

## Prática de Ensino Supervisionada

“Hoje vim à escola, por isso estou contente”: As emoções em  
contexto educativo

**Eve Silmara Gonçalves**

**Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Orientado por  
Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança  
novembro de 2021**



## **Agradecimentos**

Durante a minha caminhada, aprendi a gerir as minhas próprias emoções, perdendo os meus medos pessoais.

Realizei a minha licenciatura de Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança, assim como o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agradeço a esta Instituição as experiências que me proporcionou e a todos os docentes que me transmitiram os seus conhecimentos para eu ter o melhor sucesso possível durante o meu percurso escolar no Ensino Superior.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Castanheira, agradeço por todas as críticas construtivas e pelo apoio que sempre me facultou durante o processo de elaboração deste relatório, transmitindo-me os seus conhecimentos e esclarecendo as dúvidas com que me confrontei.

Às educadoras e professoras cooperantes das instituições que sempre me apoiaram, incentivaram e aconselharam, criando um clima de apoio, o que me transmitiu segurança e confiança, ajudando-me a melhorar a prática pedagógica.

A toda a equipa dos contextos, onde tive a oportunidade de exercer a prática educativa, dado que sempre estive disponível para responder a todas as solicitações.

Às crianças que sempre transmitiram conforto e confiança. Sem estas crianças não seria possível concretizar este trabalho, tendo sido muito importantes os dados que pude recolher, pois as crianças manifestaram muitas emoções e, por vezes, fizeram-me repensar as minhas próprias emoções.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e desejaram o meu sucesso. Obrigada aos meus tios(as) que me ajudaram, incentivando-me e dispondo-se a qualquer ajuda que eu necessitasse. Às horas que passaram comigo a ajudar-me, apesar das suas ocupações pessoais.

À minha prima que passou horas comigo para me animar, dando-me força e incentivo.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim, apoiando-me e ouvindo-me quando senti insegurança. Assim espero ser um orgulho para eles.

Aos meus amigos e colegas que partilharam comigo ideias e me deram todo o apoio que lhes era possível.

A todos os amigos que eu fiz durante a minha passagem pelo Instituto Politécnico de Bragança, fazendo-me rir, principalmente à minha colega de casa que passou dias comigo e sempre me apoiou e me incentivou a não desistir dos meus sonhos.

A todos, muito obrigada!!!

## Resumo

A investigação presente neste relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foi realizada em dois contextos: Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, pelas limitações impostas pela pandemia da covid-19, não se pode realizar a prática em contexto de Creche. Durante o processo da prática pedagógica, foi assumida uma atitude crítica e reflexiva perante os desafios, processos e desempenhos das experiências vividas no quotidiano profissional. Essa atitude, visível através das experiências de ensino/aprendizagem descritas e analisadas neste relatório, privilegiou a investigação qualitativa, fundamentando-se na observação direta e participante. As notas de campo, os diários, as fotografias, os quadros preenchidos pelas crianças, as questões diretas e os questionários foram as técnicas de análise e recolha de dados que suportaram a investigação realizada ao longo da intervenção pedagógica.

Os materiais recolhidos na prática educativa permitiram refletir sobre as emoções que as crianças sentiam e perceber se estas interferiram na realização das atividades. Através dos comportamentos e dos quadros preenchidos pelas crianças, sem qualquer influência no início e no final de cada dia, foi possível recolher as informações necessárias. Foi definida uma questão-problema para investigar o tema deste trabalho: “Será que as emoções influenciam as crianças na realização de atividades na Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Para responder a esta questão foram estabelecidos alguns objetivos: (i) identificar as emoções que a criança manifesta nos diferentes momentos do dia; (ii) perceber a influência que as emoções provocam a cada criança; (iii) observar as emoções que a criança tem ao chegar à escola/Jardim de infância e compará-las com o momento em que sai no fim do dia; (iv) investigar se o estado emocional da criança a influência na realização de atividades; (v) realizar atividades que ajudem a criança a compreender/refletir sobre as suas emoções. Nas experiências de ensino-aprendizagem deu-se grande importância às emoções sentidas pelas crianças assim como aos quadros previamente referidos, indo ao encontro do tema de investigação: “«Hoje vim à escola, por isso estou contente»”: As emoções em contexto educativo”. Para se responder à questão-problema, anteriormente mencionada, criaram-se laços de confiança com as crianças a nível emocional, social e pessoal. A passagem pelos contextos permitiu refletir sobre a prática, retirando conclusões e percebendo que as emoções influenciam as crianças na realização de atividades. Dos dados recolhidos, pôde concluir-se que principalmente as emoções negativas podem inibir as crianças de continuarem a realização da atividade, assim como as positivas as incentivam a realizar da melhor forma as tarefas propostas. Deste modo, estabelecer um ambiente positivo e integrador e aprender a gerir as emoções é de extrema importância na vida de cada criança.

**Palavras-chave:** Emoções, Crianças, Bem-estar Emocional, Inteligência Emocional, Investigação Qualitativa.

## **Abstract**

The research presented in this report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Masters Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, which was carried out in two contexts: Pre-school Education and Primary School, since, due to the limitations imposed by the covid-19 pandemic, it was not possible to carry out the practice in a Kindergarten context. During the process of pedagogical practice, a critical and reflective attitude was assumed towards the challenges, processes and performances of the experiences lived in the professional daily life. This attitude is visible through the teaching/learning experiences described and analysed in this report, from a qualitative research, through direct and participant observation, where techniques of data analysis and collection were used: field notes, diaries, photographs, tables filled in by the children, direct questions and questionnaires. The materials collected in the educational practice allowed us to reflect on the emotions that the children felt and understand whether they interfered with the performance of the activities. Through the behaviours and charts filled in by the children, without any influence at the beginning and end of each day, it was possible to collect the necessary information. A question-problem was defined to investigate the theme of this work: "Do emotions influence children in the performance of activities in Kindergarten and Primary School?". To answer this question some objectives were established: (i) identify the emotions that the child expresses at different times of the day; (ii) understand the influence that emotions cause to each child; (iii) observe the emotions that the child has when arriving at school/kindergarten and compare them with the moment when he/she leaves at the end of the day; (iv) investigate whether the child's emotional state influences him/her in the performance of activities; (v) carry out activities that help the child to understand/reflect on his/her emotions. In the teaching-learning experiences great importance was given to the emotions felt by the children as well as to the frames previously mentioned, meeting the research theme: "Today I came to school, so I'm happy': Emotions in an educational context". In order to answer the previously mentioned question-problem, we created bonds of trust with the children at an emotional, social and personal level. Being in the contexts allowed us to reflect on the practice, drawing conclusions and realizing that emotions influence children in the performance of activities. From the data collected, it was concluded that mainly negative emotions may inhibit children from continuing the activity, while positive emotions encourage them to carry on the proposed tasks in the best possible way. Thus, establishing a positive and integrative environment and learning to manage emotions is extremely important in the life of each child.

**Keywords:** Emotions, Children, Emotional Well-being, Emotional Intelligence, Qualitative Research.

## Índice geral

<b>Agradecimentos</b>	<b>ii</b>
<b>Resumo</b>	<b>iii</b>
<b>Índice geral</b>	<b>v</b>
<b>Índice de tabelas</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Anexos</b>	<b>ix</b>
<b>Siglas e Acrónimos</b>	<b>x</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1. Enquadramento teórico</b>	<b>4</b>
<b>1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</b>	<b>4</b>
<b>1.2 O Modelo <i>High-Scope</i></b>	<b>5</b>
1.2.1 A aprendizagem pela ação	6
1.2.2 Interações adulto-criança	8
1.2.3 A rotina diária	8
<b>1.3 Pedagogia-em-Participação</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Transições educativas</b>	<b>12</b>
<b>1.5 Emoções</b>	<b>15</b>
<b>1.6 A harmonia emocional</b>	<b>18</b>
<b>1.7 Bem-estar emocional</b>	<b>19</b>
<b>1.8 Inteligência emocional</b>	<b>19</b>
<b>1.9 A gestão das emoções na sala de aula</b>	<b>20</b>
<b>2 Enquadramento metodológico</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Questão problema e objetivos da investigação</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Método de investigação qualitativa</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados</b>	<b>26</b>
2.3.1. Observação	27
2.3.2. Notas de Campo	28
2.3.3. Diários	29
2.3.4. Fotografias	30

2.3.5	Questionário	30
<b>2.4</b>	<b>Recolha de Dados</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>Caraterização dos contextos educativos</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexto da Creche</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto do Jardim de Infância</b>	<b>33</b>
3.2.1	Contextualização da instituição	33
3.2.2	Organização do espaço e do tempo pedagógico	34
3.2.3	O grupo de crianças	38
<b>3.3</b>	<b>Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>40</b>
3.3.1	Contextualização da instituição	40
3.3.2	Organização do espaço e do tempo pedagógico	40
3.3.3	O grupo das crianças	44
<b>4</b>	<b>Descrição e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA)</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar</b>	<b>46</b>
4.1.1	Experiência de Aprendizagem “as cores das emoções”	46
	Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos	51
4.2.2	Experiência de Aprendizagem “A caixa das sensações”	51
	Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos	59
4.2.3	Experiência de Aprendizagem “A higiene oral”	60
<b>4.3</b>	<b>Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>65</b>
4.3.1	Experiência de Aprendizagem “A amizade”	65
	Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos	70
4.3.2	Experiência de Aprendizagem “Feijões no algodão”	71
	Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos	74
4.3.3	Experiência de Aprendizagem “As sensações”	75
	Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos	77
<b>5</b>	<b>Apresentação, análise e discussão dos dados</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>Quadros das emoções das crianças ao longo do dia na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>79</b>
<b>5.2</b>	<b>A roda das emoções e perguntas diretas às crianças de Educação Pré-escolar</b>	<b>81</b>
<b>5.3</b>	<b>Questionário do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>84</b>
	<b>Considerações Finais</b>	<b>93</b>
	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>96</b>
	<b>Anexos</b>	<b>A</b>

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1:</b> Rotina das crianças.	37
<b>Tabela 2:</b> Rotina das crianças do 1º ano.	43
<b>Tabela 3:</b> As emoções dos copos. (Diário dia 3 de novembro de 2020).	49
<b>Tabela 4:</b> Fauna e flora vistos no projetor. (Diário do dia 15 de dezembro de 2020)	57
<b>Tabela 5:</b> A roda das emoções (Diário de 24 de novembro de 2020).	82
<b>Tabela 6:</b> Resposta das crianças de EPE às respostas diretas (Diários).	84
<b>Tabela 7:</b> Respostas das crianças à 5ª questão “O que mais gostas nas aulas?”.	88
<b>Tabela 8:</b> Respostas das crianças à 8ª questão: "Como te sentes quando estás na sala de aula?"	89
<b>Tabela 9:</b> Respostas das crianças à 9ª questão “O que achas que são emoções?”	89
<b>Tabela 10:</b> Respostas das crianças à 12ª questão “O que te faz feliz na escola?”.	90
<b>Tabela 11:</b> Respostas das crianças à 13ª questão “O que te faz sentir triste na escola?”.	91
<b>Tabela 12:</b> Respostas das crianças 14ª questão, “O que achaste das aulas da professora Estagiária?”	92

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> Horário da turma de 1º ano.	44
<b>Figura 2:</b> Roda das emoções.	50
<b>Figura 3:</b> Fantoches do teatro contado com biombo.	51
<b>Figura 4:</b> Número de crianças que escolheram os livros.	54
<b>Figura 5:</b> Livros apresentados às crianças na atividade da “caixa das sensações”.	55
<b>Figura 6:</b> Caixa das sensações.	56
<b>Figura 7:</b> Crianças a brincarem e a experimentarem a areia.	58
<b>Figura 8:</b> Crianças a observar o musgo e líquen com lupa.	60
<b>Figura 9:</b> Livro “Kiko, o dentinho de leite”.	62
<b>Figura 10:</b> Crianças a limpar os dentes da dentadura.	63
<b>Figura 11:</b> Cartaz em cartolina dos Alimentos Saudáveis.	64
<b>Figura 12:</b> Cartaz em cartolina dos Alimentos não Saudáveis.	65
<b>Figura 13:</b> Teia dos sentimentos dos amigos.	67
<b>Figura 14:</b> Teia com representação das cores em lã com imagem da Marta (personagem principal da história “novelo das emoções”).	68
<b>Figura 15:</b> Feijões colocados no algodão no dia da experiência.	74
<b>Figura 16:</b> Feijões germinados depois de 3 semanas.	74
<b>Figura 17:</b> Alimentos provados pelas crianças.	77
<b>Figura 18:</b> Materiais cheirados pelas crianças.	78
<b>Figura 19:</b> Materiais tocados pelas crianças.	78
<b>Figura 20:</b> Quadro das emoções da 1ª semana em EPE.	81
<b>Figura 21:</b> Quadro das emoções da 1ª semana em 1º CEB.	81

## Índice de Anexos

<b>Anexo I</b> – Capa do livro “Como eu me sinto... Quando estou zangado”	A
<b>Anexo II</b> – Capa do livro “o monstro das cores”	A
<b>Anexo III</b> – Materiais da caixa das sensações	A
<b>Anexo IV</b> – Animais vistos no projetor	B
<b>Anexo V</b> – Plantas vistas no projetor	C
<b>Anexo VI</b> – Observação com a lupa	D
<b>Anexo VII</b> – Dentadura usada na atividade	D
<b>Anexo VIII</b> – Roda dos alimentos	E
<b>Anexo IX</b> – Capa do livro “o novelo das emoções”	E
<b>Anexo X</b> – Marta do livro do “novelo das emoções”	F
<b>Anexo XI</b> – Exercícios de respiração para gerir as emoções a partir do livro das “Emoções do Gastão”	F
<b>Anexo XII</b> – Cartaz das emoções no 1º Ciclo do Ensino Básico	S
<b>Anexo XII</b> – Materiais da experiência dos feijões	S
<b>Anexo XIV</b> – Lista dos alimentos provados pelas crianças	T
<b>Anexo XV</b> – Lista dos produtos que as crianças cheiraram	U
<b>Anexo XVI</b> – Lista dos materiais tocados pelas crianças	U
<b>Anexo XVII</b> – Quadros das segundas semanas das emoções sentidas pelas crianças	V
<b>Anexo XVIII</b> – Questionário sobre as emoções no 1º CEB	X

## **Siglas e Acrónimos**

IPB: Instituto Politécnico de Bragança

OCEPE: Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar

PES: Prática de Ensino Supervisionada

EPE: Educação Pré-escolar

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

EEA: Experiências de Ensino Aprendizagem

EIE: Educadora de Infância Estagiária

NC: Nota (s) de campo

JJ: Jardim de infância

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, em conformidade com os termos e as Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança, integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), e decorreu no ano letivo 2020/2021, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESE/IPB).

Este relatório fundamenta-se nas atividades realizadas no âmbito da PES, que se desenvolveu em dois contextos: Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que o país estava a viver diariamente com uma pandemia provocada pela Covid-19 e que tem limitado muitas ações, neste caso impossibilitou a prática pedagógica em contexto de Creche. A ação desenvolvida no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico priorizou a relação existente entre “as emoções das crianças e a realização das atividades em situação de aprendizagem”. Entender as emoções é muito importante para o autoconhecimento e o autocontrolo emocional na realização assertiva das atividades escolares quotidianas.

Segundo Elizabeth Neves (2019, citado por Greenwood, 2019),

(...) percecioná-las, saber identificá-las, perceber como surgem e quando já se instalam e aprender a geri-las são competências pessoais e transversais que fazem parte do que hoje se chama Inteligência Emocional e trata-se de um dos ensinamentos mais importantes que podemos integrar em nós e ensinar às nossas crianças. Com este conhecimento, a criança tende a sentir-se mais segura e mais tranquila. Falar sobre emoções é garantir um mundo mais assertivo e mais empático, na medida em que estamos a contribuir para o desenvolvimento de adultos/as equilibrados/as, com elevado autoconhecimento, capazes de reconhecer as suas emoções e as emoções dos outros e com recursos para gerir cada estado emocional de modo a atingir os resultados que pretendem (p. 5).

É importante as crianças perceberem as emoções que sentem quando realizam as tarefas diárias, pois a sua perceção aumenta o bem-estar emocional e melhora a interação com os seus pares, possibilitando a descoberta e a análise dos sentimentos de forma espontânea.

A pesquisa qualitativa possibilitou a recolha de dados que se revelaram fundamentais na investigação da questão-problema presente no relatório, guiando o foco da pesquisa para o que se pretendia investigar, ou seja, o objetivo era provar que “as emoções influenciam a concretização das atividades por parte das crianças”. Assim, a pesquisa realizada dividiu-se em várias partes, todas elas orientadas para o esclarecimento do trabalho realizado neste relatório. Os modelos teóricos selecionados enquadraram a pesquisa e serviram de suporte à prática, sendo esta adaptada às necessidades das crianças.

Durante todo o processo, as crianças foram ouvidas e envolvidas em cada experiência realizada, sendo elas o pilar central da investigação pretendida.

Dentro desta investigação, pretendeu perceber-se se as Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) partilhadas com as crianças de Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), influenciaram a forma como as crianças percebiam e expressavam as suas emoções, de forma a perceber se o facto de sentirem emoções negativas, associadas principalmente à raiva, ao medo e à tristeza, as impedia de concretizar as tarefas, tentando, assim, verificar o problema pesquisado neste relatório. Para guiar a pesquisa, foram usados instrumentos de pesquisa qualitativa, sendo eles a observação, as notas de campo e diários, fotografia, perguntas e questionários, pois através deles conseguiram obter-se os dados que responderam à questão problema.

Este relatório foi, assim, orientado numa investigação próxima da investigação-ação, pelo facto de se querer refletir e analisar as práticas desenvolvidas em contexto, com o objetivo de melhorar o desempenho enquanto futuros profissionais.

Dessa forma, este relatório encontra-se dividido em vários pontos: o primeiro ponto, na fundamentação teórica caracterizou-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e os modelos *High-Scope*, *Pedagogia-em-Participação* e as Transições educativas, usados no apoio da ação desenvolvida em contexto, a temática das Emoções nas crianças: o conceito de emoção, o conceito de harmonia emocional, o conceito de inteligência emocional na criança, e a gestão das emoções na sala de aula, são importantes neste relatório, pois deve perceber-se o que eles representam para poderem ser usados como base de uma boa ação que valoriza a criança como ponto principal nas aprendizagens realizadas. No segundo ponto definimos os objetivos da questão-problema e descrevemos os diferentes instrumentos metodológicos usados na investigação, através dos quais se pôde responder à questão-problema da investigação. No terceiro ponto é caracterizada a instituição e as crianças que fizeram parte deste percurso de pesquisa para poder perceber o ambiente em que se encontravam e como eram as crianças inseridas

nesse espaço. No ponto seguinte, descrevem-se as EEA por ordem de concretização nos contextos de EPE e 1.º CEB, seguido por um ponto que trata os dados recolhidos. Foram construídos quadros sobre as emoções, onde as crianças assinalavam a emoção que sentiam, escolhendo o *emoji* que a representava, à chegada e à saída da instituição. Foi construído um quadro com as emoções que as crianças sentiam, guiando-se com uma “roda das emoções”, as quais justificavam a escolha feita e foram colocadas questões diretas, em forma de diário, às crianças de Educação Pré-escolar (EPE) e um questionário ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No final, encontram-se também as considerações finais.

O conhecimento adquirido ao longo da prática pedagógica, acompanhado de reflexões e anotações pessoais, fundamenta a questão-problema da investigação, tornando-a ainda mais clara e concisa em relação ao que se pretende realizar, pois as emoções fazem parte da vida e, com este trabalho, pretende esclarecer-se a importância que as emoções têm na rotina das crianças, uma vez que as ajudam a se descobrirem e a interagirem com os outros, tendo as mesmas um papel fundamental nas relações interpessoais.

Assim, escolheu-se o título “«Hoje vim à escola, por isso estou contente»: As emoções em contexto educativo”, pois as crianças eram recebidas, diariamente, num ambiente acolhedor que primava pela transmissão de emoções positivas, onde se cantavam os “bons dias” e as crianças partilhavam as novidades que consideravam relevantes, dando importância a cada criança e ao que cada uma sentia. Antes de iniciarmos as atividades, tentávamos criar um ambiente em que as crianças se sentissem motivadas para a aprendizagem, pois, por vezes, chegavam à sala desanimadas e, ao longo do tempo, fomos percebendo que, quando elas estavam bem, desenvolviam as tarefas com mais empenho e dedicação.

## **1. Enquadramento teórico**

O enquadramento teórico integra vários pontos: a importância das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Modelo *HighScope*, a Pedagogia-em-Participação, as Transições Educativas, a temática das Emoções nas crianças: o conceito de emoção, o conceito de harmonia emocional, o conceito de inteligência emocional na criança, e a gestão das emoções na sala de atividades/aula. Estes pontos são tratados no enquadramento teórico pelo facto de terem apoiado a prática letiva e a criação de atividades direcionadas às necessidades das crianças.

### **1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social do ser humano, por esta razão é importante investir e valorizar a educação Pré-escolar, pela relevância das aprendizagens realizadas nesta faixa etária.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que:

(...) educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é constituído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (p.4).

É necessário que o educador observe atentamente a criança e não negligencie as tarefas que esta realiza, devendo apoiá-la no desenvolvimento dos seus conhecimentos prévios e na aquisição de novas aprendizagens, uma vez que toda a informação recebida vai refletir-se ao longo da vida.

As OCEPE são um documento importante para os educadores, pois elencam os objetivos e as aprendizagens essenciais que as crianças têm que desenvolver durante os três anos em que frequentam a Educação Pré-escolar.

Os objetivos pedagógicos estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo fornecem orientações para a construção e gestão do currículo, sendo da responsabilidade dos educadores, com o apoio da equipa educativa, a sua adaptação às características do grupo de crianças.

Segundo Silva, et. al, (2016) as OCEPE enquadram três tópicos:

- *Os fundamentos e princípios da pedagogia* - constituem uma base comum para o desenvolvimento da prática em creche e jardim de infância. Traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças aprendem e se desenvolvem, evidenciando a interligação que deve existir entre o ato de educar e de cuidar.
- *A intencionalidade educativa* - implica uma construção e gestão do currículo, sendo que a prática pedagógica do educador tem que ter uma intencionalidade, que integre uma reflexão sobre a finalidade e o sentido das atividades desenvolvidas e sobre a forma como organiza a sua ação. Esta reflexão implica que o educador observe, planeie, aja e avalie, apoiando-se em múltiplas formas de registo e de documentação, que lhe permitam tomar decisões sobre a prática ajustada ao perfil escolar e social de cada criança do grupo.
- *A organização do ambiente educativo* - funciona, não só, como contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, mas também do desenvolvimento profissional e da relação com os diferentes intervenientes educativos. Assim, é necessário planificar cuidadosamente a organização do ambiente educativo da sala, integrando a intencionalidade educativa, dado que este espaço físico é um apoio significativo ao trabalho curricular do educador, permitindo estabelecer interações entre os contextos necessários ao desenvolvimento das várias potencialidades educativas (p.5).

As OCEPE perspetivam a educação como um importante motor de desenvolvimento humano e social, acreditando que há um período da vida em que a educação é fundamental. A cidadania ativa deve ser trabalhada o mais precocemente possível, sendo que o conhecimento cultural transmitido pela instituição escolar, que abarca a Educação Pré-escolar e se prolonga ao longo de todo o percurso escolar, contribui para a criação de cidadãos responsáveis e conscientes.

## **1.2 O Modelo *High-Scope***

Neste subponto será delineado um modelo de ensino que perspetiva a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Durante a prática foram seguidas as ideias do modelo High-Scope, uma vez que as crianças tinham a opção de escolha e, muitas vezes, davam elas próprias ideias que partilhavam sobre o que gostariam de realizar, tendo as

mesmas sido aproveitadas para as planificações das sessões seguintes, pois todos os agentes educativos são importantes na construção da ação educativa.

Serão apresentados alguns princípios básicos do modelo, sendo eles a aprendizagem pela ação, as interações adulto-criança e a rotina diária deste modelo. Estes princípios serviram de base para a criação de um bom ambiente de aprendizagem das crianças e de relacionamento com os adultos. Assim, seguiu-se o método de aprendizagem deste modelo, o que ajudou a construir interações de respeito entre todos e a estabelecer uma rotina adequada às necessidades das crianças, possibilitando uma boa aprendizagem.

### **1.2.1 A aprendizagem pela ação**

Em termos teóricos, a abordagem *High-Scope*, para o contexto de educação pré-escolar, tem como suporte o trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e os contributos específicos do trabalho de Lev Vygotsky, ao nível da construção do currículo e a altura da proposta do modelo de formação. Tem sido enriquecida por investigações recentes no âmbito cognitivo-desenvolvimental e, de forma especial, por novas descobertas relativas ao desenvolvimento do cérebro em fases precoces (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), neste modelo a criança é considerada como agente ativo que desenvolve a aprendizagem através de atividades que ela mesma planeia, desenvolve e reflete. Dessa forma, dando às crianças um clima saudável através da aprendizagem pela ação leva a interações positivas entre os adultos e as crianças.

As ideias de Piaget são fundamentais na abordagem deste modelo, configurando uma análise progressiva do desenvolvimento cognitivo, em que a estrutura e a organização do pensamento sobre a realidade, ao longo da ontogénese, integram e mobilizam os conhecimentos anteriores (Lourenço, 1997). Assim, a aprendizagem pela ação e a iniciativa da criança são essenciais para o modelo curricular *High-Scope*.

Segundo Araújo (2018),

(...) na visão Piagetiana, a inteligência sensoriomotora, de natureza prática, caracteriza de modo muito visível o desenvolvimento da criança entre o nascimento e os três anos. Os dois primeiros anos são caracterizados por Piaget enquanto período de revolução intelectual, durante o qual se concretizam quatro processos fundamentais: as construções das categorias de objeto e de espaço, da casualidade e do tempo, consideradas categorias práticas da

ação pura, que permitem à criança a organização do real, e que se associam a um movimento de descentração geral do corpo e ações próprias (p.76).

O modelo *High-Scope* salienta a aprendizagem participativa e ativa, indicando que as crianças têm experiências com objetos, de aprendizagem com pessoas, ocorrências e ideias. Como ponto central do modelo, destacam-se os gostos e as escolhas das crianças que, através das relações com o que as rodeia, criam o seu próprio conhecimento. Assim, as crianças são agentes ativos no processo de aprendizagem, apresentando ideias e sugestões que ajudam o educador a tomar decisões sobre a planificação e a implementação de atividades a realizar em contexto de sala de aula. (Hohmann & Weikart, 2011).

No dizer de Oliveira-Formosinho (2013), no que concerne à Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular *High-Scope* necessita de uma atualização tanto na ideologia educacional como em termos evolutivos. Hoje o modelo é muito conhecido na Educação Pré-escolar por preconizar uma construção progressiva do conhecimento deste nível de ensino, uma vez que todos os agentes educativos desempenham um papel importante na construção da ação educativa. A sua origem remonta à década de 1960. David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, exerceu a função de psicólogo nos finais dos anos 50, tendo atendido crianças com necessidades educativas especiais. Esta experiência levou-o a desenvolver um programa de educação Pré-escolar que preparava estas crianças para a entrada na escola (Oliveira-Formosinho, 2013).

No modelo em questão, abordam-se as teorias de desenvolvimento de uma forma aberta e são usadas práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Assim, o foco educativo, orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integra as perspetivas intelectual, social e emocional, de forma a serem percebidas pelos adultos que retiram dados de registos diários e reflexões das planificações feitas em equipa, pois avaliar é trabalhar em equipa para apoiar o trabalho, indo ao encontro das ideias das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Dessa forma, criam-se interações sociais entre o adulto e a criança.

### **1.2.2 Interações adulto-criança**

As crianças iniciam as interações sociais quando percebem a presença do outro no seu mundo, seja nas relações com os pais ou outros familiares, educadores e demais seres humanos, repetindo o que observam à sua volta, ou seja, aprendem por imitação e interação (Xiang & Schweinhart, 2002).

A abordagem *High-Scope* destaca as relações de confiança definidas pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade. A criação deste ambiente seguro e confortável favorece a exploração e o desenvolvimento da curiosidade, da coragem, da iniciativa, da empatia, do sentido de si próprio e do sentimento de pertença a uma comunidade social amigável (Post & Hohmann, 2011).

Os mesmos autores destacam quatro estratégias para construir relações de apoio e respeito, sendo a primeira a necessidade de estabelecer uma continuidade ao nível dos processos que facilita a criação de um vínculo entre a criança e o educador para este conhecer melhor a criança. A segunda e terceira referem-se à criação de um clima de confiança e formação de parcerias com a criança. A última estratégia consiste na contínua interação do educador com as crianças, apoiando-as nas suas necessidades, respeitando-as, valorizando os seus interesses e ideias.

Segundo Bruner (1985), no modelo de Piaget, a criança tem de esforçar-se para conseguir algum equilíbrio entre assimilar o Mundo a si ou assimilar-se ao Mundo. O papel do adulto consiste na criação de situações que desafiem o pensamento atual da criança, provocando o conflito cognitivo. Com a ajuda do adulto, a criança atualiza o seu empenho ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenho que, independentemente da ajuda do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). As rotinas diárias devem ser organizadas e partilhadas com as crianças para uma melhor aprendizagem.

### **1.2.3. A rotina diária**

No modelo *High-Scope*, as rotinas são estruturadas de forma a criar um ambiente de aprendizagem para as crianças, sendo que este se vai adaptando às necessidades das mesmas. Apesar de o educador ter as suas atividades estruturadas, ele vai integrar as ideias que surgem em contexto de aplicação. As crianças dão sugestões sobre os seus interesses, ajudando, sem se aperceberem, a reajustar as planificações e são, assim, o centro da ação pedagógica. O educador deve preparar cuidadosamente o contexto,

organizando os materiais e o espaço, pois precisa de conhecer as necessidades de desenvolvimento das crianças, tendo estas um papel ativo e decisivo no processo de aprendizagem. Quando o educador se guia pelo modelo *High-scope* prepara o contexto de modo a criar um projeto que se baseia nos interesses das crianças. Nesta perspetiva, o espaço, os materiais e a organização do ambiente educacional fazem parte do foco da intervenção curricular do educador. Ao contrário de outros níveis de ensino, o espaço não é subvalorizado na dimensão curricular, mas um dos principais instrumentos, pois o espaço tem uma grande importância na aprendizagem das crianças. A organização do tempo assume uma relevância similar à do espaço, uma vez que a vertente cronológica tem uma grande importância no desenrolar das atividades, pelo facto de o espaço não ser suficiente para uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, para a mesma autora (2013), “criar uma rotina é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.87).

O desenvolvimento e as aprendizagens que a criança realiza dependem, em grande medida, do enriquecimento de experiências que o tempo possibilita. Assim, o educador tem a missão de gerir o tempo diário para que as crianças se adaptem às situações: realizar jogos em pequenos grupos com pares, sozinhas e com os adultos, em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que lhes são oferecidas, sendo elas o recreio, as saídas e salas de atividades

A rotina diária apresentada espera, assim, desenvolver nas crianças competências de planeamento das suas atividades e reflexão final sobre o desenvolvimento das mesmas.

Para além de organizar o ambiente educativo, os adultos também planificam a rotina diária, apoiando a aprendizagem ativa, o que permite às crianças saber o que se passa e dar um controlo e sentido ao que se passa ao seu redor diariamente no jardim de infância. (Oliveira-Formosinho, 2013).

### **1.3 Pedagogia-em-Participação**

A pedagogia-em-participação foi abordada neste relatório pelo facto de se procurarem seguir os seus propósitos na prática descrita. Procurou-se que, dentro do espaço escolar, todos fossem tratados de forma igual com respeito, porque as oportunidades que as crianças possuíam fora da instituição não deviam levar a diferenças sociais dentro da sala, pelo facto de todos serem seres humanos e terem os mesmos direitos, ou seja, o direito à aprendizagem.

Desde que Dewey apresentou o que se pode designar de credo pedagógico, em 1898, as pedagogias participativas preocupam-se, de forma comprometida e responsável, com a transformação de contextos e de práticas a fim de criarem uma *praxis* participativa (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Dessa forma, as crianças são motivadas a uma aprendizagem de experiências, desenvolvendo os seus interesses e motivações, criando intencionalidades nas suas realizações diárias.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), para desenvolver a pedagogia-em-participação, é necessário desconstruir o conceito de cultura pedagógica convencional vivenciada durante décadas e automatizada pela maioria dos agentes educativos. Assim, esta pedagogia tem de ser reformulada nos vários níveis que a constituem: a visão do mundo, a teoria da educação e a pedagogia participativa.

Segundo Formosinho (2011), esta pedagogia fundamenta-se nos saberes que se constroem na ação concreta em ligação direta com as linhas teóricas e com as crenças. Ela é ambígua em triangulação interativa e constantemente renovada. Assim ela alimenta-se da ação fecundada na teoria e num sistema de crenças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 98).

Sem democracia dificilmente existiria a Pedagogia-em-Participação, pelo facto de ela promover a igualdade de oportunidades para todos e a inclusão de todas as diversidades. Pressupõe a necessidade de responsabilidade social pelas crianças e famílias, visando promover o sucesso educativo como instância de educação para a diversidade. Pretende-se que estes princípios estejam presentes e orientem os níveis de intervenção educativa, definindo as grandes finalidades e os objetivos educacionais, a seleção dos recursos e das metodologias, que mais favorecem as práticas pedagógicas, a organização das instituições educativas, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 101).

O próprio espaço desempenha um papel importante, devendo primar pela organização para a aprendizagem, ou seja, deve ser um lugar de bem-estar, prazer e alegria, procurando-se um lugar que seja de encontro, de abrigo e de acolhimento. Em suma, todo ele deve estar orientado para a aprendizagem, pois dá acesso a instrumentos culturais. Para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

Este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e

participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p.11).

A sala de educação de infância é um espaço privilegiado de aprendizagem, organizando-se em áreas diferenciadas de atividades que promovem a aquisição de saberes plurais, isto é, a criança é confrontada com uma vivência plural da realidade e com a construção da experiência dessa pluralidade. Cada área específica permite vivências e experiências enriquecedoras, hauridas nas transições de uma área para a outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 11, 12).

Cada educador organiza um dado espaço de forma diversificada, devido a múltiplos fatores, entre eles destacam-se o seu percurso pessoal e profissional, as suas redes de contactos e o seu dinamismo inovador (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 13).

A pedagogia está estruturada em eixos que facilitam a criação de intencionalidades educativas, pelo que integram campos onde se elencam objetivos, meios, documentação, avaliação e pesquisa, que estabelecem pontes entre a teoria e a práxis.

A pedagogia considera-se como um processo de aprofundamento das identidades, cultivando a humanidade através da educação e fazendo dela um processo de desenvolvimento do ser, dos laços, da experiência e do significado. Estes eixos estão interligados e permitem que o processo educativo desenvolva identidades sócio-histórico-culturais:

- O primeiro eixo – *o ser/estar* – apresenta intencionalidade na área das semelhanças como seres sociais.
- O segundo eixo – *o pertencimento e a participação* – configura uma pedagogia de laços, em que existe uma ligação estreita entre a família (considerada o centro do processo educativo) e a comunidade local, criando-se vínculos entre toda a comunidade.
- O terceiro eixo – *da exploração e da comunicação com as cem línguas* – que é um eixo de pedagogia experimental, sendo o foco o de fazer, experimentado em interação com o outro.

- O quarto eixo – *da narrativa das jornadas de aprendizagem*, assente em compreender é inventar. Significa que só se podem contar as vivências que são verdadeiramente compreendidas, verificando-se diferenças e semelhanças nas versões.

A Pedagogia-em-Participação é uma estratégia de aprendizagem, que se fundamenta em experiências realizadas em contextos educativos, em que as crianças participam em atividades e projetos orientados para o desenvolvimento da observação da realidade envolvente, para a memória das experiências vividas, para a imaginação de outras possibilidades, para a compreensão reflexiva, e para narração dos factos mais significativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) consideram que, através dos materiais pedagógicos, se promove “o brincar, o jogar e o aprender com bem-estar” (p. 45). Dessa forma, os materiais pedagógicos são uma base para a intervenção pedagógica do educador junto da criança, podendo permitir o uso dos sentidos nas inteligências sensíveis.

A planificação dos tempos pedagógicos deve integrar a estruturação do dia e da semana, por forma a criar uma rotina diária focada nas preferências e nas motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens que devem ser realizadas.

O tempo pedagógico deve incluir uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo. O espaço e o tempo vivido assumem um carácter relacional: a organização, a diversidade e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo assumem novos sentidos pelas relações estabelecidas entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, na pedagogia-em-participação todas as atividades são partilhadas entre as crianças e o adulto de forma a serem ouvidas e a se ouvirem, sendo as crianças o foco da aprendizagem, dado que a criança expressava as suas ideias de forma natural e sem receio e sentia-se ouvida, dando-se a todas um tempo para se exprimirem, sem serem julgadas.

#### **1.4 Transições educativas**

O tema das transições educativas foi abordado no relatório pelo facto de se ter trabalhado com crianças de 5 anos de idade e de 1.º ano do 1.ºCEB, que se encontram na transição entre o EPE e o 1.ºCEB. Essa transição desperta nas crianças várias emoções, pois,

quando ingressam no 1.ºCEB, vivem uma nova experiência e são confrontadas com um novo ambiente, o que pode levar à felicidade ou ao medo.

O processo de transição é importante na vida escolar das crianças, dado que, durante a vida, passam por várias transições e vivenciam assim essas transições quando ocorre a mudança de ciclo de ensino. Muitas vezes, esta passagem é acompanhada de algum desconforto, porque constitui uma nova etapa das suas vidas, à qual não estão habituadas, podendo a mesma causar danos emocionais, afetivos e sociais. Mas se as transições forem bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar das crianças e para uma maior autoconfiança e aprendizagem das mesmas.

Segundo Silva et al. (2016)

(...) a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte (...). Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (p.97).

As transições entre ciclos educativos assumem uma importância acrescida no percurso escolar de cada criança, pois uma adaptação tranquila a um novo ciclo é importante para o seu bem-estar e para a sua aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016),

as crianças, como identidades pessoais e relacionais no contexto educacional e social do centro educativo, têm o direito de, desde a entrada no berçário, sentir respeito e bem-estar, aprender e relacionar-se com educadores e colegas, desfrutar do bem-estar da sua família quando vê e sente o bem-estar da criança (p. 26).

A infância é o período da vida em que se experimentam muitas situações novas, por isso as transições educativas são experiências importantes e desafiantes, sendo que elas são vividas numa dupla relação: como a criança as vive com as famílias e com os profissionais (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p. 36). No dizer de Brooker (2008),

no mundo de hoje as transições tornaram-se um modo de viver, por isso apoiar, desde cedo, a criança nas transições é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio (p. 37).

A maior parte dos estudos que existem sobre as transições educativas debruça-se mais sobre a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e menos entre a casa/família e o centro de educação de infância, sendo estas consideradas transições verticais. Hoje o foco começa a orientar-se para as transições horizontais que ocorrem dentro do mesmo contexto educativo, entre diferentes salas e entre diferentes respostas sociais do mesmo ciclo educativo (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2016).

As OCEPE nas transições educativas visam “favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores” (Silva et al., 2016, p. 101).

A Educação Pré-escolar tem vindo a ganhar relevo no contexto educativo, por ser considerada a etapa inicial de Educação Básica. As investigações mais recentes nesta área de ensino confirmam as vantagens educativas para as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar (Oliveira-Formosinho, et al. 2016, p. 88).

O regime de monodocência obriga estes profissionais a serem professores de um grupo constante de crianças, com quem estão todo o tempo escolar, pelo que a sua prática pedagógica assenta na responsabilidade integral do docente pela classe, na globalização e não na compartimentação disciplinar, como se verifica na experiência profissional dos docentes dos restantes ciclos educativos. Estas diferenças induzem a diferentes profissões e a diferentes culturas profissionais. Investigações feitas em vários países confirmam que a cultura profissional dos professores de crianças é diferente da cultura profissional de professores de disciplinas (Formosinho, 2016, pp. 90, 91).

No entanto, mesmo dentro da monodocência, por razões históricas e de organização pedagógica diferenciada dos níveis iniciais da educação básica, a profissionalidade do educador de infância e do professor do 1.º CEB sempre foi muito diferente. O professor do 1.º CEB (antes designado por professor de educação primária ou professor da escola primária) existe desde o fim do século XVIII como o que doutrina a leitura, escrita e contagem (Novoa, 1987) e desenvolveu-se durante todo o século XIX. É uma profissão

que tem mais de dois séculos, portanto muito diferente da profissão muito mais recente de educador de infância (Oliveira-Formosinho, et al. 2016, pp. 91, 92).

As crianças devem estar envolvidas neste processo de transição, pelo facto de serem as protagonistas e o seu papel e expectativas são fundamentais para o seu sucesso, uma vez que a mudança do tempo e do ambiente pode perturbar as crianças, dado que se encontram num ambiente com uma organização diferente.

Para que as transições possam ser vividas positivamente, é necessário que a criança tenha todo o apoio da família, do corpo docente e da comunidade desde o primeiro dia da sua vida. Assim, as transições podem ser verticais e horizontais, a primeira é quando a idade da criança origina a passagem para uma nova etapa, e a última é quando existe a transição do ambiente familiar para o contexto de organização educativa. Assim, a escola e os docentes têm um papel fundamental neste processo, pois é necessário articular o currículo entre os vários níveis de ensino, nomeadamente a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a apoiar as crianças na mudança para que se adaptem sem receio.

## **1.5 Emoções**

Para poder refletir-se sobre as emoções é necessário perceber o que elas significam e se elas influenciam o percurso diário e, para isso, urge definir o termo “emoções”, recorrendo a estudos especializados, privilegiando os autores mais autorizados nesta área de conhecimento, pois sem saber o que uma emoção representa, não é possível saber como a gerir.

A viagem pelo mundo das emoções inicia-se com as considerações de Céspedes (2014), pelo facto de este autor ligar as emoções à vida intrauterina:

As emoções são o resultado do processamento realizado pelas estruturas da vida emocional no que diz respeito às alterações corporais que ocorrem face a alterações internas e/ou ambientais. Este processamento inicia-se durante o terceiro trimestre de vida intrauterina e vai-se tornando progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder a consciência (pp. 18, 19)

Este mesmo autor (2014) refere que toda a criança, quando nasce, mesmo aquela que apresenta um menor desenvolvimento, está programada para alcançar a felicidade e viver

em harmonia. No entanto, o meio ambiente, em especial nos primeiros anos de vida, vai modelar a vida futura, podendo propiciar fragilidades emocionais ou, pelo contrário, estabelecer a segurança emocional que lhe permitirá enfrentar a vida e os seus desafios.

O ambiente escolar, na opinião de Silva, et al. (2016),

(...) desempenha um papel determinante no desenvolvimento global da criança, podendo fortalecer ou fragilizar o seu estado emocional, dado que o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e de segurança, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem (p.33).

As considerações de Silva et al. (2016) corroboram a necessidade de o educador ou professor fomentar e valorizar a autoestima da criança, uma vez que o desenvolvimento da autoestima precisa do apoio dos educadores. Estes devem valorizar e apoiar as crianças, promovendo relações de grupo, de modo a estimular os seus progressos para que todas se sintam integradas e consideradas de maneira a que todas contribuam para o enriquecimento do grupo e não se sintam discriminadas e negligenciadas (p.34).

Esta preocupação dada ao sentimento de pertença ao grupo é partilhada por Neves (2019), citada por Greenwood (2019), em virtude de a autora referir que:

(...) enquanto mães, pais, educadores/as ou professores/as todos desejamos contribuir para o desenvolvimento e crescimento de crianças felizes, autónomas, confiantes e resilientes. Para tal, falar sobre emoções é uma exigência e um desafio. As emoções existem, surgem quando menos se espera, moldam os nossos pensamentos, condicionam os nossos comportamentos e o modo como os outros nos veem (p. 5).

Oatley e Jenkins (2002) partilham esta ideia de que a emoção condiciona o comportamento: “Uma emoção é normalmente experimentada como um tipo distinto de estado mental, por vezes acompanhado ou seguido de mudanças corporais, expressões, ações” (p. 124).

Nesta perspetiva, a emoção desencadeia várias mudanças corporais, podendo assumir diferentes expressões ou até comportamentos, ou seja, pode existir uma relação entre a emoção e a ação. Os acontecimentos são avaliados pelo grau de importância que assumem para o sujeito e as emoções impulsionam a ação, acompanham-na, ou seja, as emoções, geralmente, provocam alterações do corpo, da expressão e das ações. A importância das emoções reside na conexão que estabelecem entre o sujeito e a realidade exterior, sendo que o estado emocional, quando bem gerido, pode traduzir-se em benefícios pessoais.

Para Moreira (2016), as emoções, interligadas com a experiência e a memória, são uma resposta dada pelo corpo às diferentes sensações. As emoções, de certa forma, monitorizam o comportamento, uma vez que transmitem mensagens que influenciam as decisões do ser humano, muitas delas direcionadas para a necessidade de preservar a vida e evitar os perigos quotidianos. Acrescenta que, muitas vezes, algumas emoções, como a vergonha, resultam do desfasamento existente entre o comportamento esperado pela família e pela sociedade e a realização concreta do sujeito operante.

De acordo com o mesmo autor (2016), existe uma relação entre as emoções e a linguagem verbal, pois apesar de esta última ser a principal forma de comunicação, a linguagem emocional, com recurso aos gestos, expressão facial e/ou corporal, contribui para a transmissão de informação significativa, o que lhe confere uma importância acrescida.

O cérebro, para além de ser o órgão responsável pela linguagem, é também o órgão que controla as emoções, uma vez que, segundo Céspedes (2014), as emoções são controladas pelo cérebro, sendo este órgão responsável pela descodificação de toda a informação emocional transmitida pelo organismo e, também, pela sua redistribuição pelos diferentes sistemas internos:

Durante o séc. XX pensava-se que a vida emocional humana residia no cérebro. Esta conceção é particularmente correta, uma vez que o cérebro é um ponto de confluência da informação emocional proveniente de todo o organismo: a nível molecular, a informação é transmitida para o cérebro a partir dos diferentes órgãos corporais, do sistema imunológico, do sistema neuroendócrino e também a partir do nível psíquico. Esta informação complexa e dinâmica é integrada no cérebro e depois transmitida para os diferentes sistemas (p. 18).

Assim, as emoções influenciam as ações e a forma como são desenvolvidas as tarefas por parte de quem as realiza, porque emoções negativas podem influenciar a realização da tarefa proposta e a interação com os colegas. Quando não se percebe bem a emoção que se está a sentir ou não se consegue geri-la, pode magoar-se o outro, pelo facto de as emoções não serem percecionadas da mesma forma por todos.

## **1.6 A harmonia emocional**

A harmonia emocional, para Céspedes (2014), consiste num estado de paz e equilíbrio mental, necessário ao crescimento integral da criança.

Para se demonstrar a importância da harmonia emocional, pode-se estabelecer um paralelo entre um país que vive uma situação de guerra constante, onde os cidadãos experimentam sentimentos de medo, de insegurança, ou seja, sentem-se imobilizados e paralisados, pois vivem situações extremas, como a falta de habitação, de comida, e uma criança que apenas vive emoções negativas, como o medo, a raiva, a frustração.

Céspedes (2014) considera que:

As crianças que estão presas na escura cela das emoções negativas – medo, raiva, mágoa, dor psíquica – e dos sentimentos negativos – desespero, frustração, desencanto, pessimismo – também estão imobilizadas e paralisadas, sendo incapazes de crescer emocional e cognitivamente, e tornando-se muito vulneráveis às doenças. Estas crianças investem os seus recursos intelectuais e emocionais, que já de si são poucos e precários, para alimentar a fogueira da raiva e do desespero (p. 53).

O mesmo autor (2014) refere que a harmonia emocional, apesar de ser um fenómeno biológico e interno, está vinculada a fatores psicológicos e a fatores relacionados à experiência de vida. O crescimento em sociedade implica interações pessoais e, conseqüentemente, a necessidade de afeto e o sentimento de pertença ao grupo. Estas experiências sociais (que se iniciam com o vínculo que a criança estabelece com a figura materna, acompanham todo o seu crescimento, passando pelas relações de amizade, profissionais, matrimoniais) vão moldando o equilíbrio emocional da pessoa, ou seja, a harmonia emocional constrói-se a partir do conjunto de vivências externas.

Segundo Céspedes (2014), a criança que vive em harmonia emocional adquire

precocemente um conjunto de valores e de princípios éticos que irão reger a vida, para desenvolver comportamentos pró-sociais, para abandonar oportunamente o natural egocentrismo infantil e para ter em conta as perspetivas dos outros, bem como para aceder à consciência de si mesmo e à consciência universal ou sabedoria (p. 57).

O poder da harmonia emocional consiste na capacidade que o ser humano tem para enfrentar os desafios e as adversidades que a vida lhe vai colocando, uma vez que este estado de consciência favorece a criatividade e a adaptabilidade a situações novas e adversas.

### **1.7 Bem-estar emocional**

O bem-estar emocional, para Laevers (1995, citado por Cunha, 2017), "é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação, gozo e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia" (p.5).

Durante o dia, a criança sente emoções diversificadas, ou seja, positivas e negativas. As emoções positivas fazem com que as crianças sintam bem-estar emocional, sendo motivadoras. Mas as negativas geralmente provocam mal-estar na criança que as sente e prejudicam a interação com os pares. Dessa forma, é importante que as crianças aprendam a conhecer as suas emoções e compreendam como controlá-las para poder conviver com os outros de forma harmoniosa. Goleman (2010, citado por Cunha, 2017) salienta que a conquista do bem-estar emocional exige o domínio das emoções perturbadoras, ou seja, são as emoções que se manifestam com mais intensidade e durante mais tempo que moldam a estabilidade da pessoa, uma vez que a interligação de emoções positivas e negativas determina o bem-estar emocional.

### **1.8 Inteligência emocional**

Para as crianças perceberem melhor as suas emoções, é necessário que alguém lhes dê os materiais necessários, uma vez que, muitas vezes, os adultos também não sabem gerir as suas emoções e a aptidão para o autocontrolo não nasce com a pessoa, por isso o educador e o professor têm que ter conhecimento sobre como gerir as suas emoções para poder

ajudar a criança a também gerir as suas. Para isso, deve-se saber o que é a inteligência emocional, que é constituída por aptidões, habilidades ou capacidades mentais.

Surge, assim, o modelo de inteligência emocional por habilidades, que procura conhecer a inteligência emocional, as suas potencialidades e as capacidades que lhe são inerentes.

Para Queirós (2016),

Por inteligência emocional entende-se o conjunto de mecanismos mentais necessários à resolução de problemas e à gestão de comportamentos, isto é, a habilidade que o indivíduo tem para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções em si próprio e nos outros. As dimensões pessoal e social permitem identificar a inteligência emocional, respetivamente, a nível intra e interpessoal. Nem todos os indivíduos dominam ambos os níveis: há quem seja muito habilidoso na identificação, compreensão e regulação a nível intrapessoal, outros, porém, poderão ser melhores a nível interpessoal (p. 14).

Ainda segundo Queirós (2016), a inteligência emocional é de extrema importância, na medida em que ajuda o ser humano a tomar as decisões mais acertadas na vida, pelo facto de este reconhecer as sensações e as emoções e conseguir aceitá-las e geri-las de forma equilibrada e harmoniosa.

## **1.9 A gestão das emoções na sala de aula**

Piaget (1978) considera que os jogos de carácter simbólico envolvem a representação de haveres, isto é, distinguem os significados dos significantes. O jogo simbólico, para além de ser um ato que dá prazer, deve permitir a descoberta do significado. O jogo e o faz de conta servem para a criança observar, compreender e perceber a realidade (p.5).

Os primeiros anos de vida de uma criança são uma etapa privilegiada e rica em experiências, pelo que a Creche e a Educação Pré-escolar permitem que a criança vivencie diversas práticas, geradoras de oportunidades de exploração e de aprendizagem, enriquecidas pelos momentos de brincadeira, considerando sempre as necessidades e os interesses da criança, tal como declara Garvey (1992), “A atividade simbólica ou representativa é o segundo tipo que predomina depois dos dois anos até cerca dos seis. Durante esse período a criança adquire a capacidade de codificar a sua experiência em símbolos” (p.17).

Segundo Teles (1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017), “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (p. 42).

As brincadeiras permitem que se observe a criança em si mesma, na sua manifestação mais autêntica, pois, no seu desempenho, consegue projetar o seu “eu” mais íntimo. Nesta perspetiva, o ato de brincar privilegia o envolvimento da criança na ação e permite a observação do desenvolvimento psicomotor: é a criança, no seu todo, que se envolve e, como tal, a noção do tempo e do espaço, o equilíbrio, a coordenação motora e a tonicidade são fatores que se encontram sempre presentes. Ao brincar, a criança não se limita a fazer o que se pediu, mas enriquece a atividade com o seu pendor pessoal, criando, imaginando, para além da imitação e da cópia.

Desta forma Brazelton (2021) afirma que “o jogo simbólico traz consigo a imitação, (...) pois muitas vezes a imitação de conversas e dos problemas que se passam em casa demonstra a sua capacidade para apreender o comportamento dos pais e para o imitar.” (p. 215). Assim, o jogo de fantasia constitui uma competência cognitiva e de liberdade emocional, sendo que as crianças demonstram as emoções de uma forma espontânea (Brazelton, 2021, p. 215).

Assim, a brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança e é, através dela, que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

No dizer de Puig e Trilla (2004, citado por Silva & Sarmiento, 2017), “(...) dispor de um tempo não ocupado pelo trabalho ou qualquer outra obrigação (...) pressupõe que durante esse tempo livre, o indivíduo atua com plena autonomia e obtém prazer pessoal em sua atividade (...) realizada livremente em seu tempo livre” (p.59).

As atividades que se realizam com as crianças devem assumir uma dimensão lúdica e recreativa, integrando momentos de brincadeira, de jogo e de competição, por forma a permitir a socialização e animação dos grupos, focando a satisfação da criança. Quando as atividades lúdicas envolvem os seus pares, o sentimento grupal é reforçado e surge o sentimento do “nós”, de pertença ao grupo, sendo as interações estimuladas e reforçadas, como, por exemplo, quando se organizam em círculo, para dançarem em conjunto.

Na perspetiva Vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento fundamenta-se nas trocas sociais e, neste processo de interação, a linguagem, como forma de comunicação, assume grande relevância. Vygotsky considera que o ato de brincar preenche necessidades que variam conforme a idade da criança e que as brincadeiras

estimulam a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento do pensamento, da concentração, da atenção e da linguagem. O mais importante é garantir a diversidade cultural e social, não havendo diferenças entre as crianças, para poder enriquecer as suas experiências (Vilhena & Silva, 2002).

Deve estabelecer-se uma relação multicultural entre a escola e os diferentes grupos de crianças, garantindo que todas sejam aceites dentro da sala da mesma forma. O educador, atento à diferença cultural da criança, deve proporcionar-lhe um tratamento diferenciado, assente no respeito mútuo. Lareau (1989, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009) afirma que a qualidade e quantidade de interações entre as crianças e as famílias variam em função da origem social (pp. 21, 22).

Ariès (1988, citado por Sarmiento et al., 2009) recupera a abordagem de Rousseau sobre a criança, uma vez que esta “não é um adulto em miniatura, mas, antes, alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (p.23).

Assim, cada criança tem o seu perfil de funcionalidade, devendo ser respeitada no seu tempo e nas suas características pessoais próprias, ou seja, não é somente o educador ou professor que devem ajudar a criança a enfrentar as experiências impostas pela sua vivência, mas também a família, pelo facto de ser um trabalho contínuo que deve continuar nas suas casas. Os pais devem apoiar a criança e ajudá-la a perceber a razão do que ela sente, mas sem a fazer sentir-se humilhada, devem elevar a sua autoestima.

## **2 Enquadramento metodológico**

Nesta parte descreve-se a metodologia seguida neste trabalho, com o objetivo de perceber a forma como as emoções influenciam o desenvolvimento da criança quando realiza uma tarefa. É também apresentada uma fundamentação teórica da metodologia a seguir neste estudo. Nesta investigação, seguindo o modelo traçado por Bogdan e Biklen (2013), far-se-á uma reflexão sobre a prática, observando com atitude crítica e reflexiva, por forma a enquadrar o tema num paradigma qualitativo.

### **2.1 Questão problema e objetivos da investigação**

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foi recolhida informação sobre a influência das emoções nas crianças em contexto educativo, apesar de inicialmente não ter sido uma tarefa fácil. A investigação realizada foi acompanhada de uma melhoria da prática pedagógica nos contextos educativos e facilitou a recolha de toda a informação possível para a realização do relatório final. O foco da investigação desenvolvida durante a prática educativa centrou-se no modo como as crianças interagem com as emoções na realização das atividades propostas. Para atingir esse objetivo, criou-se um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança, sendo o mesmo acolhedor e controlado para permitir que todas as crianças fossem ouvidas e valorizadas, ou seja, pretendeu-se que as crianças melhorassem a sua autoestima, a sua motivação escolar e o seu desempenho para estimular o autoconhecimento e a valorização das suas emoções. As linhas orientadoras da ação pedagógica resultaram numa observação cuidada das crianças, tentando descobrir se as mesmas percebiam as suas emoções, isto é, a perceção que elas têm das emoções é fundamental para determinar o tipo de apoio que deve ser facultado à criança e para perceber o que ela sente, por forma a gerir melhor os possíveis conflitos do grupo e proporcionar o bem-estar emocional de todas as crianças. O educador(a)/professor(a) deve orientar as crianças no conhecimento das suas emoções para crescerem com mais confiança e enfrentarem, com mais segurança, situações futuras, desenvolvendo, assim, de forma harmoniosa, a sua personalidade. Por isso, o conhecimento e a observação cuidada de cada criança no seu dia a dia escolar foram fundamentais para verificar se havia alguma situação problemática que pudesse comprometer o seu desenvolvimento global.

A observação direta e o diálogo são técnicas a que foi dado destaque, pois o educador ou professor (através da observação direta, do diálogo e dos registos, em contexto de sala de

atividades/aula e de recreio) é um elemento privilegiado na obtenção de informação para determinar o estado emocional da criança.

É importante perceber como funcionam as emoções e as crianças devem começar a entender quando as sentem, iniciando-se este processo de identificação na Creche e na Educação Pré-escolar, apesar de ainda não perceberem de forma exata os seus sentimentos, pois associam-nas muitas vezes com o amor e a alegria e pouco com a tristeza e a raiva.

Segundo Moreira (2019), as emoções são importantes na preservação da própria vida, uma vez que ajudam o ser humano a evitar os perigos e a privilegiar comportamentos favoráveis ao bem-estar físico e psicológico. É necessário prestar atenção a todos os sinais exteriores, como os sinais de trânsito, e aos sinais que o corpo transmite para tomar a decisão mais acertada em cada situação concreta (p.14).

Nesta linha, as crianças devem frequentar a Creche e o Jardim de Infância antes do ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) para desenvolverem as competências necessárias ao seu sucesso educativo, pois as primeiras aprendizagens condicionam o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhes atingir os objetivos que vão formulando ao longo da sua vida.

Como referido anteriormente, a informação educativa para fundamentar a resposta à questão problema, “Será que as emoções influenciam as crianças na realização de atividades na Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, será recolhida nos dois contextos onde vai ser realizada a Prática de Ensino Supervisionada, pois as restrições da covid-19 não permitiram a realização da prática pedagógica em creche.

O objetivo primordial deste relatório consiste no estudo das emoções a fim de perceber a forma como elas influenciam o desenvolvimento da criança no seu dia a dia e na realização de uma tarefa.

Os objetivos que se pretendem alcançar com este relatório final são:

- 1) Identificar as emoções que a criança manifesta nos diferentes momentos do dia;
- 2) Perceber a influência que as emoções provocam em cada criança;
- 3) Investigar se o estado emocional da criança a influência na realização de atividades;
- 4) Realizar atividades que incentivem a criança a compreender as suas emoções.

## 2.2 Método de investigação qualitativa

Nesta investigação, seguindo o modelo traçado por Bogdan e Biklen (2013), far-se-ão várias reflexões sobre a prática, observando uma atitude crítica e reflexiva, por forma a enquadrar o tema num paradigma qualitativo.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013),

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (...) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 48 e 49).

Existem vários tipos de investigação, pelo que cada investigador é obrigado a definir o seu objeto de estudo, pensando, durante a definição do problema, no tipo de pesquisa que vai desenvolver. Assim, apresentam-se dois tipos de pesquisa: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (Meneses et al., 2019, pp. 28 e 29).

As várias fases do processo de investigação qualitativa, referidas por Colás, Buendia e Hernande (1998, citados por Aires, 2015), não obedecem a uma linha cronológica e linear, mas verifica-se uma interligação, ou seja, há uma constante interação entre o modelo teórico adotado e as “estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p.14).

Os enfoques qualitativos da investigação social são formas de geração e produção de conhecimentos que se fundamentam em conceções epistemológicas profundas e que originam uma nova linguagem metodológica diferente do paradigma tradicional (Alvarenga, 2012, p.50).

As técnicas utilizadas na investigação são o registo de manifestações orais, gestuais, documentos escritos, diários pessoais, histórias de vida, estudo de documentos e participação dos sujeitos em estudo, para poder perceber e interpretar os dados do que rodeia o investigador (Alvarenga, 2012, p.55).

Assim, no entender de Walker (1993, citado por Amado, 2020), a principal dificuldade na escolha dos instrumentos para investigar é adaptar a especificidade do problema à

pluralidade dos resultados obtidos, pois a investigação deve ser justificada na relação com o contexto (p. 124).

Um bom investigador não é aquele que averigua o sentido restrito do termo, mas aquele que adota uma atitude investigativa para o estudo do seu trabalho de forma a resolver os problemas com que se confronta (Pacheco, 2001, p. 49). Para Gonçalves (2003, p. 68 citado por Meneses *et al.*, 2019, p. 29), a pesquisa qualitativa ajuda a interpretar os fenómenos considerando o significado da prática, o que obriga o investigador a usar uma abordagem hermenêutica.

Para Bisquerra (1989, citado por Alvarenga, 2012, p.55), o investigador é o centro da investigação, pois é ele que filtra o seu material através de critérios para evitar a subjetividade, então ele tem de apostar na autoconsciência e no exame rigoroso do conteúdo a estudar. Ele baseia-se numa pesquisa intensiva, estudando casos específicos. O seu trabalho não consiste em provar teorias nem hipóteses, mas em gerar essas teorias e hipóteses.

As conclusões que são retiradas pelo investigador na pesquisa qualitativa são importantes, pelo facto de não ser apenas informação vazia, mas informação com objetivos anteriormente definidos e com a finalidade de resolver um problema (Meneses *et al.*, 2019, p. 29).

### **2.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Neste ponto foi feita uma abordagem às técnicas de recolha de dados que permitiram recolher dados fundamentais para a investigação. Na opinião de Pacheco (2001), “apesar da diversidade metodológica da investigação educativa, a investigação curricular (...) utiliza uma variedade de técnicas que melhor se adaptam ao núcleo do problema já que é de natureza prática (...)” (p. 47).

A recolha de dados pode ocorrer durante o processo de investigação, com a disponibilidade dos intervenientes no processo pedagógico dos contextos educativos. A recolha da informação sobre as emoções fundamentou-se na construção de tabelas que as próprias crianças preencheram, sendo assim dados diretamente fornecidos pelas crianças: de emoções primárias, no contexto de EPE, e secundárias, no contexto de 1.º CEB. Para além disso, também se recolheram notas de campo, registos fotográficos, diários e questionários.

### 2.3.1. Observação

Durante a prática, foram usadas técnicas de recolhas de dados, uma das quais foi a observação que permitiu retirar várias conclusões para o estudo e ajudou a perceber, nas primeiras semanas, como deveria ser a intervenção. Dessa forma, a observação faz parte da técnica de investigação-ação, sendo um apoio importante na recolha de dados, pois facilita a perceção do que se passa num contexto. Segundo Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Neste caso, era observado se as crianças manifestavam emoções durante a realização das tarefas, ainda antes de intervirmos.

A observação, apesar de ser uma capacidade natural, tem que ser trabalhada, porém, a sua aprendizagem vincula-se à prática: aprende-se praticando. A melhor forma de evitar a dispersão é a focalização da questão nas questões formuladas (Esteves, 2008, p. 87).

Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador assume uma atitude um pouco passiva, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai-se mostrando mais participativo (Bogdan & Biklen, 2013, p.125).

Depois de definido o objetivo/ sujeito a observar, impõe-se decidir como efetuar o seu registo, usando notas de campo e diários, sendo os instrumentos mais usados pelos professores (Esteves, 2008, p. 88).

Ser investigador significa interiorizar o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme decorre a investigação, os elementos envolvidos interagem de diversas formas: podem criar um ambiente mais descontraído, em que se dizem piadas e se socializa de diversas formas, podendo existir um espírito de entreajuda no desempenho das diferentes obrigações. As estratégias adotadas visam promover os objetivos da investigação.

O conflito numa escola, ou seja, a existência de barulhos e discórdia entre as crianças ou a equipa educativa pode causar problemas ao investigador, mas também pode promover boas observações, porque percebe o ambiente em que se encontra e as emoções que as crianças estão a exteriorizar na situação observada. Nesses tempos de conflito, os profissionais estão mais abertos a falar e revelar situações que em tempos normais não revelariam, tornando a investigação mais produtiva para o observador.

Os sentimentos, muitas vezes, misturam-se à observação, pois o investigador nem sempre aprova o que vê. A primeira vez que se vai abordar um conteúdo, o investigador deve

observar tudo que o rodeia, mas por vezes não consegue por estímulos detratores, como, por exemplo, o barulho.

Há muitos professores que não se sentem incomodados com a presença de alguém dentro da sua sala a observar, pois pensam ser um elemento adicional à aula, mas há outros professores que sentem desconforto por estarem a ser observados todos os seus gestos e comportamentos. Assim, devem-se tirar as notas de uma forma discreta e, de preferência, depois de sair do local de observação, evitando tirar as notas à frente dos sujeitos observados, pois estes últimos também podem ser curiosos e perguntar o que está a ser escrito, tornando-se constrangedor para o próprio investigador (Bogdan & Biklen, 2013, p. 130).

A observação foi muito importante na recolha de dados para a investigação, sendo um método muito relevante, dado que deve saber-se observar e levar um tema previamente pensado para poder realizar a observação de uma forma correta e sem perturbar ninguém.

### **2.3.2. Notas de Campo**

No tempo disponibilizado para a investigação, foi possível retirar notas de campo que ajudaram a guardar conversas com as crianças, transcrevendo-as, assim como outras situações que ocorrem em contexto escolar. Estes registos ajudaram a tirar conclusões sobre o estudo em questão: a forma como as emoções influenciam as crianças.

Todas as emoções que as crianças manifestaram foram registadas para se poder analisar a evolução dos comportamentos identificadores das emoções que as crianças tinham durante o dia e no fim do dia.

Esta metodologia respeitou os critérios da investigação qualitativa, uma vez que, na sequência de cada observação, entrevista, ou qualquer sessão realizada, o investigador, anota tudo num diário de bordo ou num computador, registando os acontecimentos, os materiais usados, o espaço e o teor das conversas. Fundamentando-se nessas notas de campo, o investigador regista ideias, estratégias, reflexões e palpites, assim como os padrões que emergem, para poder retirar as suas conclusões.

As notas de campo são um relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiência e pensa durante o processo de recolha de dados, que permitem refletir sobre os dados dos estudos qualitativos. Estes estudos dividem-se em duas vertentes: a descritiva e a reflexiva, pois descreve-se o que é observado (as ações, as conversas e o que rodeia o observador). Tudo o que é descrito é suscetível de reflexão por parte do investigador,

ajudando-o a retirar conclusões e fundamentar a investigação (Bogdan & Biklen, 2013, p.152).

Na opinião de Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo podem servir, em cada estudo, para a criação de um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, visualizando se a concretização do plano de investigação foi afetada pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Assim, o investigador deve fazer anotações diárias para facilitar o registo dos dados. A criação de uma rotina diária de registos ajuda a melhorar a expressão escrita, apesar de poder apresentar uma escrita livre, sem regras, pois são apenas notas que o investigador retira para si, e a experiência que vai acumulando permite-lhe diminuir o tempo diário dedicado a essa tarefa (Bogdan & Biklen, 2013, p. 151).

Por último, as notas de campo devem respeitar determinados critérios de forma a guardar o anonimato de quem está a ser investigado, como por exemplo, mudar o nome das crianças (usando um falso) ou colocar apenas a inicial. Estas notas apresentam informações que podem ser inofensivas, mas que devem ser bem guardadas, uma vez que integram citações e conclusões retiradas por quem está a investigar (Bogdan & Biklen, 2013, p. 129).

### **2.3.3. Diários**

Os diários foram um apoio das notas de campo onde se recolheram dados de uma forma mais pessoal, pois eram opiniões a partir do que era observado, permitindo anotar vários registos de acontecimentos ocorridos durante o tempo em que se interagiu com as crianças, construindo quadros a partir do que elas diziam e respondiam muitas vezes por vontade própria.

Nesse caso, os diários são coletâneas de registos que descrevem o que acontece nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. Os registos efetuados podem incluir sequências descritivas e interpretativas.

Os registos devem descrever, com a maior exatidão possível, o que acontece. As sequências interpretativas incluem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais. As notas podem

ser de natureza teórica, de natureza metodológica e natureza prática (Esteves, 2008, p. 89).

Através dos diários foram colocadas questões de uma forma direta às crianças de EPE que deram origem a um quadro que foi analisado neste relatório (Tabela 6).

#### **2.3.4. Fotografias**

Durante a prática, foram tiradas fotografias quando as crianças realizavam as atividades, as quais foram usadas para apoiar a investigação. Este instrumento de recolha de dados ajuda a recolher informações que, no momento da observação, podem não ser identificadas, mas uma análise atenta da fotografia pode acrescentar elementos novos, pois tudo fica registado numa fotografia.

A fotografia está muito ligada à investigação qualitativa e pode ser explorada de formas muito diversas. A fotografia, apesar de ser um elemento objetivo, pode ser usada indutivamente para compreender o sujeito (Bogdan & Biklen, 2013, p. 183).

Alguns investigadores afirmam que a fotografia representa um significativo avanço na pesquisa, por permitir aos investigadores a compreensão e o estudo de aspetos da vida que não poderiam ser analisados através de outras técnicas de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 183, 184).

No caso da investigação deste relatório, a fotografia foi usada para apoiar o que era observado, pelo facto de ser importante para identificar a emoção de uma criança, dado que, quando eram tiradas fotografias, podia perceber-se se as crianças estavam satisfeitas ou não na concretização de determinada atividade.

O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o «melhor» que os sujeitos têm ou querem mostrar. Aqui, o «melhor» não significa um julgamento absoluto, mas aquilo que os sujeitos valorizam e consideram digno de ser fotografado (Bogdan & Biklen, 2013, p. 141).

#### **2.3.5 Questionário**

No 1.º CEB, foi usado o questionário como um instrumento de recolha de dados para poder aprofundar mais a pesquisa de forma a enriquecer a investigação, proporcionando mais dados, para poderem serem analisados e poder incluir a opinião das crianças sobre tudo que foi realizado e o que para elas representava o tema investigado neste relatório.

Todas as crianças da turma se mostraram interessadas em participar no questionário, depois de explicar a importância que este tinha na investigação em curso. Como esquematizam Marconi e Lakatos (2003) a planificação de um projeto nas seguintes partes: a) preparação da pesquisa; b) fases da pesquisa e c) execução da pesquisa.

Muitas crianças não respondem a questionários por medo de ser identificada a sua identidade, mas, como o questionário aplicado era anónimo, as crianças sentiram-se seguras nas suas respostas. As regras de um questionário foram explicadas às crianças de uma forma muito simples e adequada à sua idade.

Para explicar no que consiste um questionário: no que concerne à primeira parte, o investigador deve selecionar os métodos e técnicas que pretende utilizar. A escolha, segundo Marconi e Lakatos (2003), “dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação” (p.33). Em seguida, o investigador estabelece as fases da pesquisa e inicia a sua execução, que abordará, entre outros aspetos, a recolha dos dados, encetando-se a aplicação das técnicas selecionadas.

É necessário, de acordo com Günther (2006), que o investigador utilize formas complementares, e não isoladas, de utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, sem se vincular a um ou outro método, articulando-os para solucionar o seu problema de pesquisa.

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p.128).

A construção de um questionário obedece a critérios específicos, no sentido de melhorar a sua eficácia e validade. Na sua organização, devem-se considerar os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também todo o conhecimento que se tem sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.” (Augras, 1974, p. 202).

Nas ideias de Marconi e Lakatos (1999), o questionário deve ser acompanhado de uma nota ou carta a explicar a natureza da pesquisa, a sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando captar o interesse do destinatário para que este respeite os prazos estipulados quanto ao preenchimento e à devolução do questionário (p.100).

As perguntas abertas permitem a liberdade de resposta, não limitam a opinião de quem responde ao questionário. Elas anulam o poder de influência das respostas pré-estabelecidas pelo investigador, pois quem responde escreve a sua opinião pessoal. Por outro lado, as perguntas fechadas condicionam o destinatário, obrigando-o a responder de uma forma limitada, sendo elas *sim* ou *não*, não contemplando a possibilidade de manifestação de ideias pessoais (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011, pp. 261, 262).

Desta forma, as crianças responderam ao questionário de forma totalmente livre sem imposição, pois foi pedida a sua colaboração no processo de investigação e foi explicado o que o questionário e o estudo significavam.

## **2.4 Recolha de Dados**

A recolha de dados ocorreu, em diferentes momentos, nos dois contextos onde se exerceu a prática educativa. Tanto no contexto de Educação Pré-escolar (EPE) como no 1.º CEB, as crianças, selecionadas para esse efeito, preencheram tabelas, respondendo a perguntas relativas à forma como se sentiam no início e no fim do dia. Recorreu-se também aos instrumentos de notas de campo, registos fotográficos, questionários e diários para registar os momentos de interação direta com as crianças, nomeadamente quando a criança era interpelada sobre determinado assunto e respondia imediatamente. Foi usada uma metodologia de investigação qualitativa que permitiu compreender cada criança, pois é centrada na prática que responde a um questionamento com o propósito de problematizar a ação correta do investigador (Pacheco, 2001, p. 47).

Antes de se iniciar o processo de pesquisa, houve o cuidado de analisar vários documentos e de consultar diferentes fontes de informação para obter uma resposta, o mais concreta possível, à pergunta de partida sobre as emoções. Para além das perguntas que iam sendo colocadas sobre as emoções, com destaque para a expressão dos sentimentos presentes, as crianças também preenchiam, no início e no fim do dia, uma tabela em cartolina, colocada num lugar acessível.

Outra técnica usada, destinada à recolha de informação fidedigna sobre o estado emocional de cada criança, foi a construção de quadros sobre as emoções, em que cada criança, no início, quando chegava à instituição, e no fim do tempo de prática curricular, manifestava a sua opinião. Mais à frente serão apresentados os resultados e análise dos dados recolhidos.

### **3 Caraterização dos contextos educativos**

Neste ponto descrevem-se os contextos educativos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Descreve-se também a organização dos espaços e dos tempos pedagógicos com o grupo das crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) devia ter decorrido em três contextos, mas, devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, não foi possível concretizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, desenvolvendo-se, assim, só em contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). A distribuição correspondeu, em cada contexto, a cinco horas por dia, durante três dias da semana num total de 150 horas para a Educação Pré-escolar e 180 horas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### **3.1 Contexto da Creche**

Como referido atrás, estava previsto um módulo, em contexto de Creche, de 90 horas, mas, devido aos constrangimentos impostos pela pandemia de Covid-19, não foi possível a sua realização.

#### **3.2 Contexto do Jardim de Infância**

Neste ponto, far-se-á a contextualização da instituição de Educação Pré-escolar, privilegiando-se a organização dos espaços, os tempos pedagógicos e o grupo das crianças.

##### **3.2.1 Contextualização da instituição**

A instituição, em que foi realizada a PES, pertence à rede pública de escolas de um Agrupamento Escolar da cidade de Bragança, inaugurada no dia 13 de setembro de 2010, sendo apoiada pela Câmara Municipal. Esta está dividida em Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), integrando 14 salas destinadas aos dois níveis de ensino, ateliês de Educação Musical, Expressão Dramática, Educação Artística e Educação Visual, salas de apoio a alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, uma biblioteca, um refeitório, sala polivalente e uma área de recreio com campo polidesportivo. Tem capacidade para 300 crianças da EPE e 1.º CEB.

O centro escolar disponibiliza um serviço de Componente de Apoio à Família, que apoiam as crianças depois do período letivo e é apoiado pela Câmara Municipal de Bragança (Município de Bragança, 2010).

O projeto curricular da instituição intitula-se: “Histórias porque sim”.

O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira das 8:00 horas às 19:00 horas. O tempo pedagógico é, no período da manhã, das 9:00 horas às 12:00 horas e, da parte da tarde, das 14:00 horas às 16:00 horas. As atividades de apoio à família são na parte da manhã das 7:45 horas às 9:00 horas e, à tarde, das 17:30 horas às 19:00 horas. Existem também atividades de enriquecimento curricular das 16:00 horas às 17:30 horas.

O centro escolar possui uma entrada destinada aos professores/educadores e outra para as crianças, onde trocam o calçado. Na entrada existe um *placard* com informações, relativas ao funcionamento interno, para os pais e membros da instituição. Há trabalhos expostos nos corredores sobre os temas, dinamizados em contexto de sala de atividades, para os pais poderem observar a criatividade dos seus filhos.

### **3.2.2 Organização do espaço e do tempo pedagógico**

A organização das salas deve facilitar a aprendizagem das crianças e ser acolhedora, pois elas passam grande parte do dia na sala e o ambiente em que se encontram influencia a forma de pensar e conviver da criança, pretendendo-se que a sua vida na instituição seja rica em experiências com as outras crianças e com os adultos com quem interagem.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistemática e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (p. 21).

Na Educação Pré-escolar, existem quatro salas. O salão polivalente encontra-se dividido em dois espaços, correspondendo cada um a uma casa de brincar, ou seja, a uma sala. As salas têm um horário diferenciado para as crianças se deslocarem para o salão polivalente,

uma vez que não se podem juntar por causa da covid-19. Este espaço integra uma cantina que é comum à EPE e ao 1.º CEB. Também tem uma biblioteca, um gabinete de enfermagem, duas casas de banho, uma para as meninas e uma para os meninos e uma sala de arrumação, onde é possível arrumar a bata e trocar o calçado. Cada sala possui um espaço destinado à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, que corresponde à parte superior das paredes, por cima dos cabides onde eles penduram os casacos, e ao lado da porta. Há uma sala de professores e uma sala de reuniões, onde as educadoras também imprimem e fotocopiam os materiais necessários na dinamização das atividades quotidianas. As salas são divididas por números, sendo a JI1, JI2, JI3 e JI4.

No que diz respeito à sala onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a sala JI4, integra as áreas do espaço da casa, sendo a cozinha e o quarto, a área da biblioteca, dos jogos/construções e das artes. A sala encontra-se equipada com dois computadores, um para as crianças jogarem e o outro para a educadora utilizar, estando ligado a um projetor que é usado para a realização de atividades interativas. A educadora usa frequentemente este dispositivo para projetar vídeos, imagens, músicas, entre outros recursos, que se podem desenvolver com as novas tecnologias. As assistentes operacionais também o usam para o visionamento de filmes depois do almoço e no fim do dia até à hora da chegada dos pais. As mesas estão distribuídas em forma de “U” e, ao lado da secretária da educadora, está uma mesa redonda para ela trabalhar na modalidade de pequeno grupo. Existe também um lavatório, destinado à lavagem das mãos e dos materiais, e uma prateleira por cima onde estão arrumados os pertences das crianças, relacionados com a alimentação e higiene. Cada sala possui um tema próprio, sendo o da sala JI4 “As lendas”. O mapa de Portugal está exposto na sala, para as crianças realizarem desenhos das lendas de cada cidade que são afixadas no mapa depois de ouvir a história de cada uma.

Cada criança tem uma caixa em cima da mesa, onde guarda os materiais que utiliza na realização das diferentes atividades pedagógicas. Existe ainda outra caixa onde se colocam alguns trabalhos livres realizados pelas crianças.

As crianças colocam os seus trabalhos na prateleira, destinada para esse efeito, e, no fim da semana, a auxiliar da ação educativa arquiva-os na pasta de cada um.

O espaço da EPE encontra-se do lado direito quando se entra na instituição e a sala é a penúltima do corredor. Das janelas da sala, visualizam-se as instalações dos Bombeiros Voluntários de Bragança, a estrada onde circulam os carros e um caminho do portão até

ao refeitório para poder descarregar a mercadoria, frequentado pelas crianças, pontualmente, pois dispõe de uma parte de relva e árvores.

A sala possui janelas grandes que deixam entrar muita luminosidade e são abertas em alguns momentos do dia para arejar o ambiente, dado que, por causa da pandemia provocada pela Covid-19, deve renovar-se o ar pelo facto de as crianças, a educadora e a assistente operacional permanecerem o dia inteiro na sala. O aquecimento central possibilita uma temperatura agradável, podendo as crianças realizar, de forma confortável, todas as tarefas que lhe são propostas.

O tempo é organizado da seguinte forma: das 8:00 às 9:00 horas realiza-se o acolhimento, das 9:00 às 10:30 horas é o tempo de desenvolvimento das atividades, das 10:30 às 11:00 horas é o lanche supervisionado pela educadora, das 11:00 às 12:00 horas, o tempo de realização de atividades e no salão polivalente, das 12:00 às 14:00 horas é o tempo para o almoço, das 14:00 às 16:00 horas, o tempo de desenvolvimento de atividades, das 16:00 horas, o lanche e, das 16:30 às 19:00 horas, o tempo de atividades livres com a assistente operacional. Para melhor exemplificar a rotina das crianças, coloca-se essa informação na tabela seguinte:

<b>Hora</b>	<b>Rotina</b>
7:45	Hora de abertura
8:00	Acolhimento no polivalente
9:00	Desenvolvimento de atividades
10:30	Lanche
11:00	Desenvolvimento de atividades/Tempo em salão polivalente
12:00	Almoço
14:00	Desenvolvimento de atividades
16:00	Lanche
16:30	Atividades livres
20:00	Encerramento da instituição

**Tabela 1:** Rotina das crianças.

Quando as crianças chegam à instituição, vão para o salão polivalente ver filmes e conviver com os colegas, ficando cada grupo de cada sala num colchão para não juntar

as salas, mas, ao mesmo tempo, estarem com a mesma assistente operacional até chegar a educadora e as outras crianças.

Às 9:00 horas, as educadoras vão buscar o seu grupo de crianças e levam-no para a respetiva sala. A meio da manhã, às 10:30 horas há uma pequena pausa para lanchar. Depois dessa pausa, há dias em que eles permanecem na sala e outros no salão polivalente, sendo intercalado com as outras salas.

À hora do almoço, as crianças ficam com uma assistente operacional e, às 14:00 horas, a educadora volta e desenvolve atividades até às 16:00 horas. Dispõem de meia hora para lanchar e, depois, ficam de novo com a auxiliar, realizando atividades livres, sob a sua orientação, até a hora do fecho às 20:00 horas.

No mês de outubro, a sala usufruiu de uma nova assistente operacional, destinada a ajudar, no período da manhã, e no serviço de almoço até a educadora chegar às 14:00 horas. Das 16:00 às 19:30 horas, as crianças ficam com uma auxiliar, pois muitas crianças vão para as suas casas a partir das 16:00 horas. A sala contou com a presença de uma professora de violino que ia, à segunda e à sexta-feira de manhã, trabalhar com as crianças, de forma personalizada, correspondendo cada interação individual a um período de 10 minutos.

As rotinas das crianças estavam muito bem estruturadas, dispondo de tempo para desenvolverem a criatividade de forma livre, de tempo de trabalho e de um tempo de descontração no polivalente, onde podiam correr, saltar e brincar. Neste último espaço há casas de plástico para as crianças brincarem, bolas saltitantes e colchões. O resto do material foi guardado por causa da pandemia da Covid-19.

As rotinas das crianças devem ser repetitivas para elas adquirirem autonomia, pois adquirem hábitos que lhe vão ser muito úteis no seu futuro, como a higienização das mãos antes e depois de comer, principalmente nesta época de pandemia. Para serem independentes, o adulto deve deixar a criança realizar as tarefas que lhe são solicitadas, não devendo este realizá-las no lugar da criança.

Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2020),

Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio. Para Piaget, o sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilibrações onde as invariantes funcionais do desenvolvimento – os mecanismos de assimilação e acomodação – têm papel vital. (...) A criança não é um mero recetor de

informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim, é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento (p.79).

Na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), “Necessitamos de compreender intencionalidade educativa que informa a pedagogia no quotidiano e fortalece simultaneamente as crianças para uma vida em transições e para a especificidade de cada momento” (p. 25).

O espaço exterior da instituição, nas partes laterais e traseira, era composto por vários espaços relvados com árvores autóctones. Na fachada da instituição, onde os pais podiam acompanhar as crianças, encontrava-se um parque com vários brinquedos (escorrega, brinquedos com molas para balançar) que as crianças usavam durante as pausas entre as atividades e depois do almoço. Este espaço era ladeado pelo parque de estacionamento dos professores e, no extremo oposto, encontrava-se um campo polidesportivo para as crianças de 1.º CEB, mas que as crianças de EPE também usavam quando estava livre para correrem à vontade, pois estava cercado por uma rede em toda a volta.

### **3.2.3 O grupo de crianças**

O grupo de crianças era constituído por 25 crianças inscritas, mas apenas 18 a frequentar: 14 de 5 anos, três de 4 anos e uma de 6 anos de idade. Neste grupo, existiam 11 crianças do género feminino e 7 do género masculino. Duas crianças frequentavam, à terça-feira de manhã, o acompanhamento precoce com outra educadora do ensino especial, pois tinham dificuldade na fala. Uma menina foi transferida em novembro para a instituição. O grupo recebeu-a muito bem, ajudando-a a adaptar-se rapidamente, pois integrou-a com muita facilidade nas brincadeiras.

O grupo das crianças era bastante cooperativo e participativo, mostrando interesse em desenvolver as atividades propostas e, por vezes, as crianças apresentavam sugestões sobre a forma como gostariam de as realizar. O grupo era muito unido, mas por às vezes, havia acusações injustas. Nestas situações problemáticas, a mediação do adulto, diante disso a educadora de infância e educadora estagiária, foram fundamentais para resolver

os conflitos, ou seja, as crianças devem ser ouvidas, mas têm de perceber que devem ouvir e respeitar o adulto. Esta forma de agir favorece o desenvolvimento da sua autonomia, convivência, concentração e respeito pelo outro.

O ato de brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento de todas as crianças, sendo que a criança, apoiada pela educadora, deve ser capaz de tomar as suas próprias decisões, ou seja, a criança deve ter a oportunidade de escolher a forma como quer desenvolver a sua atividade, não lhe devendo ser impostas as ideias do adulto, já que as crianças são criativas e, muitas vezes, acrescentam informação, tornando a atividade mais interessante. A educadora deve ter a capacidade de ouvir e integrar as ideias das crianças na execução das várias atividades, dado que, ao adotar esta estratégia, a criança sente-se feliz, encontra espaço para o desenvolvimento da sua imaginação e, certamente, melhora a sua autoestima.

De acordo com Silva et al. (2016),

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que faz e o que pretende alcançar (p.13).

Para Oliveira-Formosinho et al. (2016), desde a entrada no berçário as crianças têm direito de “sentir respeito e bem-estar, aprender a relacionar-se com educadores e colegas, desfrutar do bem-estar da sua família quando vê e sente o bem-estar da criança” (p. 26).

A prática pedagógica permite concluir que as atividades em pequeno grupo são muito importantes, uma vez que melhoram o conhecimento das características individuais, possibilitando um apoio personalizado e direcionado às dificuldades específicas de cada uma. Em grande grupo, a inclusão escolar de todas as crianças fica um pouco prejudicada, ou seja, torna-se mais difícil responder, com qualidade, às necessidades de todas as crianças.

Muitas crianças usavam máscara de proteção contra a COVID-19, apesar de esta norma não ser obrigatória na EPE, mas, por vezes, era-lhes solicitado que a guardassem ou deitassem no lixo, pois não a usavam corretamente e também eram repetidas muitas vezes

as regras de higienização e a forma correta de usar a máscara para todos ficarem protegidos.

### **3.3 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto será descrito o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico que decorreu na mesma instituição do contexto de Educação Pré-escolar, a organização dos espaços e tempos pedagógicos assim como o grupo das crianças.

#### **3.3.1 Contextualização da instituição**

A instituição, em que foi realizada a PES no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi a mesma onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada de Educação Pré-escolar.

#### **3.3.2 Organização do espaço e do tempo pedagógico**

As salas estão dispostas em forma paralela, sendo que se encontram unidas, e, no interior da sala, as carteiras estão distribuídas em filas para facilitar a aprendizagem dos alunos, diminuindo as possibilidades de distração. Como os alunos passam grande parte do dia na sala, esta deveria ser mais confortável, como por exemplo ter cadeiras mais ergonómicas (as crianças queixavam-se várias vezes do desconforto das cadeiras), porque o ambiente em que se encontram influencia a forma deles pensarem e conviverem, pretendendo-se que a convivência e que a aprendizagem em sala seja rica em experiências com os pares e com os adultos com quem interagem.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço tem que ser organizado para garantir uma aprendizagem de qualidade, deve ser um lugar de bem-estar e prazer e de respeito do ritmo de aprendizagem de cada criança.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem oito salas. Cada conjunto de duas salas tem um ano escolar diferente, do 1.º ao 4.º ano. As salas do 1.º e 2.º ano encontram-se no rés-do-chão, onde se situa a cantina, e as do 3.º e 4.º ano no piso superior, ao lado da biblioteca. No exterior, entre as salas e a cantina, existe um espaço coberto que as crianças usam nos intervalos para brincarem.

Este espaço integra uma cantina e uma biblioteca, comuns à EPE e ao 1.º CEB. Também se podem encontrar seis casas de banho, sendo duas ao lado do espaço exterior e as outras

quatro ao lado das salas, três para as meninas e três para os meninos, e uma sala de arrumação, onde se guardam materiais para usar no exterior.

Cada corredor possui cacifos para as crianças guardarem os materiais. Nesse mesmo corredor, existe uma secretária para os professores guardarem as chaves das salas. As salas são divididas por números, sendo a SÉ1, SÉ2, SÉ3, SÉ4, SÉ5, SÉ6, SÉ7 e SÉ8.

Há uma sala de professores e uma sala de reuniões, onde os professores também imprimem e fotocopiam os materiais necessários na dinamização das atividades diárias entre outras coisas.

A sala onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a sala SÉ2, integra espaços onde se colocam cartazes sobre o que vai sendo abordado e se faz a exposição de pequenos trabalhos realizados com as crianças.

A sala encontra-se equipada com um computador para a professora utilizar, estando ligado a um projetor interativo que é empregue para a realização de atividades. A professora manuseia frequentemente este dispositivo para projetar vídeos, imagens, fichas de trabalho, entre outros recursos, que se podem desenvolver com as novas tecnologias, sendo a escola virtual. A professora de apoio também o usa para o visionamento de filmes no início do dia antes da chegada da professora titular e no fim do dia até à hora da chegada dos pais. Apesar das mesas estarem distribuídas em filas, as crianças realizavam pequenos trabalhos juntos, virando-se para a mesa que se encontrava atrás.

Nas paredes estão afixadas as regras da sala e vários cartazes sobre os casos de leitura e sobre o alfabeto. Existem vários cartazes sobre matemática, sendo a reta numérica e sinais matemáticos ( $>$ ,  $=$ ,  $<$ ). As experiências realizadas sobre plantas também se encontram expostas na sala.

Cada criança arruma os seus livros num canto da sua mesa para os poder consultar facilmente. Existe ainda outra caixa onde estão materiais que as crianças, em caso de falta, podem usar (lápiz de cor, lápis carvão,...).

Os alunos colocam os seus trabalhos (fichas de trabalho, caderno de casa, livro de fichas) numa mesa, no fundo da sala, onde a professora de apoio os corrige, e, no fim do dia, são arquivados na capa de cada um.

O espaço do 1.º CEB localiza-se do lado esquerdo quando se entra na instituição, descem-se umas escadas e a sala onde decorreu a prática é a penúltima do corredor. Das janelas da sala, vê-se o parque onde as crianças vão brincar no intervalo.

A sala dispõe de janelas grandes para entrar a luminosidade e são abertas quando as crianças saem para o intervalo, arejando o ambiente, uma vez que, deve renovar-se o ar pelo facto de os agentes educativos, alunos e professores, permanecerem o dia inteiro na sala, e mais se justifica por causa da pandemia da Covid-19. O aquecimento central permite uma temperatura agradável, podendo as crianças realizar todas as tarefas que lhes são propostas, mesmo saindo da sala.

O tempo é organizado da seguinte forma: das 8:00 às 9:00 horas o acolhimento, das 9:00 às 10:35 horas o tempo de desenvolvimento das atividades letivas, das 10:35 às 11:05 horas o lanche com a assistente operacional, das 11:05 às 12:30 horas tempo de atividades letivas, das 12:30 às 14:00 horas hora do almoço, das 14:00 às 16:00 horas tempo de desenvolvimento de atividades letivas, às 16:00 horas lanche e das 16:30 às 19:00 horas tempo de atividades extracurriculares com a assistente operacional. Para melhor se exemplificar a rotina das crianças, coloca-se essa informação na tabela seguinte:

<b>Hora</b>	<b>Rotina</b>
7:45	Hora de abertura
8:00	Acolhimento na sala
9:00	Desenvolvimento de atividades letivas
10:35	Lanche
11:05	Desenvolvimento de atividades letivas
12:30	Almoço
14:00	Desenvolvimento de atividades letivas
16:00	Lanche
16:30	Atividades extracurriculares
20:00	Encerramento da instituição

**Tabela 2:** Rotina das crianças do 1º ano.

As crianças chegam à escola e vão para a sala, onde está a professora de apoio, podendo ver filmes e socializar com os pares. Às 9:00 horas, as professoras esperam durante dez minutos pelo seu grupo de crianças e começam a trabalhar depois de um breve preâmbulo. A meio da manhã, há o intervalo do lanche: às 10:35 horas. Depois dessa pausa, voltam para a sala e retomam as atividades letivas.

O almoço das crianças é supervisionado por uma auxiliar. Às 14:00 horas a professora titular retoma a atividade letiva até às 16:00 horas. Segue-se a hora do lanche, cerca de meia hora, depois ficam com a auxiliar, realizando atividades livres até a hora do fecho: às 20:00 horas. Das 16:00 às 19:30 horas, os alunos ficam com a professora auxiliar e com o professor/a das atividades extraescolares, pois muitas crianças permanecem mais tempo na instituição. Às 16:00 horas eles têm atividades extraescolares, sendo, à segunda-feira, Educação Plástica; à terça-feira, Música; à quarta-feira, Educação Física e Educação Moral e Religiosa; à quinta-feira, Inglês e, à sexta, terminam com um Ateliê de Educação Física, como se pode observar na figura 1.

A planificação das rotinas está bem estruturada, sendo que os alunos dispõem de tempo para desenvolverem a criatividade de forma livre, de tempo de trabalho e de um tempo de descontração no intervalo, onde podem correr, saltar e brincar. Este último espaço integra um escorrega de plástico, cordas de escalada e desenhos de jogos no chão para as crianças brincarem.

As crianças devem ter a oportunidade de realizar as tarefas de forma independente para serem autónomas e organizadas, estas características são fundamentais para serem adultos responsáveis e enfrentarem os desafios de um mundo em permanente mudança. Como refere Brazelton (2021), “à medida que a criança se esforça e finalmente triunfa, o brilho dos seus olhos intensifica-se” (p. 408).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA  
ANO LETIVO 2019/2020  
HORÁRIO DO ALUNO - 1ª CEB / ESCOLA BÁSICA DA SE - SE2  
Prof. do docente: MARIA DA CONCEIÇÃO PIRES VIELOSO Categoria: PROFESSOR DQ3 QZP  
Escola: ESCOLA BÁSICA DA SE

Turma: SE2 - 1º ANO	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h25m	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
08h35m	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
08h45m	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
09h00m	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10h15m	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10h35m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h45m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h05m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	MAT.
11h15m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	MAT.
11h30m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	MAT.
11h45m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	MAT.
12h05m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	AP. EST.
12h20m	MAT.	PORT.	MAT.	EST. MEIO	AP. EST.
12h35m					
13h00m					
13h45m					
14h00m	LDYBE	AP. EST.	LDYBE		MANUALIDADES*
14h15m	EST. MEIO	AP. EST.	LDYBE	PORT.	MANUALIDADES*
14h30m	EST. MEIO	ED. FIS.	LDYBE	PORT.	MANUALIDADES*
14h45m	EST. MEIO	ED. FIS.	LDYBE	PORT.	MANUALIDADES*
15h00m	EST. MEIO	ED. FIS.	ED. ART.	PORT.	MANUALIDADES*
15h15m	EST. MEIO	ED. FIS.	ED. ART.	ED. ART.	MANUALIDADES*
15h30m	EST. MEIO	ED. FIS.	ED. ART.	ED. ART.	MANUALIDADES*
15h45m	ED. ART.	ED. FIS.	ED. ART.	ED. ART.	MANUALIDADES*
16h00m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h15m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h30m	EX. PLÁSTICA	MÚSICA	AT. FIS./M.REL.	INGLÊS	INTERVALO
16h45m	EX. PLÁSTICA	MÚSICA	AT. FIS./M.REL.	INGLÊS	AT. FÍSICA
17h00m	EX. PLÁSTICA	MÚSICA	AT. FIS./M.REL.	INGLÊS	AT. FÍSICA
17h15m	EX. PLÁSTICA	MÚSICA	AT. FIS./M.REL.	INGLÊS	AT. FÍSICA
17h30m					

Figura 1: Horário da turma de 1º ano.

### **3.3.3 O grupo das crianças**

O grupo de crianças era constituído por 24 alunos inscritos. Neste grupo, existiam 12 crianças do género feminino e 12 do género masculino. Duas crianças frequentavam a terapia da fala com uma professora especialista, por terem dificuldade na articulação das palavras. O grupo das crianças era bastante participativo, mostrando interesse em desenvolver as atividades propostas e, por vezes, os alunos apresentavam sugestões sobre a forma de como gostariam de as realizar. O grupo era muito unido, apesar de, às vezes, haver alunos impacientes que não esperavam que terminasse o apoio dado ao outro colega. Assim, era chamada a atenção das crianças para terem paciência e, desta forma, desenvolverem a sua autonomia, convivência, concentração e respeito pelo outro.

Na turma havia muitas crianças inteligentes, mas muito conversadoras. Esta agitação prejudicava a atenção e a concentração dos alunos da turma e, conseqüentemente, o processamento da informação transmitida, comprometendo as aprendizagens das crianças com mais dificuldades.

As crianças menos participativas e com mais dificuldades de aprendizagem não expunham as dúvidas, acabando por não consolidar as aprendizagens. Esta situação poderá ter contribuído para a descida da classificação de algumas áreas curriculares no fim do ano.

Depois do almoço as crianças, mostravam-se mais agitadas, apresentando um comportamento mais instável. No período da manhã, estavam calmas e mais recetivas a tudo que se explicava, dando-se prioridade às áreas curriculares de português e de matemática.

Dessa forma, a parte da tarde era dedicada ao estudo do meio e a expressões. Quando eram realizadas experiências em que os alunos tinham um envolvimento mais direto, mostravam mais interesse e entusiasmo em participarem na atividade, mesmo quando não se apresentavam calmos. Como as crianças realizavam atividades com muita proximidade, usavam máscara de proteção contra a COVID-19, pois nesse ciclo já era obrigatório o seu uso, mas foram perdendo o hábito, chegando ao fim do ano sem usar máscaras, apenas as usavam quando eram alertadas para o cumprimento desse dever.

Havia crianças que tinham reações, tornando-se desagradáveis perante os colegas, por isso a professora tinha a preocupação de todos os dias, lhes perguntar como se sentiam e de os relembrar do dever de respeitar o outro, para garantir a normalidade da prática letiva.

Segundo Bariso (2020),

A inteligência emocional começa com autoconhecimento. Normalmente, passamos a vida a reagir, sem tirar um tempo para pensar sobre como e por que razão respondemos desta ou daquela forma. Este modo de funcionamento limita o controle que temos sobre as nossas ações e tendências (p. 26).

Da prática pedagógica, conclui-se que, no período da manhã, as crianças se encontram mais calmas, concentradas, atentas e recetivas às aprendizagens escolares, devendo dedicar-se este momento do dia às áreas disciplinares de português e de matemática. No período da tarde, depois de uma hora de almoço a brincar e a conviver com os amigos, realizavam-se atividades práticas, pois, como as crianças se divertiam, conseguiam dirigir a atenção para a tarefa que estava a ser dinamizada.

Percebeu-se também que as classificações dos alunos sofreram alguma oscilação ao longo do ano letivo, tendo como causa possível o ensino à distância e a consequente desabituação do ritmo de trabalho da sala de aula, sendo esta situação agravada pela dificuldade que alguns alunos tinham na exposição de dúvidas e na realização das tarefas propostas. Para tentar contrariar esta tendência, tentou-se, com a ajuda da professora titular de turma, implementar atividades práticas, de forma a transmitir os conteúdos de forma diferente, em forma de jogo, para poder perceber se o facto de as crianças aprenderem a partir do jogo facilitava a compreensão dos conteúdos, uma vez que pareciam mais interessadas quando brincavam. Na perspetiva de Kishimoto (1996), o professor deve pensar em utilizar as propostas pedagógicas, usando na sua prática as que atuem de forma a levar a uma melhor aprendizagem, já que o objetivo é sempre a aprendizagem do aluno.

## **4 Descrição e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA)**

Neste ponto faz-se a descrição e análise de Experiências de Ensino e Aprendizagem consideradas relevantes para a investigação e importantes instrumentos para responder à questão-problema sobre as emoções e aos objetivos do relatório.

### **4.1 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar**

Serão apresentadas Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas durante o tempo de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, sendo que, por seu intermédio, as crianças de 4 e 5 anos de idade adquiriram novos conhecimentos e novas experiências, o que permite retirar algumas conclusões sobre a funcionalidade das várias Experiências de Ensino e Aprendizagem e sobre a necessidade de as mesmas responderem aos interesses de todas e cada uma das crianças, em conformidade com o previsto nos pressupostos da educação inclusiva.

#### **4.1.1 Experiência de Aprendizagem “as cores das emoções”**

No primeiro contacto com as crianças, observou-se que havia algumas crianças muito tímidas, que quase não falavam, o que dificultou a perceção das suas emoções.

Assim, esta experiência de ensino/aprendizagem surgiu pelo facto de se pretender saber o que as crianças sentiam, quais as emoções que elas compreendiam que tinham e que emoções poderiam ser despertadas na realização das atividades associadas à experiência. Segundo Queiroz (2014),

as emoções sempre existiram como parte integrante da nossa vida. São determinantes para a qualidade de vida, já que nos ajudam a descobrirmo-nos e a compreendermo-nos, a nós próprios e aos outros, desempenhando, assim, um papel importante nos nossos relacionamentos familiares e comunitários (p. 30).

No primeiro dia, leu-se de forma expressiva e integral, a história “Como eu me sinto... Quando estou zangado” (de Cornélia Maude Spelman). Depois, procedeu-se à análise das várias sequências narrativas, utilizando a técnica da leitura interativa com as crianças, em que, através do diálogo, conseguiu-se perceber a forma como estas se sentiam quando

tinham as várias emoções. O recurso usado foi a técnica de encaixe de dois copos, construído na sala de atividades com a colaboração das crianças. Cada copo ficava dentro de outro, sendo que o que se encontrava no exterior tinha uma abertura que permitia rodar o que ficava no interior e ver-se a emoção que tinham colado no copo, mudando a emoção quando se rodava o mesmo. Assim, as crianças procuraram, em revistas, imagens de pessoas com expressões representativas de várias emoções e colaram-nas no copo interior. Como algumas crianças não encontraram nas revistas a representação das emoções pretendidas, desenharam-nas no copo. Decoraram o copo exterior com desenhos e imagens que lhes despertavam sensações.

EIE: *O que vocês acharam da história?*

J: *Eu acho que ele não devia ficar zangado.*

M: *Eu também me sinto assim como o coelho às vezes.*

T: *A mãe também me acalma como a mãe do coelho. E eu gosto muito.*

C: *Temos que pensar se os outros vão se magoar connosco.*

EIE: *E o que vocês acham que significa tudo isso?*

G: *Que temos que perceber o que sentimos.*

M: *E se estamos a magoar os outros.*

Nota de Campo (NC) – n.º 1, dia 3 de novembro de 2020

O copo foi usado como suporte para as crianças manifestarem, nos dias subsequentes, as suas emoções, uma vez que, no início e no fim do dia, as convidava a expressarem os seus sentimentos. As crianças mostravam as emoções, manuseando o copo, e falavam dos seus gostos pessoais, referindo as emoções de que mais e menos gostavam.

Nota de campo n.º 2, dia 3 de novembro de 2020 (Período da manhã)	Análise
<p><u>EIE:</u> <i>O que acham que pode ser feito com estes copos que acabámos de construir?</i></p> <p><u>L:</u> <i>Podemos mostrar as nossas emoções sem falarmos.</i></p> <p><u>A:</u> <i>Podemos brincar.</i></p> <p><u>G:</u> <i>Podemos beber no copo de dentro, porque não tem buraco.</i></p> <p><u>T:</u> <i>Podemos rodar o copo e mostrar o que sentimos.</i></p>	<p>Nesta atividade, pretendia-se que as crianças construíssem um objeto que as auxiliasse na exteriorização das suas emoções, podendo mostrar sem falar sobre o que estavam a sentir, podendo mostrar no copo a emoção que estavam a sentir.</p> <p>Pretendia-se também que, na variedade de uma revista, conseguissem encontrar expressões de emoções.</p>

Quando a atividade terminou, as crianças organizaram-se em pequenos grupos de trabalho e falaram sobre as suas emoções, usando o copo, sendo que só algumas quiseram participar no pequeno diálogo. Com as respostas das crianças foi criado um quadro:

Nomes	Amor	Alegria	Surpresa	Raiva	Tristeza	Medo
T.	X					
C.				X		
A.			X			
D.					X	
N.					X	
G.		X				
M.	X					
M.M.		X				
L.		X				
R.						X

**Tabela 3:** As emoções dos copos. (Diário dia 3 de novembro de 2020).

No fim do dia, uma criança estava a brincar com o copo e aproximou-se para fazer um pedido:

T: Professora, depois posso levar o copo para casa para dizer ao pai e à mãe o que são as emoções?

EIE: Sim, depois podes. O que vais dizer?

T: Que às vezes sinto emoções más e boas, mas que todas estão comigo.

EIE: E o que achas que deves fazer quando tens más emoções?

T: Devo pensar e acalmar-me para não magoar os meus amigos.

NC - n.º 3, dia 3 de novembro de 2020

No segundo dia, a representação do livro “O monstro das cores” (de Anna Llenas), foi acompanhada de materiais pedagógicos: alguns fantoches e um biombo, em forma de teatro. Leu-se a história e analisou-se, em interação com as crianças, as imagens, atribuindo uma cor a cada emoção: amarelo (alegria), azul (tristeza), verde (calma), preto (medo), vermelho (raiva) e cor-de-rosa (amor).

Apoiados nas informações do livro sobre as emoções, fizemos uma abordagem a este tema e cada criança emitiu a sua opinião sobre as diferentes emoções.

EIE: O que sentiram depois de ouvirem as emoções da história?

N: Senti-me feliz, mas também triste, porque não posso abraçar os meus amigos.

M: Sinto amor, porque sinto vontade de abraçar os meus amigos.

T: Sinto-me relaxado, porque gosto de fazer as atividades novas.

NC – n.º 4, dia 24 de novembro de 2020

Para complementar esta atividade, foi apresentada uma roleta das emoções (Figura 2), escolhida em conjunto com as crianças e depois explicada a sua funcionalidade: foi-lhes dado um exemplo, mostrando-lhes a frase “como me estava a sentir e como me sentia quando estava a sentir aquela emoção”. Utilizou-se o exemplo de medo e depois de calma, tendo sido ilustradas estas emoções com o relato de uma situação ocorrida antes da chegada ao local de estágio, sendo o mesmo enriquecido com a utilização da roleta das emoções, que integrava as cores da história. As crianças escolheram a emoção que estavam a sentir e falaram da razão ou razões subjacentes. Muitas delas escolheram a emoção através da cor de preferência.



**Figura 2:** Roda das emoções.

A roleta ficou na sala e foi usada para as crianças dizerem o que sentiam no início do dia e depois no fim do dia. Foi explicada a razão por que ela ficava nesse espaço e a sua finalidade: orientar as crianças quando elas tinham mais dificuldade em exprimir as emoções.

EIE: *O que podemos fazer com a roleta das emoções?*

A: *Podemos dizer o que sentimos.*

C: *Posso mostrar o que sinto quando não quero falar.*

NC – n.º 5, dia 24 de novembro de 2020

A partir da ideia do teatro de fantoches, as crianças recontaram a história e reproduziram os fantoches do teatro, com grande interesse e entusiasmo. Assim, em pequeno grupo, as crianças construíram pequenos fantoches do monstro das cores, usando rolos de papel higiênico, e disseram que se podem reaproveitar materiais de todos os dias, diminuindo a quantidade de lixo e a poluição do meio ambiente. Quando as crianças estavam a brincar com os pequenos fantoches que construíram, falavam espontaneamente e por iniciativa própria das emoções que sentiam, dando a impressão que falavam muito mais livremente.

J: Gosto muito dos jogos que fazemos com a professora e contigo, Eve.

EIE: E porque gostas dos jogos?

J: Porque divirto-me muito e não sinto vontade de parar de fazer.

M: Eu também gosto muito, mas quando repetimos muito como quando fazemos muitos desenhos já não gosto muito e não tenho mais vontade de fazer.

EIE: E quando te sentes triste por já não estar a gostar da atividade deixa-te sem vontade de fazer?

M: Sim é isso, porque sinto-me cansada e já não tenho vontade de fazer.

EIE: Então se fizermos coisas diferentes já gostam mais e sentem mais vontade em fazer?

T: Sim! Nós queremos que nos traga muitas surpresas.

R: Ficamos muito contentes quando trazes coisas novas.

NC – n.º 6, dia 25 de novembro de 2020



**Figura 3:** Fantoches do teatro “o monstro das cores”.

A partir das ideias que as crianças foram exprimindo, quando estavam organizadas em pequeno grupo, surgiu a ideia da construção de um quadro, tendo sido inicialmente elaborado um esboço em diário. As crianças ajudaram a delineá-lo e, depois, foi construído em cartolina, sendo preenchido pelas crianças, em sessões subsequentes, uma vez que assinalavam, no início e no final dos momentos de prática pedagógica, a emoção ou emoções que sentiam.

Assim, foi usada uma metodologia qualitativa, pois segundo Denzin (1994, citado por Aires, 2015),

O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

## **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

Durante a experiência de Ensino e Aprendizagem, foram registadas as emoções que as crianças tiveram ao longo das sessões. As crianças representavam a emoção que sentiam, através de uma cor, o que facilitava a identificação da emoção sentida, acabando por ser uma experiência gratificante para cada criança.

Colocando o foco na ideia de que as crianças são o centro de todo o processo educativo, foi possível concretizar momentos de participação ativa, o que permitiu aperfeiçoar o convívio e a interação entre pares. As crianças estiveram muito motivadas durante as atividades, esperando sempre a implementação da atividade seguinte.

As experiências que foram concretizadas em conjunto ajudaram todas as crianças a interagirem em grupo, pelo facto de falarem sobre as emoções positivas e negativas que sentiam. Como a questão das emoções foi trabalhada várias vezes com as crianças, foi possível perceber o que elas sentiam e o porquê, ajudando-as a ficar mais seguras ao participarem nas atividades, o que não acontecia no início. Esta evolução mostra que se foi criando uma relação de confiança entre a estagiária e as crianças, sendo que estas através do poder de escolha e do apoio que lhes foi facultado experimentaram novas aprendizagens.

O estabelecimento de um laço de confiança facilitou a proposta de atividades por parte da educadora e, por sua vez, da estagiária, pois, desta forma, conhecem-se melhor os interesses das crianças e as suas necessidades, havendo coerência entre o que se propõe e o que se concretiza, garantindo esta interligação a existência de momentos de aprendizagem significativa.

Estava prevista, na experiência de aprendizagem, uma atividade de toque mútuo entre as crianças para elas adivinharem pela expressão o que a outra criança sentia, mas, por causa da pandemia da covid-19, não foi possível enriquecer a experiência com esse tipo de proposta.

### **4.2.2 Experiência de Aprendizagem “A caixa das sensações”**

A Experiência de Ensino Aprendizagem (EEA) iniciou-se por ser do interesse das crianças conhecer a natureza, fora da cidade que elas conhecem. A descoberta de coisas novas desperta o interesse das crianças, pois o que é desconhecido desperta curiosidade nas crianças, dando mais atenção.

Segundo Rosa et al. (2016),

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia (p.85).

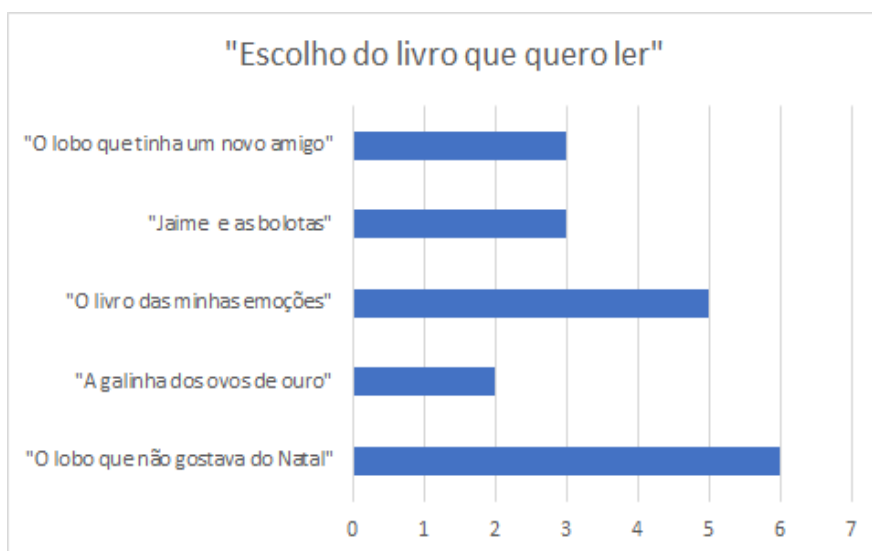
As EEA foram planificadas a partir de interesses que as crianças demonstraram, pois, nas sessões realizadas no exterior, as crianças falavam muito do que viam e gostavam de recolher materiais que encontravam, como folhas das árvores, erva, etc. Respondendo a este interesse manifestado pelas crianças, delinear-se objetivos ancorados na preocupação de dar a oportunidade à criança de descobrir o que ela não estava habituada a ver todos os dias na cidade, podendo, através do recurso “A caixa das sensações”, descobrir novos cheiros, texturas e seres vivos diferentes dos que lhe eram familiares. As crianças mostraram-se muito participativas e curiosas durante a concretização da experiência, dado que colocavam várias perguntas, na fase de dinamização, e queriam sempre encontrar algo novo na caixa para poderem descobrir as suas características.

Os conceitos/conteúdos abordados foram a natureza, o que se pode encontrar no meio ambiente e o que se pode descobrir através das sensações, distinguindo as várias texturas e cheiros que a natureza pode conter, sendo estes diferentes dos da cidade a que as crianças estão habituadas. Quanto maior for a cidade onde as crianças vivem, mais importante se torna conhecer esta natureza que existe no campo.

Mostrou-se às crianças uma caixa, onde foram colocados previamente materiais da natureza. As crianças tocavam nos recursos naturais, tentando identificá-los, o que lhes despertava várias emoções por terem as mãos um pouco sujas.

Foram colocados 5 livros num espaço destacado da sala para serem, num primeiro momento, observados pelas crianças. Na sequência desta análise, sugerimos às crianças que escolhessem um livro para ser lido, tendo sido entregue a cada criança um lego que colocou à frente do livro que escolheu. O livro que teve maior número de legos foi o eleito para ser lido e escrevemos no quadro a contagem do número de legos de cada uma, sendo

que foram as crianças que contaram e escreveram. Os votos foram marcados no quadro e recontados, pois as crianças já tinham contado os legos, abordado conteúdos relacionados com a matemática, através da contagem de objetos e marcação no quadro, com o recurso a símbolos e números. Esta tarefa possibilitou a construção de um gráfico de barras que foi colocado na parede da sala e foi explicado o seu significado, ficando registadas as preferências das crianças.



**Figura 4:** Número de crianças que escolheram os livros.

A concretização desta atividade implicou as crianças na realização da ação, dando-lhes a oportunidade de escolha em vez de o livro ser imposto.



**Figura 5:** Livros apresentados às crianças na atividade da “caixa das sensações”.

As crianças falaram, em seguida, das razões subjacentes à escolha do livro, sendo que algumas afirmaram que foi pela capa, outras pelo título, depois de ter sido lido, como comprovam as transcrições que se seguem:

EIE: *Porque vocês escolheram este livro e não um dos outros?*

A: *Eu escolhi o de Natal porque estamos quase no Natal.*

L: *Eu escolhi o do lobo que procurava um amigo porque gostei do nome do livro.*

C: *Eu escolhi este livro (apontando para o livro) porque a capa é engraçada e faz-me rir.*

NC - n.º 7, dia 15 de dezembro de 2020

Levámos para a sala uma caixa onde se foram colocando materiais da natureza (cortiça, musgo, folha de sobreiro e castanheiro, pinhas, líquen, casca de pinheiro, folhas de giesta e sementes da giesta, folha de silva, feto, pedras, castanhas, folhas de cedro, folhas de urvideiro, carqueja, etc). Estes elementos naturais foram escondidos e as crianças introduziram a mão numa abertura que a caixa continha, sem olharem para o seu interior, para tentarem identificar o material que estavam a tocar, usando apenas o tato.

As respostas e as reações das crianças foram registadas e analisadas em conjunto. As crianças olharam para a caixa na tentativa de descobrirem uma resposta para as perguntas que se colocavam, pois, aquela caixa apareceu na sala sem as crianças saberem das atividades que se iriam desenvolver, o que provocou um efeito surpresa.

Nota de campo n.º 8, dia 15 de dezembro de 2020 (Período da manhã)	Inferência
<p><u>EIE</u>: <i>O que conseguem sentir no interior da caixa?</i>  <u>L</u>: <i>Uma coisa que pica.</i>  <u>J</u>: <i>É nojento, deixa terra nas mãos.</i>  <u>C</u>: <i>É estranho tocar nessas coisas.</i>  <u>EIE</u>: <i>Porque dizem isso? O que sentem?</i>  <u>C</u>: <i>Gosto de tocar nas coisas da natureza, mas não queria que sujassem as mãos.</i>  <u>J</u>: <i>Não gosto da terra porque é suja, mas gosto de descobrir o que é.</i></p>	<p>Com a caixa das sensações esperava-se despertar nas crianças sensações através do tato que levassem a várias emoções sentidas pelas mesmas, como aconteceu com a repulsa, a surpresa.</p>

Apesar de algumas reações das crianças serem aparentemente negativas (“É nojento, deixa terra nas mãos”), pediam sempre para realizar mais atividades e, quando a EEA chegou ao fim, pediram para a repetir, o que levou à continuação da sua aplicação, pois esses materiais continuaram a ser explorados nos dias e semanas seguintes.



**Figura 6:** Caixa das sensações.

Mostrámos às crianças algumas espécies da fauna e da flora da zona de Bragança, através de imagens no projetor, como a raposa, javali, lobo, lebres, lontra, texugo, coelho, lebre, ouriço-cacheiro, porco bísaro, gineta, cabra, ovelha, carvalho, castanheiro, pinheiro, etc. Alguns destes animais e árvores as crianças já conheciam e outros foram descobertos em conjunto. As crianças falaram sobre os animais e as plantas que já conheciam e foi sendo registado, numa tabela, a informação que elas possuíam e a que descobriram com a experiência. As crianças mostraram-se curiosas, participativas e entusiasmadas com a descoberta das imagens, pois levantavam-se das cadeiras e pediam para ver mais, não querendo ficar só por uma imagem visionada.

	<b>Conhecida</b>	<b>Não conhecida</b>
<b>Fauna</b>	Raposa Javali Lobo Lebre Porco-bísaro.	Texugo Ouriço-cacheiro Cabra Gineta Lontra.
<b>Flora</b>	Castanheiro Pinheiro Carqueja Giesta Silva	Urze Tudesco Urvideiro Urtiga Cedro

**Tabela 4:** Fauna e flora vistos no projetor. (Diário do dia 15 de dezembro de 2020)

Com os materiais que elas descobriram na caixa das sensações (o musgo, as pinhas e as cascas de pinheiro), foi construído um pequeno presépio, sendo montado pelas crianças dentro de uma caixa de cartão.

Uma das finalidades da dinamização desta atividade foi que as crianças experimentassem emoções diferentes daquelas que lhe são mais familiares. Assim, elas sentiram a emoção da surpresa e, por vezes, a sensação de nojo quando as mãos se sujavam um pouco. Houve crianças que ficaram interessadas em conhecer a natureza e, mais tarde, disseram que pediram aos pais que as levassem a passear no campo e contaram o que tinham visto. Numa segunda parte, colocou-se areia em caixas, onde as crianças puderam desenhar, escrever, brincar e mexer. Com esta experiência, pretendia-se desenvolver a escrita e a motricidade fina, mas também se trabalhou a comunicação oral, pois as crianças foram exprimindo o que sentiam quando estavam a manipular a areia. Para Silva et al. (2016), “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 60).

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas ao mexerem na areia e ao realizarem pequenas obras de arte, usando vários materiais e partilhando experiências do que fazem com a areia. Algumas crianças disponibilizaram-se para realizarem a atividade, mostrando-se muito interessadas, mas outras estavam apreensivas, manifestando, no início, algum receio em tocar na areia. Quando foram vendo o que os colegas faziam, começaram a tocar com os dedos na areia e a desenhar. Algumas crianças ficaram desiludidas porque faziam um desenho ou escreviam e, quando queriam mostrar a outra criança o que tinham feito, já se tinha apagado e tinham que fazer tudo de novo. Quando eram elogiadas, ficavam muito orgulhosas do seu feito.



**Figura 7:** Crianças a brincarem e a experimentarem a areia.

Nota de campo n.º 9, dia 15 de dezembro de 2020 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE:</u> <i>O que sentes quando brincas com a areia?</i></p> <p><u>A. (5 anos):</u> <i>Sinto-me bem porque lembro quando vou à praia com o pai e com a minha mãe.</i></p> <p><u>C. (5 anos):</u> <i>Gosto de sentir a areia nos meus dedos.</i></p> <p><u>T. (5 anos):</u> <i>É engraçado desenhar na areia.</i></p> <p><u>L. (5 anos):</u> <i>Na areia posso desenhar e apagar quando quero.</i></p> <p><u>M. (5 anos):</u> <i>Gosto mais de desenhar com o dedo na areia do que na folha.</i></p> <p><u>EIE:</u> <i>E porquê?</i></p> <p><u>M. (5 anos):</u> <i>Porque na folha desenhámos todos os dias.</i></p>	<p>Nesta parte da atividade, o objetivo era que as crianças tocassem na areia e sentissem diferentes sensações. Paralelamente, desenvolviam a expressão escrita, artística e criativa, escrevendo e desenhando na areia.</p>

Com esta nota de campo, percebeu-se que o facto de as crianças trabalharem na areia despertava nelas um sentimento de satisfação, uma vez que falavam das suas férias de verão com os pais e descreviam o que costumavam fazer e quando falavam algumas sentiam orgulho. A criança que disse que gostava mais de desenhar na areia foi a mesma que tinha pedido para não desenhar nem pintar mais, o que leva a pensar que elas gostam de realizar novas experiências, as quais lhes proporcionam emoções positivas (alegria, calma).

Na terceira parte, continuaram a ser mostrados materiais da natureza que as crianças observaram com lupas, descobrindo alguns insetos no musgo e no líquen, havendo crianças que não queriam tocar mais porque sentiam aversão. Cheiraram o musgo, havendo crianças que gostaram do cheiro e outras não.

Nota de campo n.º 10, dia 11 de janeiro de 2021 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE:</u> <i>O que sentes quando cheiras o musgo?</i></p> <p><u>C. (5 Anos):</u> <i>Não gosto do cheiro, cheira mal!</i></p> <p><u>M. (5 anos):</u> <i>Gosto muito do cheiro, cheira bem!</i></p> <p><u>A. (5 anos):</u> <i>É o cheiro de quando vou passear com o meu pai.</i></p>	<p>Esta atividade tinha como objetivo que as crianças tocassem e cheirassem o musgo e o líquen que se pode encontrar nos pinheirais. Utilizou-se a lupa para as crianças descobrirem, com maior precisão, a natureza, através do olfato e da visão.</p>

Nota de campo n.º 10, dia 11 de janeiro de 2021 (Período da tarde)	Inferência
<u>A. (4 anos): Não gosto do cheiro, cheira a podre.</u>	

No meio do musgo, localizaram alguns insetos, o que foi motivo de conversa e de análise, pois elas admiraram-se com a sua presença no musgo.

EIE: *Sabem porquê que encontramos insetos no musgo?*

A: *Não, mas gostava de saber.*

C: *É onde eles vivem.*

NC – n.º 11, dia 11 de janeiro de 2021

Respondendo às interrogações de algumas crianças, explicamos que os insetos estavam no musgo, porque era o local onde viviam, aproveitando a oportunidade para introduzir o conceito de habitat, de uma forma ampla, apenas para começar a abordá-lo, explicando só como são as casas dos seres vivos na natureza. Ficaram satisfeitas com o conhecimento adquirido e algumas crianças já não queriam mexer no musgo e outras mexiam com muito cuidado para não o estragarem, pois achavam que poderiam destruir a casa dos insetos, outras, pelo contrário, queriam tirar os insetos do musgo.

EIE: *O musgo é a casa dos insetos na natureza, é onde eles se escondem.*

J: *Então temos que ter cuidado com a casa deles, ver sem estragar.*

A: *Os bichos não têm que estar aqui no nosso musgo e vou tirá-los.*

C: *Os bichos são nojentos!*

NC – n.º 12, dia 11 de janeiro de 2021



**Figura 8:** Crianças a observar o musgo e líquen com lupa.

Segundo as Silva et al. (2016), “a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjeturas e de confrontar entre si as suas «teorias» e perspetivas sobre a realidade” (p. 86).

Quando uma criança se deparou com os insetos no musgo e queria fazer-lhes mal, as outras crianças não deixaram. Houve uma discussão que resultou na preservação da vida dos insetos e, para isso, cada criança expôs a sua perspetiva, o que permite concluir que as crianças resolvem as situações com que são confrontadas se lhe for dada oportunidade.

### **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

Com esta experiência de aprendizagem, podem-se elencar e analisar as diferentes reações das crianças.

Elas demonstraram interesse pela atividade, pois queriam sempre mexer na caixa quando se sentavam, sendo necessária à nossa intervenção para garantir que as crianças participassem de forma organizada e respeitassem a sua vez e o seu tempo de participação. As crianças ficaram surpreendidas quando viram a caixa e começaram a dizer que “era para esconder coisas”. Mostraram-se animadas, querendo todas tocar na caixa e descobrir a sua funcionalidade. Fez-se uma análise conjunta da caixa, em que as crianças especularam sobre a forma como a mesma poderia ser usada, como se vê nos exemplos: “podemos guardar coisas dentro”, “podemos fazer uma surpresa”. Quando foram explicadas as atividades que seriam desenvolvidas com a caixa, as crianças mostraram-se animadas, querendo levantar-se todas ao mesmo tempo, diferentemente do que acontecia às vezes em que ficavam no lugar com uma cara desanimada. No momento em que lhes foi pedido que fechassem os olhos, para assegurar o efeito surpresa, repreendiam os colegas que tentavam enganar e, quando tocavam no que estava no interior, reagiam ao que sentiam através do tato.

Ao tocarem nos objetos, demonstraram reações de repugnância o que permite concluir que não estavam habituadas a tocar em matérias da natureza, pois, quando ficavam com terra nas mãos, queriam imediatamente lavá-las, mas, ao verem o objeto seguinte, não tinham medo de voltar a tocar. Quando questionadas sobre a razão de acharem “mau sujar as mãos”, explicavam que não gostavam de senti-las sujas.

Na experiência da areia, quando observaram os materiais e compreenderam as atividades que se iam desenvolver, saltaram de alegria e excitação. Mexeram muito na areia, exprimindo a sua criatividade e muitas exprimiram a sua felicidade e falaram das férias na praia, partilhando, de forma espontânea, as suas vivências com os pares e com os adultos da sala.

Já na observação com a lupa se tinha proporcionado este espírito de partilha e de criação de laços entre os pares e o adulto, uma vez que a presença dos insetos no musgo ocasionou a abertura de um diálogo, que se encetou com a formulação de hipóteses por parte das crianças e culminou com uma breve abordagem ao habitat destes animais.

Dessa forma, concluímos que as atividades das sensações, apesar de integrarem uma intencionalidade, permitiram abordagens que não estavam previstas na planificação, assumiram uma vertente lúdica, revelando-se cativantes para as crianças, porque se diferenciam das que costumam realizar na rotina: quando lhe foi proposto que fizessem um desenho, no início da prática pedagógica, não se mostraram recetivas, afirmando que estavam cansadas de fazerem tantos desenhos. Então, optou-se por uma atividade mais prática, onde elas pudessem manipular materiais diferentes do lápis e da folha de papel, ou seja, o confronto com algo que não se faz muito na rotina desperta mais interesse em se fazer. Para Silva e Sarmiento (2017),

a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (p.42).

Assim, a Experiência de Aprendizagem foi realizada com o objetivo de as crianças descobrirem um mundo novo, com a integração de novas experiências, o que foi conseguido com a implementação das diferentes atividades.

### **4.2.3 Experiência de Aprendizagem “A higiene oral”**

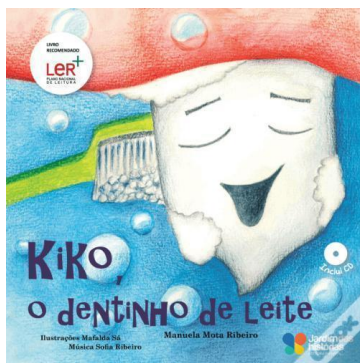
A Experiência de Aprendizagem que se segue iniciou-se por ser do interesse das crianças, uma vez que falavam muito da necessidade de cuidar dos dentes e de comer alimentos saudáveis nas refeições.

As Experiências de Aprendizagem foram, assim, planificadas a partir de interesses que as crianças demonstraram, pelo facto de elas falarem muito sobre o tema da alimentação saudável (o que era ou não saudável no seu lanche) e da necessidade de lavarem os dentes para terem um sorriso bonito e sem cáries.

Os objetivos traçados visavam a prática de uma boa higiene oral e de uma alimentação saudável, associada ao tema das emoções.

Os conceitos/conteúdos que integravam a planificação foram a higiene oral e os benefícios que a mesma traz para o ser humano se sentir bem, sendo que, na sua abordagem, foi usada a técnica da descoberta, pois o desconhecido pode despertar a atenção e o interesse das crianças.

Num primeiro momento, vestimo-nos como as crianças e simulamos um problema de falta de confiança em si própria, porque não sabia cuidar bem dos dentes. Pediu-se ajuda às crianças para perceber a história “Kiko, o dentinho de leite” (Manuela Mota Ribeiro). Leu-se o texto, com expressividade e de forma pausada, para permitir que as crianças fossem manifestando as suas opiniões e dissessem o que elas faziam e o que devíamos fazer para terem confiança e não terem medo de mostrar o sorriso aos outros. Usámos uma dentadura e pedimos às crianças que nos ajudassem a explicar os cuidados que são necessários para tratar bem dos dentes.



**Figura 9:** Livro “Kiko, o dentinho de leite”.

Um as crianças disponibilizaram-se para ajudarem as outras crianças, mas intervieram todas ao mesmo tempo, o que provocou pequenos conflitos, resolvidos com a nossa mediação.



**Figura 10:** Crianças a limpar os dentes da dentadura.

Nota de campo n.º 13, dia 13 de janeiro de 2021 (Período da manhã)	Análise
<p><u>EIE</u>: <i>Porque acham que devemos lavar os dentes?</i></p> <p><u>M</u>: <i>Porque queremos ter um sorriso bonito.</i></p> <p><u>J</u>: <i>Porque conheço uma menina que tem medo de mostrar os dentes, porque gozaram com ela.</i></p> <p><u>T</u>: <i>Porque quando temos um sorriso bonito, somos bonitos.</i></p> <p><u>EIE</u>: <i>E o que devemos fazer para podermos ter um sorriso bonito quando estamos felizes?</i></p> <p><u>J. (5 anos)</u>: <i>Devemos tratar bem dos nossos dentes para não termos vergonha de rir.</i></p>	<p>Nesta atividade era esperado que as crianças percebessem que o facto de tratarem da sua higiene oral e de tudo a isso associado ajuda a sentirem-se melhor e a ter a partir disso sentirem emoções positivas.</p> <p>Aqui era pretendido as crianças perceberem que têm que tratar bem da higiene para não sentirem emoções associadas ao julgamento do outro.</p>

Algumas crianças descreveram situações, que presenciaram fora do contexto escolar, quando os amigos foram gozados por não lavarem os dentes. Mostraram não aprovar esse tipo de comportamento, manifestando expressões de emoções negativas (zangados, tristes), por não acharem justo que as crianças que não lavam bem os dentes sejam gozadas. Outras crianças referiram que era importante lavar sempre os dentes, falando em higiene oral e outras não se quiseram manifestar.

Numa segunda parte, fez-se uma abordagem aos alimentos, com imagens representativas de cada um, passando em revista os vários tipos que se podem encontrar no mercado: os saudáveis e os não saudáveis. Foram apresentados os que se devem comer em maior e em menor quantidade para não danificar os dentes e para se ter uma boa alimentação. Construiu-se um quadro onde as crianças colocaram os alimentos que achavam que eram saudáveis e não saudáveis. Foi ainda feita uma pergunta sobre a alimentação, à qual as crianças responderam de acordo com o esperado para a sua faixa etária, integrando os conhecimentos adquiridos ao longo da atividade.

Nota de campo n.º 14, dia 13 de janeiro de 2021 (Período da manhã)	Análise
<p><u>EIE</u>: Devemos comer mais alimentos saudáveis ou não saudáveis?</p> <p><u>A</u>: Saudáveis para não estragarmos os nossos dentes.</p> <p><u>C</u>: Os saudáveis, porque os não saudáveis têm muito açúcar e gordura e estragam os dentes e o nosso sorriso fica feio.</p>	<p>A pergunta apresentada tinha o intuito de perceber o que as crianças achavam sobre que alimentos deveriam ingerir para se sentirem bem.</p>

A partir desse quadro, foi criado um jogo que ficou na sala em lugar acessível às crianças para o poderem ver e poderem jogar com o cartaz em cartolina.



**Figura 11:** Cartaz em cartolina dos Alimentos Saudáveis.



**Figura 12:** Cartaz em cartolina dos Alimentos não Saudáveis.

### **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

Esta Experiência de Aprendizagem permitiu a realização de atividades propícias à manifestação de emoções. O facto de irmos vestidas e penteadas como uma criança do grupo despertou um grande interesse nas crianças, preparando-os para a tarefa que ia ser desenvolvida, ou seja, a experiência de igualar as crianças, simulando ser uma delas, permitiu o lançamento de um enigma e implicou-as na sua resolução, encaminhando a experiência para os objetivos propostos. Desta forma, as crianças reforçaram o interesse pelas atividades desenvolvidas e tiveram a oportunidade de manifestar a sua opinião, visto ser um tema abordado anteriormente.

Elas já evidenciaram ter algum conhecimento sobre o tema, mas o facto de ter sido apresentado em formato diferente despertou um outro interesse, o de colocarem em prática os seus conhecimentos e ao mesmo tempo brincarem, pois, a melhor forma de aprender é divertindo-se, pelo facto de as aprendizagens serem mais espontâneas e naturais. Segundo Ferland (2006, p.42, citado por Silva & Sarmento, 2017, p.42), “a criança enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por «acidente», pois ela «brinca para brincar», isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai «brincar para aprender»”.

### **4.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto, serão apresentadas Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas durante a prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, serão descritas apenas algumas das que facilitaram a aquisição de novos conhecimentos e permitiram a vivência de novas experiências de aprendizagem, sendo elas do nível de ensino de 1.º ano do Ensino Básico.

#### **4.3.1 Experiência de Aprendizagem “A amizade”**

Esta Experiência de Ensino Aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano. Quando iniciamos a prática pedagógica percebemos que as crianças da turma apresentavam dificuldades em gerir as emoções, pois observou-se que havia um pequeno número de crianças muito tímidas, que quase não falavam, e outras eram muito conversadoras, fazendo muito barulho dentro da sala, pelo que as crianças mais calmas se queixavam desta situação, sentindo-se incomodadas com o ruído da sala. Para Bariso (2020),

Desenvolver o autocontrolo é mais lento e tem mais retrocessos. Ao longo do tempo, vai vendo um ligeiro processo; depois, uma situação emocionalmente carregada apanha-o desprevenido. Diz algo de que depois se arrepende- o que considera desanimador. E rapidamente volta aos maus hábitos (p. 45).

Assim, a experiência de ensino/aprendizagem surgiu pelo facto de se querer saber o que as crianças desta turma sentiam, quais as emoções que elas conseguiam perceber que tinham e que emoções poderiam ser despertadas na realização das atividades associadas à experiência.

No primeiro dia, foi lida, em conjunto com os alunos, a história “O novelo das emoções” (Elisabete Neves) e analisou-se, integrando as respostas dos alunos, pelo que se abordou o tema das emoções, construindo, em simultâneo, uma teia da amizade. Explicou-se a forma como ia ser realizada a atividade, mostrando a lã e colocando as crianças em círculo. Elas atiravam o novelo a uma criança à sua escolha, seguravam no fio e manifestavam o que sentiam por aquele colega. Construiu-se uma segunda teia,

utilizando-se as emoções da história, escritas como guias, e lã das várias cores da história: azul (tristeza), roxo (medo), amarelo (alegria), vermelho (raiva), verde (aversão).

Nota de campo n.º 15, dia 3 de maio de 2021 (Período da manhã)	Inferência
<p><u>EIE</u>: <i>O que vocês acham que têm a vossa frente?</i>  <u>D</u>: <i>Uma teia de aranha.</i>  <u>J</u>: <i>Estivemos a dizer o que sentimos pelo nosso amigo e fizemos uma teia.</i>  <u>EIE</u>: <i>O que ela significa?</i>  <u>D</u>: <i>Que devemos ser todos amigos.</i></p>	<p>Nesta atividade, pretendia-se que as crianças manifestassem o que sentiam pelos colegas e que falassem sobre as suas emoções.</p> <p>Através da teia, cruzaram-se as suas ideias, o que ajudou as crianças a exprimir as suas emoções.</p>

Durante a realização da atividade, as crianças foram falando enquanto iam construindo a teia, pois passavam o novelo para o amigo seguinte e falavam sobre o que sentiam por esse amigo, sendo que se utilizou apenas a cor que as crianças escolheram, neste caso o azul.

B: *Gosto muito da S. mesmo quando nos zangamos, porque sempre fomos amigas.*

I: *Eu ajudo sempre a L., porque ela é a minha melhor amiga.*

D: *Eu zango-me com o Da., porque ele não me deixa aprender e está sempre a falar quando temos que aprender uma coisa nova.*

E: *Eu gosto muito da professora estagiária Eve, porque ela é muito simpática, ensina muita coisa nova e brinca connosco.*

M: *Gosto muito da C., porque sempre a conheci e é minha namorada. (Ficando vermelho).*

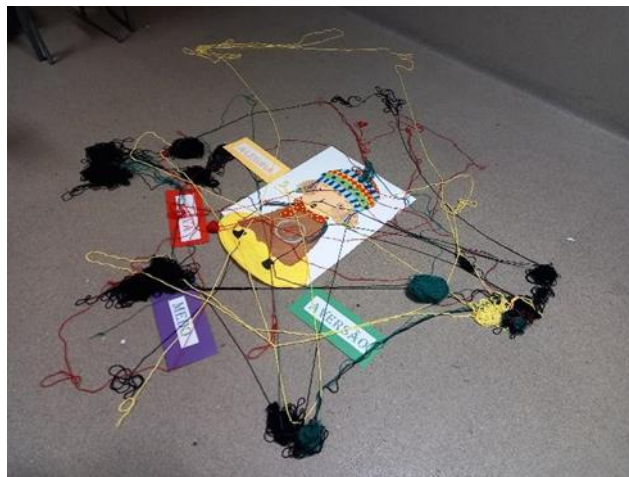
NC – n.º 16, dia 3 de maio de 2021



**Figura 13:** Teia dos sentimentos dos amigos.

Na continuação da atividade, colocou-se a “Marta” (personagem principal da história lida) no centro da sala, em formato de desenho facultado pela biblioteca. Foram

acrescentados os nomes das emoções e a cor associada a cada uma, sendo construída outra teia, mas, dessa vez, com as cores de fios diferentes, seguindo o exemplo da história. As crianças exprimiram-se livremente sobre o que achavam que sentiam quando tinham uma determinada emoção.



**Figura 14:** Teia com representação das cores em lã com imagem da Marta (personagem principal da história “novelo das emoções”).

**Alegria:**

A: *Sinto uma grande alegria quando estou com os meus amigos.*

P: *Sinto-me bem quando estou na escola, porque aprendo muito.*

**Tristeza:**

P: *Estou triste quando não estou com os meus amigos.*

L: *Sinto-me triste quando não tenho boas notas nos testes e a professora me ralha.*

**Medo:**

I: *Tenho medo quando não quero falar na aula e me obrigam.*

A: *Tenho medo de que gozem comigo se eu não responder bem às perguntas.*

**Raiva:**

D: *Tenho raiva quando os outros meninos fazem muito barulho na sala.*

A: *Tenho raiva quando não consigo fazer bem uma ficha, então choro e não consigo fazer mais.*

**Aversão:**

F: *Sinto aversão quando o T. espira para cima de mim e não coloca a mão à frente do nariz.*

NC - nº 17, dia 3 de maio de 2021

Com a ajuda das emoções da história escritas com diferentes cores e representadas por um fio de lã, algumas crianças disponibilizaram-se a falar sobre as suas emoções. Analisando as respostas das crianças, pode perceber-se que elas estão felizes quando estão com os amigos. Estão tristes, quando não estão com os amigos e quando não têm boas notas. Têm medo de serem obrigadas a responder e errar. Sentem raiva quando há muito barulho e não conseguem realizar bem as atividades e sentem aversão quando os colegas não respeitam as regras de higiene. Todas as respostas permitem concluir que as crianças

perceberam quando sentem emoções positivas e negativas, apresentando bons exemplos para cada emoção.

No segundo dia, na parte da manhã, os alunos terminaram a aquisição do abecedário com as letras K, W e Y. Quando abordámos a letra Y, na área curricular de português, apresentámos uma história de apoio chamada “a Yasmin e a yoga” (António José Mota, Eva Lima, Fátima Patronilho, Maria Manuel Santos, Nuno Barrigão, Nuno Pedroso). Depois da leitura da pequena história, todos os alunos cruzaram as pernas e relaxaram o corpo, realizando o jogo do silêncio (levando a yoga apenas para um pequeno exercício de ouvir o que se passava à volta). As crianças fizeram silêncio e ouviram. Por vezes, algumas riam-se por não ouvirem nada, interrompendo o silêncio e obrigando as outras a queixarem-se.

C: *Eu já conhecia o yoga... Às vezes faço com a minha mãe.*

F: *Eu gosto muito de ouvir o silêncio... Descansa a cabeça.*

A: *Professora, eles riam muito e não podíamos relaxar. Queria ouvir o silêncio.*

F: *Relaxar sem ouvir barulho faz bem...*

NC – n.º 18, dia 14 de junho de 2021

No último dia da experiência, foi apresentado o livro “As emoções do Gaspar” (Aurélie Chien Chow Chine), sendo ao mesmo tempo analisado, porque nele foram descobertas novas emoções, as emoções secundárias: culpado, envergonhado, ciumento e energético. Foram lembradas também as primárias: medroso, feliz, triste, calmo e zangado. As crianças foram dizendo o que achavam sobre cada emoção e sobre a forma como o personagem da história reagia quando sentia cada emoção, pois à medida que o texto ia sendo lido, elas iam fazendo comentários.

**Culpado:** J: *Sentimos culpa quando fazemos uma asneira.*

**Envergonhado:** I: *Sinto-me muito envergonhado quando falo com pessoas que não conheço ou com muitas pessoas.*

**Ciumento:** E: *O meu irmão D. tem ciúmes quando me dão um brinquedo e a ele não.*

**Energético:** M: *Estamos energéticos quando estamos a gostar de brincar no intervalo.*

**Tristeza:** C: *Estamos tristes agora que sabemos que não vamos mais ver-te professora (chorando).*

**Calma:** F: *Sentimos calma quando nos sentimos bem como quando fizemos o jogo de yoga e não fazemos barulho.*

**Zangado:** A: *As professoras estão muitas vezes zangadas quando nos portamos mal e fazemos muito barulho.*

NC - n.º 19, dia 16 de junho de 2021

O livro sugeria vários exercícios de respiração que se foram adaptando com as crianças, sendo que estes ajudaram a gerir as emoções e permitiram que as crianças se acalmassem. As crianças realizaram os exercícios com maior ou menor dificuldade, o que foi motivo

de riso generalizado, ajudando a criar um ambiente descontraído e propício à aprendizagem.

Nota de campo n.º 20, dia 16 de junho de 2021 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE</u>: <i>Acham que são úteis os exercícios de respiração que fez o Gastão?</i></p> <p><u>A</u>: <i>Acho que sim, porque nos sentimos bem depois de os fazer.</i></p> <p><u>C</u>: <i>Acho que devemos pensar antes de sermos maus com os outros.</i></p> <p><u>D</u>: <i>Devemos ter calma e ouvir os nossos amigos.</i></p> <p><u>E</u>: <i>Acho que devemos portar-nos melhor para aprendermos melhor.</i></p>	<p>Nesta atividade pretendia-se que as crianças aprendessem usando exercícios que nos ajudam a gerir e controlar as nossas emoções, pois às vezes deve-se respirar fundo para conseguirmos reagir sem sermos desagradáveis por vezes com quem não merece.</p>

As crianças construíram um cartaz sobre as emoções numa cartolina, que continha as diferentes emoções com a imagem representante de cada uma. Nesse cartaz, as crianças colaram as imagens e escreveram a palavra que lhes despertava emoções, explicando porque a escolheram e o que para elas representava.

EIE: *O que representa essa palavra que colocaste no cartaz?*  
E: *Feliz, porque quando penso em tudo que aprendemos juntos, sinto-me bem.*  
D: *Infeliz, porque não vais vir mais, eu sei que nos vais esquecer!*  
EIE: *Não! Eu não vos vou esquecer, com vocês eu vivi boas experiências e aprendi também muito convosco.*

NC - nº 21, dia 16 de junho de 2021

Foi integrado o preenchimento de um questionário, previamente mostrado e explicado, onde se indicava a razão do seu preenchimento e a importância das respostas dadas às questões sobre as emoções.

EIE: *O que vocês acham de me darem uma ajuda na minha investigação?*  
Todos: *Sim!*  
L: *Nós ajudamos-te sempre, professora Eve.*  
A: *O que vamos ter que fazer?*  
EIE: *Vamos responder a algumas perguntas para eu poder ver depois e saber o que vocês acham sobre tudo que temos falado.*  
M: *E temos que escrever muito?*  
EIE: *Não! Muitas perguntas são escolha múltipla e outras de escrever pouco.*  
M: *Ah! Assim respondemos sim!*

NC – nº 22, dia 16 de junho de 2021

Pelos constrangimentos impostos pela pandemia da covid-19, não pode ser realizada uma atividade de toque mútuo que tinha sido planificada para dar continuidade à experiência

em curso, porque este tipo de ações ajuda as crianças a descobrirem-se e a melhorarem a sua interação com os pares.

Essa atividade foi substituída por um pequeno piquenique com chocolates e outros doces de que as crianças gostam, sendo partilhado um momento entre todos.

### **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

A experiência foi gratificante para as crianças, mas também triste, pois foram partilhados momentos, durante a leitura da história, de emoções positivas e negativas. Este dualismo levou a que, naquele momento, houvesse muitas emoções que afloraram, pelo facto de as crianças partilharem sentimentos com as professoras e os colegas. As emoções foram registadas para poderem ser analisadas.

A experiência foi agradável para as crianças, pois a utilização deovelos em teias permitiu que elas se comunicassem entre si, falando sobre as emoções. Este jogo ajuda as crianças a sentirem-se mais seguras para participarem nas aulas e conviverem com os colegas. As crianças foram conhecendo melhor os amigos e o que sentiam. Apesar de no início, estarem tristes, as crianças envolveram-se e as suas expressões foram mudando no desenvolvimento da atividade: a tristeza inicial (manifestada por queixas dos acontecimentos no intervalo) deu lugar à motivação e ao empenhamento pessoal.

Estas atividades ajudaram as crianças a exprimir as emoções positivas e negativas, levando-as a perceber os seus sentimentos e as razões subjacentes. Assim, melhorou-se o conhecimento das necessidades das crianças, desenvolvendo-se estratégias educativas destinadas a dar-lhes mais segurança na participação das tarefas. O facto de ouvirem os colegas e falarem dos outros criou segurança nos laços afetivos, melhorou a confiança entre eles e reforçou o sentimento de pertença ao grupo.

Estes exercícios simples, entrelaçados com momentos de diálogo, ajudaram a perceber o que as crianças sentiam e permitiram que a estagiária as ajudasse a sentirem-se mais seguras na participação das tarefas, o que não se verificava no início da atividade. Criou-se um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas aprendizagens e facilitador da inclusão, pelo facto de as crianças perceberem as emoções que sentiam e se exprimirem sem sentirem vergonha ou medo.

Esta experiência baseou-se no reconhecimento das emoções: as crianças percebiam quando estavam a sentir a emoção em questão e conseguiam verbalizar o que muitas vezes sentiam e tinham medo de expressar.

### 4.3.2 Experiência de Aprendizagem “Feijões no algodão”

Esta experiência de ensino/aprendizagem desenvolveu-se durante a prática pedagógica da PES, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro contacto com as crianças da turma, compreendeu-se que a motivação das crianças aumentava com a realização de experiências, pelo que tivemos o cuidado de planificar atividades práticas que integravam os conteúdos das diferentes áreas curriculares.

Assim, a experiência de ensino/aprendizagem surgiu pelo facto de querer despertar emoções através de uma experiência realizada, saber o que as crianças desta turma do 1.º ano sentiam, quais as emoções que elas tinham e as que poderiam surgir na realização das atividades associadas à experiência.

De acordo com Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41), “o brincar é sentir prazer, e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade e o desafio.”

R: Professora, será que vai acontecer mesmo isso? Isso acontece na terra.

D: Professora, por que o feijão também germina no algodão?

EIE: O que vocês acham? Porque o feijão também germina no algodão?

M: Porque o algodão tem água.

EIE: Pode ser! Acham que o M. tem razão?

Todos: Sim!!

EIE: Então vamos descobrir se nós conseguimos que isso aconteça?

Todos: SIM!!!!

NC - nº 23, dia 18 de maio de 2021

Explicámos a experiência que ia ser realizada e apresentámos, num tabuleiro, os materiais da sua realização: feijões e algodão. As crianças colocaram várias questões, demonstrando incerteza quanto à eficácia do algodão, ou seja, achavam que este material não ia realizar o efeito da terra visualizado no vídeo.

Nota de campo n.º 24, dia 18 de maio de 2021 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE:</u> O que vocês acham que vamos fazer com estes materiais? (Colocando os materiais em cima da mesa)</p> <p><u>E:</u> Vamos fazer uma experiência. (levantando-se, mostrando uma grande animação).</p> <p><u>D:</u> Gosto muito de aulas de experiência.</p> <p><u>EIE:</u> Acham que vai acontecer o quê com os feijões?</p> <p><u>D:</u> Não vai acontecer nada.</p>	<p>Nesta experiência pretendia-se despertar algumas emoções nas crianças, pelo facto de a germinação que conheciam ser na terra, pois é a que viam os pais fazer.</p> <p>Para elas era absurdo a germinação acontecer em algodão.</p>

R: *Não acredito que vão germinar no algodão, não é possível.*

B: *O algodão não faz o que faz a terra, não me enganam.*

Sentiu-se assim uma grande admiração quando se constatou que acontecia.

A experiência de ensino/aprendizagem foi realizada apenas no algodão, pelo facto de a professora titular ter iniciado o tema com as crianças, realizando a experiência, na semana precedente, na terra. A utilização do algodão possibilitou a continuação e o enriquecimento da experiência, permitindo estabelecer uma comparação entre o resultado da terra e do algodão, uma vez que, nas semanas seguintes, também se visualizou a evolução da germinação dos feijões na terra.

A experiência com o algodão processou-se do seguinte modo: colocámos o algodão no tabuleiro e as crianças tocaram nele para sentirem a sua textura, despertando nelas sentimentos de felicidade e prazer, porque apreciavam o que tocavam. O algodão foi molhado e as crianças voltaram a tocá-lo para sentirem a diferença, o que despertou outras emoções, como a admiração, o medo de tocar e a alegria, rindo-se quando sentiam o algodão diferente. Cada criança colocou um feijão sobre o algodão, mas algumas crianças manifestaram timidez e medo de não conseguirem realizar bem a tarefa, ou seja, tinham falta de confiança em si próprias e receavam estragar o que os colegas tinham realizado.

I: *Professora, não sei se vou colocar bem o feijão no algodão!*

EIE: *Porque achas isso?*

I: *Porque se eu não o puser bem, ele não germina.*

EIE: *E se eu te disser que não há regras de como colocas o feijão? E se não resultar voltamos a tentar.*

I: *Assim não vou estragar a experiência.* (colocou perdendo o medo e sorrindo).

Nota de Campo nº 25, 18 de maio de 2021

O tabuleiro foi colocado em cima de um armário que era bem iluminado para os feijões poderem germinar. As crianças mostraram-se orgulhosas pelo feito e ficaram impacientes para saberem o resultado da experiência, perguntando, nos dias seguintes, se faltava muito para ver se os feijões tinham germinado.



**Figura 15:** Feijões colocados no algodão no dia da experiência.



**Figura 16:** Feijões germinados depois de 3 semanas.

Explicámos que a exposição do algodão molhado à luz do sol ia ajudar os feijões a germinarem. Muitas crianças duvidavam da eficácia da experiência, afirmando que apenas acreditavam quando vissem o resultado esperado e olhavam ansiosas para o tabuleiro nos dias subsequentes.

Durante as semanas seguintes, foi-se observando a germinação das sementes e foi sendo registada a sua evolução, sendo o registo em formato de desenho e datado.

Nota de campo n.º 26, dia 25 de maio 2021 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE:</u> <i>Vamos ver como estão os nossos feijões?</i> (mostrando o tabuleiro).  <u>P:</u> <i>Uau, como é possível?</i>  <u>L:</u> <i>Trocaste o que estava no tabuleiro e estás a enganar-nos.</i>  <u>M:</u> <i>Ela foi lá fora buscar e está a dizer que são os mesmos.</i></p>	<p>Nesta atividade, era pretendido que as crianças constatassem o resultado da experiência realizada em dias anteriores, acreditando, assim, na sua eficácia.</p>

<b>Nota de campo n.º 26, dia 25 de maio 2021 (Período da tarde)</b>	<b>Inferência</b>
<u>D:</u> <i>É muito fixe. Quero mais experiências assim.</i>	

Quando chegava o momento da observação, o tabuleiro ia passando pelas mesas para as crianças verem o que tinha mudado desde a semana anterior.

Elas colocavam a data e desenhavam o que observavam naquela semana, se o feijão continuava igual ou se crescia.

R: *Professora Eve, os feijões vão ficar grandes?*

EIE: *Sim.*

R: *Estou ansiosa!*

EIE: *Sabes o que é estar ansiosa?*

D: *Eu sei... é esperar muito alguma coisa.*

EIE: *E como sabes?*

D: *O meu pai disse-me.*

EIE: *E sabes o que é isso que está a sentir a R.?*

D: *Sim, são emoções. São muito importantes para sabermos o que sentimos.*

NC - nº 27, dia 1 de junho de 2021

Assim, percebeu-se que a criança que interveio falava sobre as emoções fora do contexto escolar e percebia o que elas significavam. O facto de os pais falarem e incentivarem as emoções nos filhos constitui um apoio significativo, ajudando-os a elevar a autoestima. A criança falou com muita segurança e, quando realizavam tarefas, respondia de forma segura e desinibida, sem se preocupar com o julgamento dos pares.

### **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

Registámos as emoções que as crianças sentiram ao longo da experiência de aprendizagem, o que nos permitiu concluir que a mesma foi enriquecedora e significativa para as crianças, ou seja, realizar a germinação de forma não convencional suscitou algumas dúvidas que foram desfeitas com a confrontação do resultado da experiência, o que ajudou as crianças a descobrirem outra realidade. Os alunos manifestaram um grande interesse pela atividade, mostrando-se muito atentos, responsáveis e ansiosos pelo término da experiência, revelando diferentes emoções ao longo da atividade, tais como: alegria e surpresa.

Toda a ação educativa deve assegurar a centralidade das crianças no processo de ensino-aprendizagem, pelo que a intervenção realizada possibilitou momentos de participação,

dando espaço à criança para exprimir a sua opinião, de convívio entre os pares e de desenvolvimento da linguagem.

O que mais motivou as crianças a quererem realizar as atividades e a manifestarem emoções foi o facto de poderem participar ativamente em todo o processo, sendo elas a realizar todos os passos, apoiadas pela professora estagiária. Outra razão que reforçou o seu interesse foi o facto de o desafio ser apresentado de uma forma diferente da padronizada, ou seja, como a germinação, pelo método convencional, resulta do lançamento das sementes na terra, as crianças demonstram surpresa e dúvida perante outra possibilidade de germinação.

Assim, como eram aulas dinâmicas e interessantes, as crianças pediam mais aulas práticas, com novas experiências, empenhavam-se, partilhavam ideias e conhecimentos, sendo, portanto, momentos agradáveis e gratificantes para todos. Neste sentido, houve muitos risos e manifestações de agrado, pois era o tipo de aula esperado pelas crianças.

#### **4.3.3 Experiência de Aprendizagem “As sensações”**

Esta experiência de ensino aprendizagem ocorreu durante a PES, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças sentiram-se muito à vontade na realização da experiência das sensações.

Assim, a experiência de ensino/aprendizagem surgiu pelo facto de querer saber que emoções despertava quando as crianças experimentavam novas sensações através do olfato, paladar e tato. Segundo Solé (1980, citado por Silva & Sarmiento, 2017), “o brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (p.41).

O estudo das sensações iniciou-se com uma abordagem ao sentido do paladar, em que as crianças manifestaram a sua opinião sobre os alimentos que consideravam doces, ácidos, amargos, salgados e sem sabor.

Assim, as crianças visualizaram vários alimentos (chocolate, batatas fritas, vinagre, água, leite, alcachofra, cacau e maçã) e marcaram, num formulário, o sabor que achavam que teria o alimento (doce, salgado, ácido, amargo e sem sabor). Esse formulário integrava duas colunas, uma com o que elas achavam antes de começar a experiência e outra onde elas marcaram o que observaram depois de provarem os alimentos.

Nota de campo n.º 28, dia 14 de junho de 2021 (Período da tarde)	Inferência
<p><u>EIE:</u> <i>O que vocês acharam dos diferentes sabores que provaram?</i></p> <p><u>F:</u> <i>O vinagre e a alcachofra eram horríveis, nunca mais quero provar.</i></p> <p><u>R:</u> <i>Quero mais chocolate, gostei muito.</i></p> <p><u>D:</u> <i>Torturaste-nos com alguns alimentos.</i></p> <p><u>M:</u> <i>Mas também provamos alguns que gostávamos! Não sejas mau!</i></p>	<p>Nesta experiência pretendia-se que as crianças provassem vários alimentos e conseguissem verificar e distinguir os diferentes sabores. Verificaram-se várias expressões nas crianças: de agrado e desagrado.</p>



**Figura 17:** Alimentos saboreados pelas crianças.

Depois de provarem todos os alimentos, as crianças expressaram as suas opiniões e algumas justificaram expressões faciais que manifestaram, como no caso dos alimentos que achavam ter um sabor desagradável, e também os que provocaram prazer, ao serem provados, pedindo mais e fazendo expressões de alegria.

Num segundo momento, mostramos vários objetos: perfume, vinagre, sumo de limão, champô, gel de banho e cacau.

As crianças cheiraram os vários materiais e integraram-nos em duas categorias: os que tinham cheiro agradável e os que tinham cheiro desagradável. As opiniões diferiram de criança para criança, pois cada uma tinha a sua perspetiva dos cheiros.

EIE: *Acham que os sabores e cheiros são sempre os mesmos?*

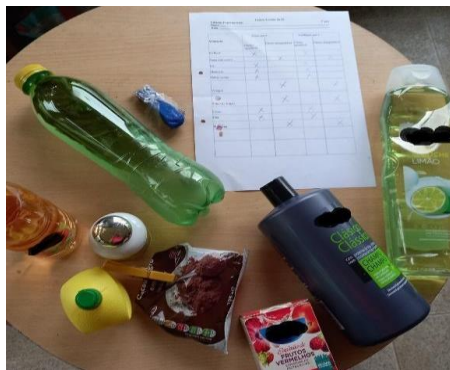
Todos: *NÃO.*

M: *Alguns produtos cheiram bem e outros mal, mas com alguns querias castigar-nos.*

D: *Não quero provar mais nada, fomos torturados, mas depois provamos coisas que gostávamos.*

B: *la vomitando com alguns (deitou a língua fora).*

NC - n.º 29, dia 15 de junho de 2021



**Figura 18:** Materiais que as crianças cheiraram.

Num terceiro momento, realizou-se uma experiência de toque, em que as crianças tocaram em diferentes objetos para sentirem as suas texturas (áspero, liso, suave,...), sendo elas uma lima, dois peluches de diferentes materiais, uma bandolete com brilhantes, pedras lisas e rugosas.

EIE: *O que vocês acham de terminarmos a nossa experiência?*

D: *Sim! Mas não nos faças provar mais coisas.*

EIE: *Não, hoje vamos tocar.*

B: *Não quero mais objetos. Este é tão fofo (abraçando o peluche).*

M: *Este já não é bom (tocando na lima) este aleija nos dedos.*

NC - n.º 30, dia 15 de junho de 2021



**Figura 19:** Materiais tocados pelas crianças.

### **Análise da Experiência de Aprendizagem e dos dados recolhidos**

Durante a EEA foram registadas as emoções que as crianças manifestaram ao longo de toda a Experiência de Aprendizagem, pois este tema é o foco da pesquisa. As sensações que as crianças sentiram durante a experiência manifestaram-se em verbalizações, acompanhadas de expressões faciais, às vezes de surpresa, desgosto, felicidade, o que acabou por ser uma experiência gratificante para elas e para nós.

Apesar de muitas crianças não gostarem dos sabores, cheiros e texturas, ultrapassaram rápido esses pequenos constrangimentos, pois queriam sempre experimentar o objeto seguinte. No entanto, houve algumas exceções: um pequeno grupo de crianças não queria

continuar as atividades, mas, incentivadas pelas outras, continuaram. Essa situação comprova que as emoções das crianças podem ser um entrave na realização das tarefas, mas o incentivo e o espírito de competição são superiores ao desânimo, impelindo-as a continuarem até vencerem as dificuldades.

Na experiência da germinação dos feijões, as crianças mostraram-se muito empenhadas e viveram muitos momentos divertidos, pelo facto de, neste tipo de aulas, se sentirem mais livres e por ser um tema que lhes despertava muito interesse e representava uma mudança de rotina.

## 5 Apresentação, análise e discussão dos dados

Neste ponto, serão apresentados quadros sobre as emoções preenchidos pelas crianças, em que estas referem como se sentiam, no início do dia e no final do dia, durante duas semanas na Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Serão também analisadas algumas perguntas que foram colocadas às crianças de EPE e um questionário às crianças do 1.º CEB. Para atingir esse objetivo, delinear-se-ão e seguir-se-ão alguns tópicos de estudo. i) o que é para a criança uma emoção; ii) as emoções que a criança sente na sala; iii) a criança sabe a emoção que sente.

### 5.1 Quadros das emoções das crianças ao longo do dia na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para se perceber o que as crianças sentiam durante um período de tempo foram construídos quadros, durante duas semanas, nos contextos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças tiveram a oportunidade de escolher se queriam ou não preencher o quadro sobre as emoções, pelo que o nome das que manifestaram interesse foi registado neste quadro. Elas preenchiam o quadro quando chegavam à sala, apontando a emoção que estavam a sentir naquele momento. Após realizarem várias atividades e partilharem momentos de convívio, elas voltavam a assinalar a emoção que estavam a sentir: algumas apontavam a mesma emoção da parte da manhã e outras referiam que as suas emoções se modificaram durante o dia.

Os quadros preenchidos pelas crianças estavam organizados em forma de tabela, sendo que o nome das crianças era representado pela letra inicial para poder assegurar o anonimato. A primeira letra do nome estava desenhada na vertical e na horizontal e estavam assinalados *emojis* que representavam cada emoção. As crianças olhavam para esses *emojis* e marcavam aquele que achavam estar a sentir naquele momento.

Com o preenchimento das tabelas e com as notas de campo, compreendeu-se que, dependendo das atividades e tarefas propostas durante o dia, a emoção sentida por cada criança, por vezes, influenciava o seu desempenho na execução das atividades. Verificou-se que, algumas vezes, quando a criança apresentava emoções negativas parava e recusava-se a realizar as tarefas até se acalmar.



**Figura 20:** Quadro das emoções da 1ª semana em EPE.



**Figura 21:** Quadro das emoções da 1ª semana em 1º CEB.

Uma criança em EPE estava muito animada quando chegou à instituição, mas não ganhou no jogo realizado, que era o jogo da memória: ela dizia os pares que encontrava aos amigos e depois já não havia para ele. Então ele levantou-se do círculo e sentou-se no lugar. Quando o jogo terminou, tivemos uma pequena conversa, em privado, com a criança em questão:

**EIE:** *O que se passa R.? Porque não quiseste continuar a jogar connosco o jogo da memória?*

**R:** *Porque o L. e o T. estavam a ganhar porque descobriram os pares que eu sabia.*

**EIE:** *E porque achas que aconteceu isso?*

R: *Porque eu dizia onde estavam.*

EIE: *Pois, quando sabes as coisas tens que guardar para ti e seres tu a dizer para os outros não usem o teu conhecimento.*

R: *Sim é verdade... eu não volto a dizer nada quando jogarmos um jogo.*

EIE: *E achas que deves deixar de jogar só porque estás a perder?*

R: *Não, mas eu estava zangado e por isso não quis mais jogar, mas agora estou feliz, porque falaste comigo, professora Eve. Obrigada!*

EIE: *De nada... Prometes que a próxima vez me dizes o que se passa?*

R: *Sim! Não vou mais me esconder (Foi brincar com os amigos).*







NC - n.º 31, dia 14 de dezembro de 2020







Assim, as crianças chegavam muitas vezes animadas, mas, quando uma atividade não decorria como elas esperavam, “fechavam-se” sobre elas mesmas, recusando por vezes continuar. Mas também acontecia estarem tristes quando chegavam à instituição e depois gostarem muito do que se desenvolvia durante o dia, pelo que ficavam muito animadas quando se despediam no final do dia. Portanto, apesar de na parte da manhã estarem tristes e desanimadas, no fim do dia estavam felizes e animadas.

## 5.2 A roda das emoções e perguntas diretas às crianças de Educação Pré-escolar

Na EPE, colocamos perguntas às crianças, apoiada na “roda das emoções” (recurso elaborado a partir do livro “O monstro das cores” (de Anna Llana), analisado em conjunto em contexto de sala de atividades) e também perguntas diretas a que as crianças responderam, sendo registadas em forma de diário. Todas as crianças participaram nesta atividade: 18 no total, sendo 7 meninos e 11 meninas.

Através da roda das emoções, as crianças verbalizaram o que sentiam: alegria, tristeza, calma, medo, raiva e medo. Construiu-se um quadro, a partir das suas respostas, representado na tabela:

Nomes das crianças	Alegria 	Tristeza 	Calma 	Medo 	Raiva 	Amor 	Porquê?
I.			X				Sinto-me feliz.
T.			X				Sinto-me relaxado.
M.						X	Sinto vontade de dar um abraço.
C.		X					Tive covid.
J.			X				Sinto-me bem.

Nomes das crianças	Alegria 	Tristeza 	Calma 	Medo 	Raiva 	Amor 	Porquê?
R.						X	Sinto-me feliz.
M.						X	Sinto-me feliz.
C.			X				Sinto-me bem.
M.				X			Faltei muito tempo à escola.
N.	X						Sinto-me triste. *
G.	X						Sinto-me bem.
A.						X	Sinto-me bem.
A.						X	Sinto-me feliz.
A.						X	Sinto-me calmo.
V.						X	Sinto-me feliz.
L.						X	Sinto-me muito feliz.
L.					X		Não venho todos os dias.
M.M.		X					Sinto vontade de ficar com os meus pais.

**Tabela 5:** A roda das emoções (Diário de 24 de novembro de 2020).<sup>1</sup>

Utilizou-se a técnica das perguntas diretas, sendo previamente explicado o objetivo desta atividade, facto que despertou o interesse das crianças pelo tema das emoções, predispondo-as a participarem de forma empenhada e responsável nas tarefas propostas. Esta interação decorreu durante o tempo livre das crianças, para não interferir com a realização das suas tarefas em sala, sendo que as perguntas eram feitas e respondidas oralmente, fazendo a sua transcrição.

<sup>1</sup> \*Na tabela da roda das emoções, a criança representada por N. colocou a emoção de alegria, mas disse “Sinto-me triste”, o que leva a pensar que a criança não entendeu o que lhe era pedido na tarefa, ou não entendeu o que eram as emoções, criando uma incoerência entre o que marcou e a justificação.

<b>Pergunta 1: O que achas que são emoções?</b> (dia 2 de dezembro de 2020)	<b>Pergunta 2: Quando te sentes bem na sala?</b> (dia 16 de dezembro de 2020)	<b>Pergunta 3: Quando te sentes mal na sala?</b> (dia 13 de janeiro de 2021)
<u>G</u> : É quando estou feliz.	<u>G</u> : Quando estou a brincar.	<u>G</u> : Quando os amigos são maus para mim.
<u>M</u> : É quando estou triste.	<u>M</u> : Quando faço coisas novas.	<u>M</u> : Quando são maus comigo.
<u>L</u> : É o que sinto.	<u>L</u> : Quando estou com os meus amigos.	<u>L</u> : Não me sinto mal na sala.
<u>A</u> : É o que sinto.	<u>A</u> : Quando a Eve nos faz surpresas.	<u>A</u> : Quando a professora ralha.
<u>A</u> : É o que estou a sentir.	<u>A</u> : Quando temos novas surpresas.	<u>A</u> : Quando não quero falar.
<u>M.M.</u> : Estou a sentir amor.	<u>M.M.</u> : Quando lemos histórias.	<u>M.M.</u> : Quando querem que fale.
<u>T</u> : É amor.	<u>T</u> : Quando ganho os jogos.	<u>T</u> : Quando não ganho um jogo.
<u>C</u> : Quando tenho medo e estou feliz e triste.	<u>C</u> : Quando consigo fazer a atividade.	<u>C</u> : Quando tenho que brincar com o N.
<u>C</u> : Quando estou feliz e triste.	<u>C</u> : Quando brinco com o amigo que quero.	<u>C</u> : Quando não consigo fazer uma atividade.
<u>M</u> : Quando estou feliz.	<u>M</u> : Quando a professora é simpática.	<u>M</u> : Quando tenho fome.
<u>R</u> : Quando gosto de estar com os meus amigos.	<u>R</u> : Quando a professora brinca comigo.	<u>R</u> : Quando pintamos muito.
<u>M</u> : Quando estou feliz, triste, zangado, calmo.	<u>M</u> : Quando a Eve conta histórias.	<u>M</u> : Quando vou tarde para casa.
<u>V</u> : Quando estou a brincar e estou feliz.	<u>V</u> : Quando vamos para o polivalente.	<u>V</u> : Quando não vamos para as áreas.
<u>N</u> : É feliz, triste, zangado com medo.	<u>N</u> : Quando brincam comigo.	<u>N</u> : Quando dizem que sou eu que faço.
<u>J</u> : Estar bem.	<u>J</u> : Quando cantamos e dançamos.	<u>J</u> : Quando os amigos batem.
<u>I</u> : Quando estou feliz.	<u>I</u> : Quando comemos bolo.	<u>I</u> : Quando estamos sempre na sala.
<u>D</u> : Quando estou com a mãe e o pai.	<u>D</u> : Quando vemos filmes.	<u>D</u> : Quando chove.
<u>A</u> : Quando estou triste.	<u>A</u> : Quando vamos almoçar.	<u>A</u> : Quando me aleijo.

**Tabela 6:** Resposta das crianças de EPE às respostas diretas (Diários).

Estas perguntas foram colocadas às crianças de forma direta e registadas em forma de diário para se perceberem as considerações das crianças sobre as emoções: qual o seu conhecimento sobre o tema; quando se manifestavam as emoções quando eles estavam

na sala e na realização das atividades. Muitas crianças associam a emoção ao sentimento, ao que estão a sentir, e às emoções positivas, mas entre elas algumas associam-nas também às negativas. Algumas crianças também associam as emoções a estarem bem com quem se sentem mais confortáveis (por exemplo os pais).

As respostas das crianças permitem concluir que a realização bem-sucedida de tarefas novas aumentava a sua satisfação e o seu bem-estar emocional.

Pelo contrário, sentiam-se frustradas perante o insucesso de uma tarefa; quando as atividades propostas eram muito repetitivas; quando eram repreendidas e quando os amigos eram desagradáveis.

Assim pode perceber-se que as crianças têm um conhecimento geral sobre as emoções, pelo facto de as associarem ao que estão a sentir, mas de forma direta não sabem explicar, sendo que, quando lhes é perguntado se estão bem (emoções positivas) e se estão mal (emoções negativas), as crianças conseguem dar exemplos que coincidem, grande parte das vezes, mas também se verificam pequenas confusões, pois apenas começam a descobrir as emoções. Para Boruchovitch (2009, citado por Lourenço & Paiva, 2010), “O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa pelo prazer, porque se interessa por ela e satisfaz-se verdadeiramente com a atividade em si.” (p. 134). Dessa forma, podemos perceber que as crianças realizam melhor as tarefas quando sentem emoções positivas, demonstrando mais empenho na sua concretização.

### **5.3. Questionário do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A construção do questionário ancorou-se na problemática em estudo. A sua aplicação permitiu a recolha de informação importante sobre as emoções que as crianças sentem e como as sentem em sala de aula e se estas influenciam a realização das atividades. O preenchimento do questionário respeitou o anonimato de cada criança e decorreu durante uma tarefa sobre as emoções, em que as crianças manifestaram a sua opinião sobre o tema em estudo. Antes da sua aplicação, solicitámos, no 1.º CEB, a autorização da professora e a colaboração das crianças, que se mostraram disponíveis para responder.

No 1º CEB, o questionário foi pensado a partir do que foi observado durante a prática, com o objetivo de se retirar conclusões e fundamentar as observações. A utilização deste recurso foi autorizada pela professora e, através da sua mediação, pelos pais.

Explicámos às crianças o objetivo do questionário para avaliar a sua disponibilidade e interesse em participarem, garantindo a confidencialidade das respostas no tratamento da informação recolhida. Todas as crianças mostraram interesse e nenhum encarregado de educação se opôs, uma vez que o questionário era anónimo, sendo apenas preenchidos os campos relativos à idade e ao género das crianças, assim o anonimato das crianças foi acautelado e obtiveram-se dados para o estudo em curso.

O questionário integrava 14 perguntas, desdobradas em questões relativas ao conhecimento que as crianças tinham do conceito de emoções, às emoções sentidas em contexto de aula e às emoções que sentiam quando realizavam as tarefas. No final do questionário, introduziram-se duas perguntas, a antepenúltima e a penúltima, já utilizadas em contexto de Educação Pré-escolar, para avaliar as atividades que as crianças gostavam mais e menos de realizar, em sala de aula.

De uma forma geral, as respostas foram muito positivas e as crianças responderam, sem dificuldade, a grande parte das perguntas, percebendo bem o que lhes era pedido.

A aplicação deste questionário permitiu que as crianças, de forma livre, dessem a sua opinião sobre o tema das emoções. Participaram no questionário 24 crianças que eram 12 meninas e 12 meninos com idades de 6 e 7 anos.

No que concerne à primeira questão “Qual a forma que gostas mais de aprender?”, dentro de um grupo de 24 crianças, 18 delas responderam que preferiam realizar as atividades na rua e 6 que preferiam fichas de trabalho. Algumas crianças introduziram comentários nas suas respostas:

*C: Claro que gostamos mais de atividades na rua... Divertimo-nos sempre mais.*

*D: Eu não! Eu gosto mais das fichas porque estudamos para aprender.*

NC - n.º 32, dia 16 de junho de 2021

Com esta questão pretendia-se que as crianças, das várias estratégias pedagógicas usadas em contexto de aula, referissem o método que, para elas, era mais motivante, querendo saber em que situação elas tinham sentido alegria e bem-estar emocional.

Assim, verificou-se que as crianças preferem atividades ao ar livre e em que elas tenham um papel ativo na sua realização, saindo da rotina de escrever o conhecimento numa folha que lhes é imposta.

Na segunda questão “De que forma gostas mais de fazer as atividades?”, as 24 crianças responderam que preferiam trabalhos em grupo, não havendo nenhuma que preferisse individualmente.

D: *Quando trabalhamos juntos conseguimos responder melhor às perguntas do que sozinhos, porque nos ajudamos.*

I: *Quando fazemos em grupo não tenho tanto medo de responder mal.*

NC - n.º 33, dia 16 de junho de 2021

Era pretendido que as crianças mostrassem se realizavam melhor as atividades de forma individual ou em conjunto, onde se apoiavam mutuamente. Como se pode perceber, as crianças sentem-se mais apoiadas quando estão a realizar as atividades com os colegas, pelo facto de esclarecerem as dúvidas, mas também se percebeu que essa estratégia não funciona sempre, porque copiam pelo colega, não praticam os seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, não ultrapassam as suas dificuldades.

Na terceira questão “Sentes-te feliz na realização das atividades?” todas as crianças responderam que sim.

A: *Sentimos sempre, porque temos as melhores professoras do mundo!*

NC - n.º 34, dia 16 de junho de 2021

Esta questão tinha como principal objetivo saber se as crianças se tinham sentido bem durante a realização das atividades que foram dinamizadas na prática pedagógica da professora estagiária. As notas de campo permitiram analisar e comparar os sentimentos das crianças, sendo que, na maior parte do tempo, os resultados coincidiram: as crianças sentiam-se bem durante a realização das atividades, demonstraram empenho, verificando-se muitas vezes felicidade e entusiasmo.

Na quarta questão “O que achas que deves fazer quando estás zangado com o teu amigo?”, 23 crianças responderam que “tinham que se acalmar e falar com o amigo” e uma que “devia ficar zangada e não ouvir o que o amigo diria”.

E: *Ontem eu e o D. falhamos, mas depois falamos e ficamos bem.*

NC - n.º 35, dia 16 de junho de 2021

O objetivo desta questão era saber como os alunos reagiam quando se desentendiam com os amigos, ou seja, se reagiam de forma positiva ou negativa. Muitos alunos, quando discutiam com os amigos, inicialmente, reagiam com a mesma resposta do colega, ou seja, se um batesse, o outro também batia. Esta situação só foi solucionada quando, em contexto de sala de aula, a estagiária conversou com os alunos, explicando-lhes as razões por que não deviam ser agressivos com os pares. Com o decorrer do tempo, foram percebendo e começaram a pedir a mediação do adulto para resolver os desentendimentos que ocorriam no espaço escolar.

A quinta questão “O que mais gostas nas aulas?” era livre, manifestando cada criança a sua opinião sobre o que lhe era perguntado:

Número de crianças	Respostas das crianças
1	“Fazer atividades com a professora Eve e atividades de matemática”
2	“Matemática e ginástica”.
5	“Gosto de todas as atividades”.
5	“Atividade de física”.
1	“Gosto de aprender”.
1	“Expressão plástica”.
2	“Gosto de fazer atividades na rua”.
1	“Gosto de leitura”.
1	“Gosto de brincar”.
1	“Gosto de tudo”.
1	“Gosto de ditado”.
1	“Gosto de experiências”.
1	“Gosto de atividades novas”.
1	“Fazer atividades com a Eve”.

**Tabela 7:** Respostas das crianças à 5.<sup>a</sup> questão “O que mais gostas nas aulas?”.

Esta questão era livre, para que as crianças exprimissem de forma livre o que mais lhes tinha agradado em situação de aula e nas atividades que foram partilhadas em conjunto. Na sexta questão “Sentes-te à vontade para pedir ajuda ao professor?”, 23 crianças responderam sim e uma criança não respondeu à pergunta, deixando em branco.

*E: Sentimos sempre à vontade, porque gostamos muito das professoras e elas também gostam muito de nós.*

*I: Gostamos muito de ti, professora Eve... então não temos medo.*

NC - n.º 36, dia 16 de junho de 2021

Esta questão tinha o intuito de saber se as crianças tinham vergonha ou não de pedir ajuda aos professores (as) quando uma dúvida surgia. Há muitas crianças que não esclarecem as suas dúvidas, pois, muitas vezes, têm medo de ser repreendidas por terem errado e, por isso, não fazem uma aprendizagem correta dos conteúdos lecionados. Apesar de quase

todos os alunos terem respondido que sim, houve alguns que durante as atividades não se sentiam descontraídos, como referiram nas suas respostas.

Na sétima questão “Quando foi a última vez que te sentiste envergonhado na sala? E porquê?”, que era resposta livre, 23 crianças responderam que nunca sentiram vergonha e 1 criança respondeu: “quando entrei na escola no início do ano letivo”.

Apesar de as crianças responderem que nunca sentiam vergonha, houve alguns momentos em que se via uma certa hesitação da parte delas, principalmente de uma, o que leva a pensar que esta situação continuou até ao final do ano e não se limitou ao “início do ano letivo”.

A oitava questão: “Como te sentes quando estás na sala de aula? (Podes escolher várias opções).” era uma pergunta em que se podiam escolher várias opções:

Número de crianças	Respostas das crianças
13	Feliz.
4	Feliz e zangado.
2	Feliz e assustado.
3	Feliz e triste
1	Feliz e tímido
1	Feliz, triste, tímido e assustado

**Tabela 8:** Respostas das crianças à 8.ª questão: “Como te sentes quando estás na sala de aula?”.

As emoções das crianças, como elas referiram nas respostas, variavam muito durante o dia: por fatores que as desanimavam e por fatores que as motivavam. Mas o principal fator da mudança das emoções sentidas pelas crianças eram os desentendimentos com os colegas durante o convívio, onde aconteciam pequenos desentendimentos, levando a que alguns alunos não quisessem realizar atividades com outros.

Na nona questão “O que achas que são emoções?”, que era livre, as crianças diversificaram as opiniões, mas algumas revelaram-se coincidentes:

Número de crianças	Respostas das crianças
1	Não respondeu.
1	“Energia”.

Número de crianças	Respostas das crianças
6	“Estar feliz”.
8	“Estar feliz, triste, tímido, zangado assustado”.
1	“É quando sentes alguma coisa”.
1	“Quando choramos de tristeza”.
2	“Quando estou zangado”.
2	“Estou feliz e triste”.
2	“É o que sentimos”.

**Tabela 9:** Respostas das crianças à 9.<sup>a</sup> questão “O que achas que são emoções?”

O principal objetivo desta questão era determinar se as crianças percebiam o que eram as emoções. Algumas crianças, durante o tempo que partilhamos com elas, falavam sobre o que sentiam, mas, quando se abordou especificamente o tema, percebeu-se que se aprofundou e esclareceu o conceito: quando eram questionadas apenas respondiam a palavra *alegria* ou *tristeza*, sem saber dar um significado preciso, mas, na fase de aplicação do questionário, verificou-se que as crianças percebiam melhor o que eram as emoções que sentiam.

Na décima questão “Sentes-te relaxado (a) quando estás a fazer as atividades?”, 23 crianças responderam que sim e uma respondeu que não, justificando com a expressão: “*A cadeira é dura*”.

Com esta questão, pretendia-se que as crianças falassem sobre algum fator que as incomodava e, por sua vez, as impedia de realizar corretamente as tarefas.

Na décima primeira questão “Gostavas que se falasse mais sobre as emoções na escola?”, todas as crianças responderam que sim.

Do cômputo das respostas, conclui-se que o interesse das crianças pelo tema das emoções foi crescendo ao longo da nossa intervenção pedagógica, situação verificada nas abordagens feitas em sala de aula e nos intervalos, quando as crianças perguntavam se a emoção que achavam sentir estava certa.

A décima segunda questão, “O que te faz feliz na escola?”, sugeria uma resposta livre, por isso as crianças apresentaram várias opiniões:

Número de crianças	Respostas das crianças
1	“Os amigos e as professoras”.
7	“A professora Eve”.
5	“As professoras”.
8	“Brincar”.
2	“Brincar e estudar”.
1	“Estudar”.

**Tabela 10:** Respostas das crianças à 12.<sup>a</sup> questão “O que te faz feliz na escola?”.

Nesta resposta, as crianças responderam quando se sentiam mais felizes dentro do espaço escolar, pois o principal objetivo era perceber quando as crianças se sentiam mais felizes dentro e fora da sala.

Número de crianças	Respostas das crianças
6	“Quando nos zangamos”.
7	“Quando me ralham”.
5	“Quando me obrigam a falar”.
1	“Quando não ouvem o que quero dizer”.
5	“Quando os outros me batem”.

**Tabela 11:** Respostas das crianças à 13.<sup>a</sup> questão “O que te faz sentir triste na escola?”.

Na décima terceira questão “O que te faz sentir triste na escola?”, as crianças responderam livremente à pergunta colocada:

Esta pergunta destinava-se a obter informação de natureza oposta: descobrir situações em que as crianças se sentiam tristes dentro e fora da sala, assim como em atividades realizadas.

O objetivo destas questões (12 e 13) era determinar se as crianças sabiam quando sentiam emoções positivas e negativas e as situações em que as sentiam. O conhecimento das nossas emoções é importante para podermos saber reagir com as situações a que somos confrontados diariamente. Para Bariso (2020),

A capacidade de antecipar e compreender os sentimentos dos outros pode ajudá-lo a evitar oferecer alguém desnecessariamente, uma competência que o torna mais amável e atrai os outros. Mas esse momento atributo pode tornar-se uma fraqueza se inibir a capacidade de dizer o que pensa quando devia ou impedir dar *feedback* crítico (e ainda assim útil) por temer a reação dos outros (p.18).

A última questão, “O que achaste das aulas da professora Estagiária?”, também era livre e, como nas outras perguntas, os alunos responderam livremente e de forma sucinta:

Número de crianças	Respostas das crianças
5	“Ela é fixe”.
8	“Gosto muito dela”.
6	“Ela traz sempre coisas novas”.
5	“Ela é nossa amiga”.

**Tabela 12:** Respostas das crianças 14.<sup>a</sup> questão, “O que achaste das aulas da professora Estagiária?”

O propósito desta última questão era que os alunos, os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, fizessem, de forma espontânea e anónima, uma breve avaliação do trabalho realizado pela professora estagiária, para que percebêssemos os pontos fortes e fracos da nossa experiência letiva, para futuramente melhorar a prática profissional, integrando, nas planificações e metodologias de ensino, as opiniões das crianças com quem estivemos diretamente em contacto.

Através dos dados de notas de campo, diários, perguntas, questionários, materiais diversos (copos das emoções, roda das emoções), pode perceber-se que as crianças de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (neste caso de 1.º ano) têm dificuldade em compreender o conceito de emoção, pois classificam as emoções que sentem como negativas ou positivas, mas não conseguem justificar essas manifestações.

No entanto, a principal questão deste relatório foi investigada e refletida: os dados recolhidos comprovam que as emoções influenciam as crianças na realização das tarefas. No dizer de Williams e Aaker (2002, citado por Müller, 2007), “A dissonância cognitiva (inconsistência entre dois pensamentos) prega que a experiência desse conflito cria

tensões, o que, conseqüentemente, leva o indivíduo a uma reavaliação cognitiva da situação. No comportamento do consumidor os efeitos da dissonância cognitiva têm sido relacionados com a mudança de atitude e de intenção” (p.35). Os alunos, quando manifestavam emoções positivas, mostravam grande empenho na realização das atividades, mas, quando evidenciavam emoções negativas, muitas vezes, tentavam desistir. Só não o faziam porque os colegas, amigos e professores os incentivavam com palavras apropriadas a cada situação concreta e também porque não queriam sentir-se humilhados perante os pares.

## **Considerações Finais**

No momento em que se conclui o relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), registam-se algumas conclusões acerca do trabalho realizado, destacando-se os aspetos considerados mais relevantes relacionados à problemática que se pretendia investigar.

O presente relatório é o resultado de um processo de investigação que se desenvolveu durante a PES e que, por meio da planificação, da ação e da reflexão desenvolvida, procurou investigar em que medida as emoções influenciam o desempenho das crianças em contexto de aula, percebendo as percepções das crianças, a fim de se delinear EEA potenciadoras de aprendizagens variadas e ajustadas à diversidade cultural dos alunos.

Ao longo do trabalho prático, desenvolvido em contexto educativo, foram adquiridos conhecimentos práticos e reflexivos que serão um suporte importante no desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Através de quadros que as crianças preencheram durante alguns dias, pôde-se perceber as emoções que elas manifestavam nos diferentes momentos do dia, pois, quando chegavam à instituição, marcavam a emoção que sentiam e, no final do dia, voltavam a marcar a emoção sentida no momento, mostrando como se desenvolvia o seu estado emocional durante o dia. Dessa forma, foi possível comparar as emoções que as crianças sentiam durante o dia, percebendo que algumas atividades as incentivavam mais e outras provocavam o efeito contrário, mas, com palavras de incentivo, as crianças animavam-se, sendo, por vezes, os próprios amigos que tomavam a iniciativa de ajudar o colega a não desistir quando sentia emoções negativas.

As experiências de ensino-aprendizagem e os instrumentos qualitativos de recolha de dados da investigação, aplicados na pesquisa do tema, permitiram verificar que as emoções influenciam a forma como a criança desenvolve a atividade, pois quando a criança era confrontada com emoções negativas (medo, tristeza) recusava, muitas vezes, realizar a tarefa e, quando sentia emoções positivas (alegria, calma), mostrava dedicação e queria repetir a tarefa que tinha realizado, ou seja, a criança sentia-se satisfeita com a atividade desenvolvida, realizando, assim, uma aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas dinamizadas favoreceram o desenvolvimento do bem-estar emocional da criança na sua relação com os pares. A observação atenta das reações das crianças, registada em formato de notas de campo, permitiu uma articulação entre as atividades planificadas e as necessidades das crianças. Todas as crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, tiveram a oportunidade de manifestarem e desenvolverem a

sua criatividade e de exprimirem livremente a sua opinião, na realização de trabalhos individuais ou de grupo.

As atividades dinamizadas, durante a prática pedagógica, favoreceram a empatia e a criação de laços afetivos com as crianças, estabelecendo-se uma interação positiva em situação de aula. O impacto das atividades desenvolvidas foi analisado, conjuntamente com as crianças, no fim da sua realização, criando-se sempre um ambiente favorável à manifestação espontânea das emoções, através das interações sociais e do diálogo permanente sobre as diferentes emoções.

A planificação das atividades era partilhada entre a criança e o adulto, como acontecia quando as crianças manifestavam a sua opinião que era ouvida e usada em futuras planificações, pois as crianças têm um papel fundamental no planeamento de cada sessão, porque o educador/professor deve ir ao encontro das suas necessidades e este modelo facilitou a escolha de muitas atividades e também a resolução de problemas inerentes à rotina das crianças. Quando elas sentem que são ouvidas e que as suas ideias são aproveitadas pelo adulto, a confiança na imagem do adulto é reforçada e, por isso, cada criança liberta-se dos seus "medos" quando fala das suas emoções. Esta situação foi várias vezes verificada: quando as crianças estavam felizes no espaço em que se encontravam, falavam mais sobre o que estavam a sentir, não sendo, muitas vezes, necessário questioná-las sobre as emoções que sentiam, eram elas que espontaneamente as manifestavam.

A prática de ensino supervisionada tem um papel importante na formação dos futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que favorece a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Assim, esta experiência de ensino permitiu que os futuros educadores e professores consolidassem, ao longo do estágio educativo, a autoconfiança para assumirem os desafios de um mundo em permanente transformação e as responsabilidades futuras, apesar de a necessidade de formação ser um processo contínuo que acompanha o seu percurso profissional, uma vez que várias crianças de 1.º ano foram questionadas sobre o que sentiram durante a transição entre os ciclos e a maior parte disse sentir receio porque iam aprender a ler e a escrever e outras mostraram felicidade por viver essa nova experiência. Quando mudaram de contexto, as crianças perceberam a diferença, porque, como muitas referiram, no 1.º ano tinham que fazer trabalhos de casa e estudar, o que não acontecia no EPE.

As crianças falaram sobre a sua mudança de ciclo e muitas delas acharam estranha a diferença da disposição da sala, como, por exemplo, estarem todas viradas para o mesmo lado e de costas umas para as outras.

Houve sempre a preocupação de interligar os conhecimentos teóricos às necessidades dos alunos e às experiências práticas. Esta articulação ajudará os futuros profissionais a estabelecer momentos de reflexão e de ação, necessários ao seu progresso profissional e pessoal.

O estudo realizado sobre a problemática das emoções permite concluir que é importante determinar a emoção de uma criança antes do início de uma atividade e verificar se essa mesma emoção a pode prejudicar na realização da tarefa proposta. Caso se verifique essa situação, serão implementadas estratégias que ajudem a criança a realizar a atividade, para esta não se sentir excluída, uma vez que a inclusão escolar deve ser uma preocupação de todos os profissionais da área da educação. Algumas vezes, verificaram-se bloqueios emocionais que interferiram diretamente no seu rendimento escolar, o que, com algum apoio e diálogo, se ultrapassou.

Houve sempre a preocupação de proporcionar um ambiente de acolhimento seguro e propício à manifestação de emoções: as crianças sentiam-se à vontade para partilharem as novidades, podendo cada uma falar e exprimir as emoções que essa novidade lhe despertava. A canção “os bons dias” era cantada, em conjunto, para valorizar cada criança, proporcionando-lhe alegria e bem-estar emocional. Cada uma, quando chegava a sua vez de participar, dizia “bom dia”, respondendo à saudação do grupo, sentindo-se, nesse momento, o foco da atenção do grupo.

Assim, chegou-se ao título do trabalho “Hoje vim à escola e por isso estou contente”, porque as emoções positivas de algumas crianças influenciavam o estado de espírito dos pares, criando-se um ambiente de divertimento, criatividade e cooperação, em que todos se sentiam felizes e incluídos no grupo.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (1.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Universidade Aberta
- Alvarenga, E., M. (v.p. Amarilhas, C.) (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos* (2.<sup>a</sup> Edição). Paraguai: Universidad Nacional de Asunción y Facultad De Ciencias Médicas
- Amado, J. (2020). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.<sup>a</sup> Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Araújo, S., B. (2018). *A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche* in: Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora
- Augras, M. (1974). *Opinião publica: teoria e pesquisa*. (2.<sup>a</sup> Edição). Petrópolis: Vozes
- Bariso, J. (2020). *Inteligência Emocional: Um guia prático para aprender a gerir as emoções*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Ideias de Ler
- Bertram, T. & Pascal, C. (coord. Formosinho, J., O.) (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Brazelton T. B. (2021). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e comportamento dos 0 aos 3 anos* (15.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Editorial Presença
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press
- Bruner, J., S. (1985). *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (8<sup>e</sup> Édition). Paris: PUF
- Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Cerezo, S., S. (trad. Santos A.) (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – O meio físico e social*. (Volume II). Rio Mouro: Nova Presença
- Céspedes, A (2014). *Educar as Emoções*. (1.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Editorial Presença
- Chaer, G., Diniz, R., R., P. & Ribeiro, E., A. (2011). *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Araxá: Evidencia

- Colás, P.; Buendia, L.; Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Cunha, M., P., C. (2017). *A importância do docente reflexivo na promoção do bem-estar emocional e implicação das crianças*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Esteves, L., M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. Monge, G., & Oliveira- Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. (7.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Salamandra
- Gil, A., C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Atlas
- Greenwood, E. (2019). *As minhas emoções - Aprende a gostar das tuas emoções*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Violet Peto
- Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?* Brasília: Universidade de Brasília
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (8.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Cortez Editora
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage – Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. New York: The Falmer Press
- Laville, C. & Dionne, J. (1997). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG
- Lezine, I. (1973). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Lopes, R. (2020). *Da Prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico*. (1.<sup>a</sup> Edição). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina
- Lourenço, A., A. & Paiva, M., O., A. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Porto: Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano
- Marconi, M., A. & Lakatos, E., M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. (3.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Atlas
- Marconi, M., A. & Lakatos, E., M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Editora Atlas
- Meneses, A., Duarte, F., Carvalho, L. & Souza, T. (2019). *Metodologia científica teoria e aplicação na educação a distância*. Pernambuco: Universidade federal do Vale do São Francisco

- Minayo, M., C., S. & Costa, A., P. (2018). *Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa*. Aveiro: Revista Lusófona de Educação
- Moreira, P. (2016). *Emoções e Sentimentos Ilustrados*. Porto: Porto Editora
- Moreira, P. (2019). *Inteligência Emocional - Uma Abordagem Prática*. Coimbra: Idiotèque
- Müller, F., O. (2007). *As emoções positivas e negativas, a atitude e a intenção de comportamento: um estudo exploratório no varejo*. Brasil: Porto Alegre
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores
- Nóvoa, A., S. (1987). *Le Temps des Professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*. Lisbonne: Centre national de la recherche scientifique
- Oatley, K. & Jenkins, J., M. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F., F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação (Capítulo I). In: Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação. A perspectiva da Associação Criança* (Capítulo III). Porto: Porto Editora. In: Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Brochura: *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., O. & Araújo, S., B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). *O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas* (Capítulo II). In: Oliveira-Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2011). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada*. Braga: Universidade do Minho: Revista Lusófona de Educação
- Pacheco, J., A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. (3.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora

- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (2.<sup>a</sup> Edição). Rio de Janeiro: Zahar
- Piaget, J. (1978). *Behaviour and Evolution*. New York: Pantheon
- Pinto, Grande, Lima, Cadima, Mata, Pimentel & Marinho (2014). *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar: Inquérito Extensivo - Relatório Final*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (3.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional: Aprenda a ser Feliz*. (2.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Quivy, R. & Campenhout, L., V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Grávida
- Reiçadas, R. (2020). *Norma APA*. (7.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa (ISCTE)
- Salgado, S., A., V. (2019). (Orient. Castanheira, L., M., P.). *Prática de Ensino Supervisionada- As emoções das crianças: Uma relação de aprendizagem*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Sarmiento, T., Ferreira, F., I., Silva, P. & Madeira R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, M., C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... (Capítulo II). In: Sarmiento, T., Ferreira, F., I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1.<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora
- Sousa, M., J. & Baptista, C., S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (5.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Pactor
- Vilhena, G. & Silva, M., I., L. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (5.<sup>a</sup> edição). São Paulo: Ícone
- Xiang, Z & Schweinhart, L., J. (2002). *Effects five years later: the michigan school readinnes programm evaluation through age 10*. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation

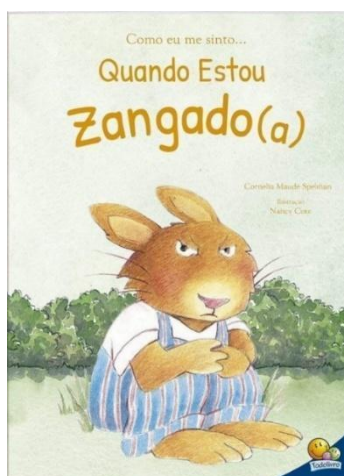
### **Websites**

cm-braganca@website. *Município de Bragança (2010). Centro Escolar da Sé em funcionamento.* Disponível em <https://www.cm-braganca.pt/servicos-e-informacoes/noticias/arquivo/noticia/centro-escolar-da-se-em-funcionamento>. Consultado em 15 de novembro de 2020

Gomes, M., H. (2007). *O Modelo High/Scope em Portugal.* A página da educação. Disponível em [https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_13111/Doc/P%C3%A1gina\\_13111.pdf](https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13111/Doc/P%C3%A1gina_13111.pdf). Consultado em 1 de outubro de 2021

## Anexos

Anexo I – Capa do livro “Como eu me sinto... Quando estou zangado”



Anexo II – Capa do livro “o monstro das cores”



Anexo III – Materiais da caixa das sensações

<b>Materiais que as crianças identificaram na caixa das sensações</b>
Casca de pinheiro;
Musgo;
Líquen;
Castanhas;
Pedras;
Cortiça;

Folhas de sobreiro;
Folhas de silva;
Folhas de Ur videiro;
Folhas de giesta;
Sementes de giesta;
<b>Materiais que as crianças identificaram na caixa das sensações (continuação)</b>
Feto;
Carqueja.

#### Anexo IV – Animais vistos no projetor



Raposa



Javali



Lobo



Lebre



Porco-bísaro



Texugo



Ouriço-cacheiro



Cabra



Gineta



Lontra

### Anexo V – Plantas vistas no projetor



Castanheiro



Pinheiro



Carqueja



Silva



Urze



Urvideiro



Tudesco



Cedro



Giesta

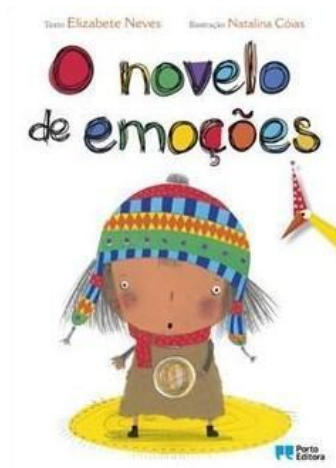


Urtiga

### Anexo VI – Observação com a lupa







**Anexo X** – Marta do livro do “novelo das emoções”



**Anexo XI** – Exercícios de respiração para gerir as emoções a partir do livro das “Emoções do Gastão”

## *Raiva*



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina uma grande nuvem na cabeça;  
Inspira pelo nariz, enchendo a barriga  
de ar;  
Estende os braços ao longo do corpo



Prende a respiração;  
Sobe e desce os ombros como se estivesse a bombear a



Expira com força  
pela boca;  
Relaxa os ombros e

*Tristeza*



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina uma grande nuvem na  
cabeça;



Prende a respiração;  
Tapa o nariz com as  
mãos;



Expira pelo nariz com força;  
Manda embora a nuvem da

*Felicidade*



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina que está cheio de estrelinhas  
de todas as cores;



Prende a respiração;  
Vira várias vezes o corpo e os braços para a direita e a  
esquerda;



Expira calmamente pela boca, baixando os braços;  
Fica contente por partilhar a tua felicidade.

*Medo*



O Gastão fecha os olhos;  
Inspira pelo nariz e prende a respiração;  
Pousa as mãos na cabeça e imagina uma



Retém o ar e desenha a tua armadura movendo os

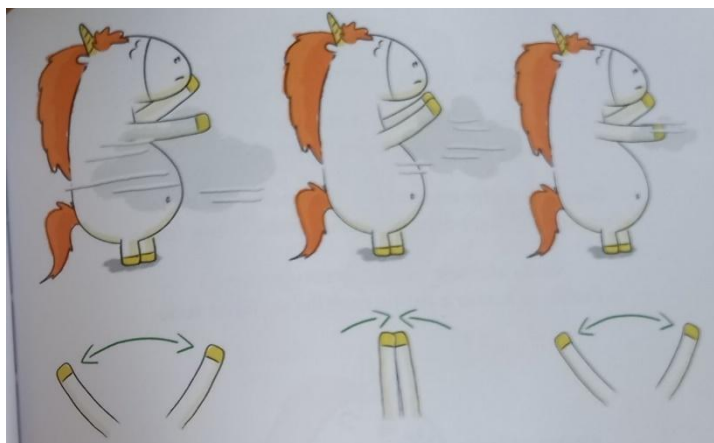


Protegido com a tua armadura expira com força

### Culpado



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina um nevoeiro a tua volta;  
Inspira pelo nariz enchendo a barriga de ar;  
Levanta os braços à tua frente



Prende a respiração;  
Sobe ligeiramente os braços;  
Abre e fecha os olhos imaginando apertar o



Expira pela boca;  
Baixa os braços e manda a culpa embora.

*Timidez*



O Gastão fecha os olhos;  
Inspira pelo nariz;  
Imagina um lindo fato de tigre e levanta os



Prende a respiração;  
Pega no fato e veste-o.



Sentindo-te forte como um tigre,  
expira pela boca:

### *Ciúmes*



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina o coração apertado por  
pequenas correntes;  
Deusa as mãos sobre o peito:



Continua a respirar profundamente;  
Enche o peito de ar;  
Imagina que estás a encher o coração até



Expira calmamente pela boca;  
Estas a expulsar as correntes dos teus

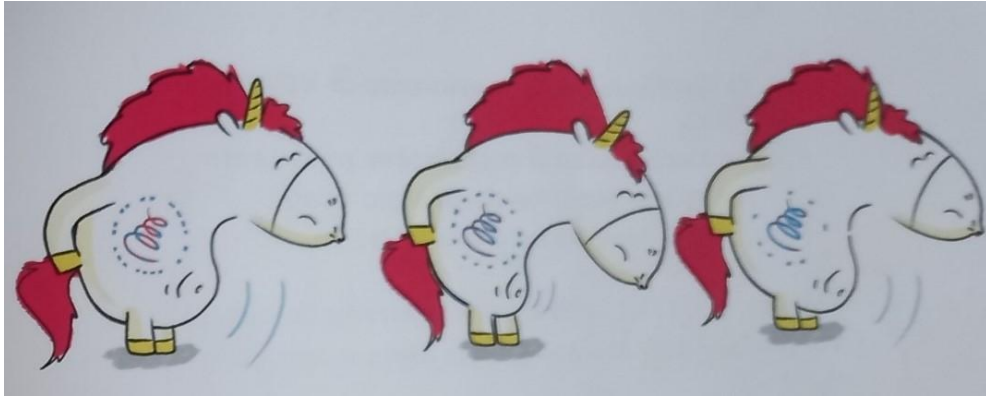
*Energético*



O Gastão fecha os olhos;  
Imagina a sua agitação como uma mola  
vermelha;



Expira pela boca e despeja todo o ar;  
Prende a respiração.



Curva-te para a frente;  
Encolhe a barriga e põe para fora várias  
vezes:



Volta a endireitar-te;  
Inspira pelo nariz estendendo os braços;  
A tua mola ficou totalmente azul (calma).

**Anexo XII – Cartaz das emoções no 1º Ciclo do Ensino Básico**



**Anexo XII – Materiais da experiência dos feijões**

<b>Materiais da experiência dos feijões</b>
Tabuleiro;
Algodão;
Água;
Feijões;
Luz solar;
Manual Top Estudo do Meio – 1.º ano.

**Anexo XIV** – Lista dos alimentos provados pelas crianças

**Atividade:** Distinguir os sabores  
**Material:** Alimentos diversos, colheres.  
**Procedimento:**  
 1- Prevê os sabores que os alimentos irão ter. Regista na tabela, na coluna *penso que é*.  
 2- Prova os alimentos, um por um, e regista o sabor que sentiste. Regista a tua observação na tabela, na coluna *verifiquei que é*.

Alimentos	Penso que é...					Verifiquei que é...				
	Doce	Salgado	Acido	Sem sabor	Amargo	Doce	Salgado	Acido	Sem sabor	Amargo
Limão (sumo)										
Água com sal										
Cereja										
Água mineral										
Alcachofra										
Vinagre										
Leite										
Maçã										
Água com açúcar										
Batatas fritas										
Cacau em água										
Chocolate										

**Anexo XV** – Lista dos produtos que as crianças cheiraram

Alimentos	Penso que é...		Verifiquei que é...	
	Cheiro agradável	Cheiro desagradável	Cheiro agradável	Cheiro desagradável
Perfume				
Água com couve				
Pão				
Shampoo				
Gel de banho				
Vinagre				
Sumo de limão				
Cacau				
Chá				
Plasticina				

**Anexo XVI** – Lista dos materiais tocados pelas crianças

<b>Materiais tocados pelas crianças</b>
Peluches;
Bandolete das orelhas da Minnie;
Lima;
Pedras lisas;
Pedras rugosas;
Nozes;
Rosas;
Algodão.

**Anexo XVII – Quadros das segundas semanas das emoções sentidas pelas crianças**

O que eu sinto hoje

Semana 2

Manhã					Manhã					Manhã				
😊	😭	😡	😎	😬	😊	😭	😡	😎	😬	😊	😭	😡	😎	😬
J.					J.					J.				
C.					C.					C.				
M.M.					M.M.					M.M.				
L.					L.					L.				
A.					A.					A.				
R.					R.			👉		R.				
D.					D.					D.				
G.					G.					G.				
N.					N.				👉	N.				
Tarde					Tarde					Tarde				
😊	😭	😡	😎	😬	😊	😭	😡	😎	😬	😊	😭	😡	😎	😬
J.					J.				👉	J.				
C.					C.					C.				
M.M.					M.M.					M.M.				👉
L.				👉	L.					L.				👉
A.			👉		A.					A.				👉
R.		👉			R.			👉		R.		👉		
D.	👉				D.		👉			D.	👉			
G.	👉				G.	👉				G.	👉			
N.		👉			N.		👉			N.		👉		

Quadro da semana 2 preenchido pelas crianças de EPE

O que eu sinto hoje

Semana 2

Manhã		😊	😭	😡	😎	😬	Manhã		😊	😭	😡	😎	😬	Manhã		😊	😭	😡	😎	😬	
A.		X					A.	X						A.							X
M.		X					M.	X						M.	X						
P.		X					P.	X						P.	X						
R.		X					R.	X						R.	X						
S.		X					S.		X					S.		X					
E.					X		E.	X						E.		X					
D.	X						D.		X					D.							X
T.					X		T.					X		T.	X						
F.	X						F.	X						F.	X						
Tarde		😊	😭	😡	😎	😬	Tarde		😊	😭	😡	😎	😬	Tarde		😊	😭	😡	😎	😬	
A.		X					A.	X						A.	X						
M.		X					M.	X						M.	X						
P.		X					P.	X						P.	X						
R.					X		R.	X						R.	X						
S.					X		S.				X			S.							X
E.	X						E.	X						E.							X
D.			X				D.	X						D.	X						
T.	X						T.				X			T.		X					
F.	X						F.		X					F.			X				

Quadro da semana 2 preenchido pelas crianças de 1.º CEB

## Anexo XVIII – Questionário sobre as emoções no 1.º CEB

### Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### Prática de Ensino Supervisionada

Ano Letivo 2020/2021

O presente inquérito por questionário é parte integrante de uma investigação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Tem como público-alvo alunos do 1.º Ciclo do Ensino básico. A investigação está a ser desenvolvida com intuito de obtenção de dados sobre as suas emoções em sala de aula. Este inquérito por questionário está sob orientação científica do Professor Doutor Luís Castanheira. Neste questionário não existem respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera. É importante frisar que este questionário é de natureza confidencial. O tratamento de dados, por sua vez, será efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu anonimato é respeitado. O questionário será realizado de uma forma breve, levando assim no máximo cerca de 10 minutos do seu tempo. É importante frisar que o sucesso desta investigação depende muito do seu contributo. Desde já deixo o meu sincero agradecimento pela sua colaboração e votos de maior sucesso!

Idade: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

1. Qual a forma que mais gostas de aprender?

Usando fichas de trabalho.

Fazendo atividades na rua.

Outra: Qual? \_\_\_\_\_

2. De que forma gostas mais de fazer as atividades?

Em grupo.

Sozinho/a.

3. Sentes-te feliz na realização das atividades?

Sim

Não.

4. O que achas que deves fazer quando estás zangado com o teu amigo?

Deves acalmar-te e falar com ele.

Deves ficar zangado e não ouvir o que ele te diz.

5. O que mais gostas nas aulas?

---

---

---

6. Sentes-te à vontade para pedir ajuda ao professor?

Sim  
 Não. Porquê? \_\_\_\_\_

7. Quando foi a última vez que se sentiste envergonhado na sala? E porquê?

---

---

---

8. Como te sentes quando estas na sala de aula? (Podes escolher várias opções).

Feliz.  
 Triste.  
 Tímido.  
 Zangado.  
 Assustado.  
Outro: Indica qual ou quais? \_\_\_\_\_

9. O que achas que são emoções?

---

---

---

10. Sentes-te relaxado (a) quando estas a fazer as atividades?

Sim  
 Não. Porquê? \_\_\_\_\_

11. Gostavas que se falasse mais sobre as emoções na escola?

Sim.

Não.

12. O que te faz feliz na escola?

---

---

13. O que te faz sentir triste na escola?

---

---

14. O que achaste das aulas da professora Estagiária?

---

---

Agradeço pelo vosso tempo e compreensão!

