música com muita atenção. Deste modo, foi visível que, à semelhança da emoção do medo, a música sobre a tristeza não teve tanto impacto e as crianças não a quiseram cantar nem acompanhavam os adultos quando se cantava, ao contrário das restantes músicas. Nesta música, contrariamente à da emoção do medo, as crianças não revelaram quaisquer expressões de tristeza, podendo afirmar-se que esta música não surtiu efeito desejado no grupo. O facto de não a cantarmos ao longo do dia também pode ter potenciado a que as crianças não criassem tanta ligação com a mesma.

ANEXO XVI – MÚSICA PARA A EMOÇÃO DO MEDO (COM ADAPTAÇÕES NA LETRA REALIZADAS PELAS MESTRANDAS; MELODIA DA MÚSICA “TRÊS PALHACINHOS”)

Quando eu tenho medo

Do escuro ou dos sonhos,

Fico quietinho

E muito assustadinho.

Neste momento,

Eu só preciso,

De um grande abracinho,

E de não estar sozinho

ANEXO XVII – MÚSICA PARA A EMOÇÃO DA TRISTEZA (COM ADAPTAÇÕES NA LETRA REALIZADAS PELAS MESTRANDAS; MELODIA DA MÚSICA “BATER AS PALMAS”)

Quando eu estou triste,

Por vezes, eu choro.

Quero estar sozinho

Ou bem escondidinho.

Depois o miminho

Que os amigos me dão

Leva a tristeza

Para longe do coração.

ANEXO XVIII – NOTAS DE CAMPO

09/12/2020

Sandra: *Olha, BT, a CM está triste. O que é que podemos fazer?*

BT: *(olhou para CM, dirigiu-se a ela e deu-lhe um abraço)*

14/12/2020

CT: *(estava a chorar)*

LA: *Foi a M, foi?*

CT: *(acenou que sim)*

LA: *(abraçou-a e deu-lhe um beijinho)*

15/12/2020

CT: *(ao fazer uma colagem, deixa cair um papel no chão)*

LA: *(apanha-o e dá o papel à CT)*

CT: *Obrigada.*

12/01/2021:

CT: *(estava a chorar)*

V: *Porque estás a chorar, CT? Que se passa? (colocando a mão no ombro e ficando a conversar com ela)*

12/01/2021

MC estava a chorar porque um adulto lhe tinha chamado a atenção e LE, de imediato e autonomamente, aproximou-se e abraçou-a.

13/01/2021:

O grupo estava na casa de banho e LE estava no meu colo.

LE: *(olhou para o lado, viu BR e disse-me) BR, está a chorar... (com um olhar triste e apontando para BR)*

Sandra: *Pois está! Ele precisa de um maminho, vais dar?*

LE: *(levantou-se, dirigiu-se a BR e deu-lhe um beijinho)*