

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Diana Patrícia Pereira de Almeida

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, 2019

Diana Patrícia Pereira de Almeida

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Professora Carla Lacerda

Viseu, 2019



“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir.
Cria situações-problema.” (Jean Piaget)

Agradecimentos

A concretização do presente Relatório Final de Estágio e de todo o percurso académico não seria possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas bastante importantes. Pela força, carinho e amor que recebi ao longo de toda esta caminhada, pretendo manifestar todo o meu agradecimento e estima, de forma individual.

Aos meus pais, padrinhos e restante família que tanto lutaram pela minha educação e pelo apoio incondicional e confiança que sempre depositaram em mim. Por tudo aquilo que me deram, principalmente por todos os sacrifícios e investimentos que fizeram na minha formação, para que eu tenha sido capaz de concretizar os meus objetivos. Sem o seu apoio nada seria possível. Obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim, todos os dias.

À minha afilhada Matilde, pelo carinho e por todo o amor que me deu ao longo deste percurso e por todas as alegrias que nos dá constantemente.

À *irmã do coração* que Viseu me deu, Camila, pela paciência que sempre teve comigo e pelo carinho e cumplicidade nos momentos mais difíceis. Obrigada pelos inúmeros conselhos, pela motivação, pelas risadas, pelas lágrimas e por todos os outros momentos vividos. Fizeram toda a diferença.

À professora Doutora Ana Paula Cardoso e à professora Carla Lacerda pela forma como orientaram o meu trabalho, pela partilha dos seus conhecimentos, exigência, simpatia, incentivo e disponibilidade que demonstraram ao longo de todo o trabalho.

Aos professores, cooperantes e funcionários da Escola Superior de Educação de Viseu e a todos os que estiveram sempre prontos e de braços abertos para me apoiar e que contribuíram de várias formas para que este percurso fosse possível.

Certamente não teria conseguido sem a ajuda de todos vocês. Por isso, a todos um muito obrigado do fundo do coração e bem hajam pela ajuda que me deram.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio integra uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de prática supervisionada e uma investigação empírica aborda a problemática do desenvolvimento das competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte, procedemos à reflexão crítica sobre a experiência de estágio realizado, recorrendo aos materiais, por nós elaborados ao longo das sessões, bem como a vários autores de referência em educação e à legislação em vigor. Todo este processo, devidamente fundamentado, teve como finalidade a reflexão sobre as próprias práticas e sobre o trabalho de grupo nas diversas áreas disciplinares e na prática realizada.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico, que teve como objetivo perceber de que forma as competências emocionais se encontram desenvolvidas nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e se a abordagem às mesmas em sala de aula é, ou não, positiva para o desenvolvimento harmonioso dos alunos enquanto seres sociais.

A investigação-ação foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola pertencente ao concelho de Viseu, tendo sido aplicados dois instrumentos de recolha de dados diferentes e com finalidades distintas, antes e depois da intervenção levada a efeito. Assim, tendo em consideração as várias conclusões que alcançamos, urge a necessidade de implementar momentos de literacia emocional nas salas de aulas, tendo em consideração a formação dos professores relativamente às competências emocionais.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); Prática de Ensino Supervisionada; Emoções; Sentimentos; Empatia; Autoconsciência emocional; Literacia emocional.

Abstract

This Final Stage Report integrates a critical reflection on the practices developed in the context of supervised practice and an empirical investigation whose subject reports to the development of emotional competences in students of the 1st Cycle of Basic Education.

In the first part, we proceeded to reflect on the experience of the internship, using the materials we developed during the sessions, as well as several reference authors in education and the legislation in force. All this process, duly grounded, had as purpose the reflection on the own practices and on the work of group in the diverse disciplinary areas and in the realized practice.

In the second part, we present the empirical study, which aimed to understand how the emotional competences are developed in the students of the 1st Cycle of Basic Education and whether the approach to them in the classroom is positive for the harmonious development of students and all social beings.

The action research was carried out in a class of the 4th year of a school belonging to the county of Viseu, and two instruments of different data collection were applied with different purposes before and after the intervention carried out. Thus, taking into account the various conclusions we have reached there is a need to implement moments of emotional literacy in the classroom taking into account teachers training regarding emotional skills.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Supervised Teaching Practice; Emotions; Feelings; Empathy; Emotional self-awareness; Literacy education.

Índice

Introdução geral	1
PARTE I	3
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	6
1.1 No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2 Na Educação Pré-Escolar	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	10
2.1 No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
2.2 Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	17
Síntese Global da Reflexão	38
PARTE II	40
Trabalho de investigação	40
Desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
Introdução.....	41
1. Revisão da literatura.....	43
1.1 Enquadramento e definição de conceitos.....	43
1.1.1 Emoções e sua importância	43
1.1.2 Utilidade das emoções.....	44
1.1.3 Competências emocionais	45
1.1.4 Inteligência emocional.....	46
1.2 Desenvolvimento das emoções nas crianças.....	48
1.2.1 Características da mente emocional.....	48
1.2.2 Orientação emocional.....	49
1.2.3 Relevância da empatia na interação com o outro	51
1.2.4 Literacia emocional e a necessidade de educar as emoções	52
2. Metodologia.....	55
2.2 Tipo de investigação	56

2.3	Participantes e justificação da escolha	57
2.4	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
2.5	Procedimento.....	61
2.6	Tratamento e análise dos dados	62
2.7	Atividades desenvolvidas	63
2.7.1	Primeira Fase – O pré-teste.....	63
2.7.2	Segunda Fase – A intervenção.....	64
1. ^a	atividade	64
2. ^a	atividade	65
3. ^a	atividade	65
4. ^a	atividade	66
2.7.3	Terceira Fase - O pós-teste	66
3.	Apresentação dos dados.....	68
3.1	Dados relativos às observações.....	68
3.2	Dados relativos à Escala <i>Emotion Regulation Checklist</i>	70
3.3	Dados relativos ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos ..	73
4.	Discussão dos dados	79
	Conclusão	82
	Referências bibliográficas	86
	ANEXOS	91
	Anexo 1 - Personagem referente a um soldado do 25 de abril (colaboração entre o grupo de estágio)	(em formato digital)
	Anexo 2 - Operação aritmética da divisão aprendida atualmente ..	(em formato digital)
	Anexo 3 - Experiência relativa aos tipos de solo	(em formato digital)
	Anexo 4 - Guião para caracterização de um colega (2.ºano)	(em formato digital)
	Anexo 5 – Materiais didáticos relativos à área disciplinar de Matemática	(em formato digital)
	Anexo 6 - Materiais construídos e disponibilizados em sala de aula	(em formato digital)
	Anexo 7 - Material didático aquário para estudo das marés	(em formato digital)
	Anexo 8 - Texto narrativo interligado com o estudo das marés	(em formato digital)
	Anexo 9 - Maqueta de avaliação das aprendizagens	(em formato digital)

Anexo 10 - Atividade de “pesca” em caixas com esferovite e identificação do habitat dos peixes	(em formato digital)
Anexo 11 - Banda desenhada relativa a um filme visualizado para desenvolver os alunos cognitivamente, o seu imaginário e criatividade	(em formato digital)
Anexo 12 - Modelação de vários peixes, conforme a conceção de cada aluno e, posterior pintura	(em formato digital)
Anexo 13 - Desfile de Jardins da Primavera, “Festa da Primavera”, em que se juntaram todos os alunos de um Agrupamento de Escolas num parque da cidade de Viseu.....	(em formato digital)
Anexo 14 - Projeto de Envolvimento da Família - sessão de aula com objetivo de envolver a família num tema ou conteúdo a abordar	(em formato digital)
Anexo 15 - Certificados de seminários e colóquios presenciados em 2017	(em formato digital)
Anexo 16 - Excerto do relatório semanal de 14 a 18 de maio - destaques sobre o meu desempenho	(em formato digital)
Anexo 17 - Registo fotográfico da utilização de uma estratégia com recurso a uma bola de esponja	(em formato digital)
Anexo 18 - Trabalho de projeto realizado com o grupo de crianças	(em formato digital)
Anexo 19 - Excerto da planificação semanal de 9, 10 e 11 de abril – exemplo de tarefa que motivou bastante as crianças	(em formato digital)
Anexo 20 - Registo fotográfico da tarefa de mistura de cores	(em formato digital)
Anexo 21 - Registo fotográfico da exploração de alimentos e da agricultura	(em formato digital)
Anexo 22 - Registo fotográfico da escolha de uma profissão para o futuro e do livro elaborado pelo grupo sobre todas as profissões exploradas	(em formato digital)
Anexo 23 - Registo fotográfico da realização da lista na placa digitalizadora e da realização da lista "O que eu quero descobrir?	(em formato digital)
Anexo 24 - Excerto da planificação semanal de 28, 29 e 30 de maio – destaque das preferências das crianças e realização de pesquisas e apresentação de informação	(em formato digital)
Anexo 25 - Excerto da planificação semanal de 28, 29 e 30 de maio – articulação de diferentes áreas e domínios de conteúdo	(em formato digital)
Anexo 26 - Registo fotográfico de alguns materiais/recursos didáticos para dinamizações	(em formato digital)

Anexo 27 - Registo fotográfico da apresentação e exploração de candeias e lamparinas, do gira-disco e de máquinas de escrever	(em formato digital)
Anexo 28 - Registo fotográfico da construção de objetos antigos escolhidos pelas crianças de um objeto construído pelas crianças	(em formato digital)
Anexo 29 - Excerto de uma planificação focada numa criança	(em formato digital)
Anexo 30 - Registo fotográfico de uma tarefa para uma criança em específico	(Planificação focada numa criança)
Anexo 31 - Excerto de um exemplo de uma avaliação das crianças com modificação de comportamento	(em formato digital)
Anexo 32 - Planificação mensal fornecida pela orientadora cooperante	(em formato digital)
Anexo 33 - Planta da sala sem e com local da área de interesse ...	(em formato digital)
Anexo 34 - Registo fotográfico do cantinho das ciências	(em formato digital)
Anexo 35 - Registo fotográfico da visita do Senhor Eduardo e da Professora Isabel Aires de Matos à instituição	(em formato digital)
Anexo 36 - Registo fotográfico da sala de atividades na festa final de ano letivo	(em formato digital)
Anexo 37 - Registo fotográfico da visita dos bombeiros no âmbito do trabalho das profissões	(em formato digital)
Anexo 38 - Projeto de Envolvimento da Família	(em formato digital)
Anexo 39 - Registo fotográfico do livro de registos da tartaruga e da tartaruga	(em formato digital)
Anexo 40 - Registo fotográfico da realização de pesquisas e das apresentações de informações	(em formato digital)
Anexo 41 - Escala Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)	92
Anexo 42 – Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos (Moreira et al., 2012)	94
Anexo 43 – Email enviado aos autores da Escala Emotion Regulation Checklist ...	96
Anexo 44 – Email enviado aos autores do Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos.....	97
Anexo 45 – E-mail de resposta dos autores da Escala Emotion Regulation Checklist	98
Anexo 46 – Programa de atividades da primeira intervenção	99
Anexo 47 – Registo fotográfico das atividades planificadas para a primeira intervenção	101

Anexo 48 – Plano de atividades da segunda intervenção	102
Anexo 49 - Plano de atividades da terceira intervenção.....	105
Anexo 50 – Registo fotográfico das atividades planificadas para a terceira intervenção 107	
Anexo 51 – Programa de atividades da quarta intervenção	108
Anexo 52 - Grelha de cotação da Escala Emotion Regulation Checklist.....	110
Anexo 53 - Grelha de cotação do Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos.....	111

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por sexo e idades.....	57
Tabela 2 - Registo dos resultados obtidos na Escala ERC.....	71
Tabela 3 - Número de emoções identificadas pelos alunos.....	74
Tabela 4 - Índice de identificação emocional.....	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resultados de regulação emocional total.....	72
Gráfico 2 - Média de identificação das emoções das valências positiva e negativa.....	75
Gráfico 3 - Média de identificação de ausência de emoções.....	75
Gráfico 4 - Índice de identificação emocional em ambos os inventários.....	78

Índice de figuras

Figura 1 - Registo fotográfico dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos.....	101
Figura 2 - Registo fotográfico das dramatizações dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos.....	101
Figura 3 - Registo fotográfico das dramatizações dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos.....	101
Figura 4 - Registo fotográfico dos elementos para a dramatização do texto O Rei e o Falcão.....	107

Índice de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

ERC - Emotion Regulation Checklist

IIES - Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

L/N - Labilidade/Negatividade Emocional

RE – Regulação Emocional

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreram ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), concretizado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Realizadas ao longo de todo este percurso, estas práticas supervisionadas foram fundamentais para a nossa formação, pois permitiram o desenvolvimento e aperfeiçoamento de várias competências e aprendizagens essenciais na carreira de docente. Neste sentido, e tendo sido algo muito presente neste percurso, destacamos a capacidade de um professor ou educador para refletir sobre as suas práticas, atribuindo um novo significado à sua ação. Como destaca Zeichner (2008), a reflexão não significa apenas repensar as ações, mas também a produção de novos conhecimentos.

Nesta base de trabalho, todas as reflexões individuais e coletivas, conhecimentos e saberes teóricos adquiridos no contacto estabelecido com os alunos e os outros profissionais da educação, foram decisivas para a nossa formação enquanto futura educadora/professora.

O presente Relatório é composto por duas partes distintas, sendo a primeira dedicada à caracterização dos contextos em que foram realizadas as práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE). Posteriormente, encontra-se a análise e apreciação crítica das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, à luz do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Importa referir que, ao longo da análise, encontram-se evidências relacionadas com os dois níveis de ensino (EPE e 1.º CEB).

Na segunda parte do Relatório apresenta-se o trabalho de investigação, cujo tema remete para o desenvolvimento de competências emocionais no 1.º CEB. A abordagem deste tema decorre da deteção de necessidades de um grupo de alunos, de uma turma do 4.º ano de escolaridade, que evidenciou dificuldades ao nível da compreensão e gestão das suas emoções e empatia pelos pares.

Perante estas evidências, foi realizada uma investigação-ação no sentido de verificar se a implementação de atividades baseadas no Referencial de Educação para a Saúde (2016), cujo objetivo primordial é a consciencialização ao nível emocional, mas também, o desenvolvimento de aptidões de controlo emocional, baseadas no

Referencial de Educação para a Saúde (2016), contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças.

Neste sentido, esta segunda parte aqui apresentada é composta por quatro secções. Na primeira encontra-se a revisão da literatura acerca desta problemática, iniciando com a definição de conceitos, nomeadamente relativos a emoções, competências emocionais, inteligência emocional, bem como a sua importância e utilidade em termos pessoais e sociais. Depois abordam-se as questões emocionais e seu desenvolvimento nas crianças, reportando assim para as características da mente emocional, a orientação emocional e empatia e a importância da literacia emocional nas escolas.

Após a revisão da literatura e de todo o enquadramento teórico, surge a segunda secção onde é dada a conhecer a metodologia utilizada na presente investigação. Aqui expõe-se o problema e os objetivos a alcançar, caracteriza-se o tipo de investigação, os participantes, bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa a que recorreremos ao longo de todo o processo.

Na terceira secção apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação das várias técnicas de recolha de dados utilizadas. Numa primeira fase, encontram-se os resultados das observações durante todo o processo e, de seguida, dos instrumentos aplicados, nomeadamente da *Escala Emotion Regulation Checklist* (ERC) e do *Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos* (IIES).

Para finalizar toda a parte relacionada com a investigação apresentada, a última secção remete para a análise e discussão dos resultados obtidos, tendo por base a revisão da literatura efetuada e os objetivos a que nos propusemos inicialmente.

Por último, a conclusão geral do presente Relatório tem em consideração todas as aprendizagens e reflexões realizadas ao longo do percurso profissionalizante deste Mestrado, bem como os resultados do estudo apresentado e relacionado com as competências emocionais, de forma a integrar as conclusões de cada parte.

PARTE I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A primeira parte do Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de PES e integra o ensino do 1.º CEB e a EPE, tendo como principal objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre as práticas em ambos os contextos. Para além da prática supervisionada, foram várias as unidades curriculares que também possibilitaram uma melhor preparação acerca da profissão docente, sendo que a PES, presente nos quatro semestres do Mestrado, foi fulcral para o contacto, compreensão e conhecimento da realidade vivenciada nas escolas.

Tal como se pode aferir pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), a educação é o fator principal de desenvolvimento humano e social, sendo crucial em qualquer fase da vida. Posto isto, é necessário que se promova uma educação de qualidade a cada criança, sendo esta “condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva” (Despacho n.º 6944-A/2018, para.1).

No Despacho supracitado, salienta-se ainda que, para a promoção de um ensino de qualidade importa “fomentar aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado” (para.2).

Desta forma, na EPE, o currículo desenvolve-se “com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2016, p.4).

De acordo com as Orientações para o ensino do 1.º CEB e com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, também a “promoção de um ensino de qualidade implica fomentar aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado”. A partir da concretização de objetivos, como o destacado, e das orientações e metas propostas pelo Ministério da Educação, alunos e professores terão a oportunidade de obter melhores resultados e com aprendizagens significativas.

Neste sentido, primeiramente encontra-se uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos nas duas vertentes de estágio. Numa segunda parte, expomos a apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo de todo o percurso, tendo em consideração as várias evidências apresentadas.

Importa mencionar que esta apreciação tem por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, dos Padrões de Desempenho do Docente, que “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (para.4). Este documento subdivide-se em quatro dimensões: vertente profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por fim, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

De forma mais detalhada, aparecem os indicadores que permitem descrever os aspetos do desempenho docente, tal como os seus deveres e responsabilidades profissionais no que concerne a cada dimensão. Segundo o que é apresentado neste Despacho, os padrões de desempenho

podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias (para. 4).

Importa ainda destacar a importância da realização de reflexões acerca das próprias práticas, sendo que as que se encontram presentes neste documento têm o intuito de (re)pensar todo o percurso realizado nas instituições em que foram realizadas as práticas, uma vez que o professor/educador, sendo responsável por várias tarefas, tem o papel muito importante de ir refletindo sobre a sua própria ação para melhorar o seu desenvolvimento.

Nas palavras de Zeichner (2008), a reflexão não significa apenas repensar as ações, mas também a produção de novos conhecimentos. Refere assim que a “produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino” (Cochran-Smith & Lytle, 1993, citado por Zeichner, 2008, p. 539).

Assim, ao longo das práticas foi necessário proceder à realização de diversas reflexões relativas às observações e intervenções, de forma a refletir sobre todas as

atitudes e métodos utilizados, uma vez que, um professor/educador necessita de estar em constante reflexão para conseguir ser um melhor profissional, em adaptação.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

No decorrer dos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram várias as unidades curriculares pelas quais passámos e alcançámos aprendizagens importantes para a formação enquanto educadores e professores, através da mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes, competências pessoais e profissionais para o desempenho da profissão.

Ainda assim, ao longo dos quatro semestres que compõem o Mestrado, a PES encontra-se presentes em todos, o que nos permitiu novas experiências, novas vivências, ultrapassar diferentes obstáculos, conhecer de perto a realidade escolar da atualidade, entre outros aspetos fundamentais.

Em todas as práticas realizadas, sendo elas realizadas na EPE e no 1.º CEB, foram várias as tarefas que cada grupo de trabalho teve de desenvolver, tais como, planificações diárias e planificações focadas numa criança em específico, relatórios críticos acerca das planificações implementadas e intervenções, projeto de envolvimento das famílias, relatórios de exploração do espaço exterior e dinamização de recreio, avaliação das crianças e alunos, assim como a caracterização do ambiente educativo.

Ainda assim, cada prática iniciou-se com momentos de observação, dando assim a oportunidade de se conhecer cada grupo de crianças, as suas capacidades, interesses e dificuldades, o contexto familiar e o meio em que cada criança vive. Afinal, a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Também o contacto com os vários profissionais, tanto da EPE como do 1.º CEB, permitiu a partilha de conhecimentos, bem como o contacto com vários documentos orientadores e tarefas que o professor/educador tem de realizar.

Portanto, no primeiro ano de Mestrado, frequentámos a PES I em contexto de 1.º CEB e tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 2.º ano de escolaridade; já na PES II trabalhámos com uma turma do 4.º ano, ambas de Escolas Básicas do 1.º CEB da zona urbana da cidade de Viseu.

No segundo ano, o estágio concretizou-se na EPE, onde desenvolvemos o nosso trabalho com um grupo de crianças de um Jardim de Infância da zona urbana de Viseu.

1.1 No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do primeiro ano de Mestrado, a PES realizada decorreu, tanto no primeiro como no segundo semestre, no ensino do 1.º CEB em escolas pertencentes à zona urbana da cidade de Viseu.

A primeira prática supervisionada no 1.º CEB realizou-se com uma turma do 2.º ano de escolaridade, ao longo de nove semanas de intervenção, em que, três das semanas foram efetuadas em grupo e as restantes individualmente, às segundas e terças-feiras. As aulas relativas ao período da manhã tinham início às 08h15 e terminavam às 11h45, com um intervalo de 30 minutos das 10h15 às 10h45. O período da tarde iniciava às 13h45 até às 15h45, sem nenhuma interrupção.

A turma era constituída por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Estes alunos apresentavam, em geral, um desenvolvimento psicológico proporcional às suas idades cronológicas, sendo que alguns revelavam ainda alguma imaturidade. Constatou-se também que eram muito enérgicos, comunicativos e, em geral, cumpridores das regras de sala de aula, destacando-se alguns pela participação positiva, empenho e autonomia, em comparação com outros que demonstravam ainda algumas dificuldades de concentração e pouca autonomia na concretização das tarefas (informações facultadas pela professora titular de turma).

No que concerne à estrutura da escola, esta era constituída por diversas salas de aula destinadas tanto às oito turmas do 1.º CEB (204 alunos), como às dez turmas do 2.º CEB (225 alunos), perfazendo um total de 429 alunos. Relativamente à sua estrutura interior, esta era composta por dois pisos, no primeiro existia a biblioteca, um espaço destinado apenas aos docentes e coordenadores, reprografia, cantina, bar, auditório e casas de banho. No piso superior, existia um ginásio com balneários, salas de aula e salas de informática.

Ao nível de recursos humanos, existiam oito professores do 1.º CEB, mais quatro professores de apoio e seis de atividades extracurriculares e no, 2.º CEB, vinte e seis professores. Para além dos docentes supramencionados, a escola dispunha também de uma psicóloga e de uma assistente social. De referir ainda o facto de a escola dispor de dezasseis assistentes operacionais e dois assistentes técnicos.

O espaço exterior considerou-se bastante amplo e com um bom acesso, constituído por um grande campo de futebol de cimento utilizado pelos alunos para a prática lúdica desportiva, um espaço dedicado ao voleibol e um telheiro.

Relativamente à segunda prática supervisionada no 1.º CEB, esta decorreu com uma turma do 4.º ano de escolaridade ao longo de doze semanas de intervenção, em que duas das semanas foram realizadas em grupo e as restantes individualmente, às segundas, terças e quartas-feiras. As aulas do período da manhã começavam às 08h30 e terminavam às 12h00, com um intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h00. O período da tarde decorria das 14h00 até às 16h00, sem nenhuma interrupção. À terça-feira o horário sofria algumas alterações, uma vez que as aulas tinham início às 09h30 e terminavam às 17h00, com um pequeno intervalo de dez minutos no período da tarde.

Esta turma era constituída por 20 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. De entre estes, dois dos alunos apresentam Necessidades Especiais, estando referenciados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008. No geral, os alunos apresentavam uma boa fluência no discurso, manifestando espírito crítico nas suas intervenções discursivas, intervindo quando não percebiam, não concordavam, ou simplesmente para partilharem a sua opinião. Deve-se destacar que a turma era assídua, encontrava-se motivada para a aprendizagem e revelava bastante interesse pela escola, especialmente quando se realizavam atividades de carácter ou trabalhos a serem realizados em grupos.

No que concerne à escola, esta era constituída por onze turmas do 1.º CEB (240 alunos) e por onze professores titulares de turma, quatro professores do Ensino Especial e cinco professores de apoio, entre outros profissionais. Deve-se ressaltar que esta escola também tem uma componente de Jardim de Infância no mesmo edifício, separada do 1.º CEB.

No que concerne à estrutura da instituição, aferiu-se que era constituída por dois pisos, tendo o piso 0 apenas cinco salas de aula, destinadas ao 1.º CEB, sendo que uma tem por finalidade realizar Atividades de Animação de Apoio à Família e outra funcionar como Centro de Recursos TIC. Neste piso era possível encontrar também o refeitório, casas de banho, o polivalente, a papelaria, os gabinetes dos professores e de coordenação da escola, bem como a ala referente ao Jardim de Infância. No piso superior podiam-se encontrar oito salas de aula, destinadas ao 1.º CEB, a biblioteca, várias salas de arrumações e casas de banho.

Por fim, quanto ao espaço exterior, foi possível observar que tem um espaço bastante amplo e com um bom acesso, constituído por um campo de futebol utilizado pelos alunos para a prática lúdica desportiva. Também foi possível aferir que a escola detém poucos espaços verdes, sendo a sua maioria em cimento e pedra.

1.2 Na Educação Pré-Escolar

A prática supervisionada realizada no segundo ano de Mestrado decorreu na EPE, num Jardim de Infância pertencente à zona urbana da cidade de Viseu. O estágio decorreu ao longo de todo o ano letivo, sendo realizadas as interrupções necessárias, perfazendo um total de 21 semanas de dinamização – 10 semanas na PES I e 11 semanas na PES II. Importa destacar também que as práticas decorreram entre segunda-feira a quarta-feira, tendo-se realizado duas semanas intensivas de intervenção. No período da manhã, as atividades iniciavam às 09h00 e terminavam às 12h00, com recreio de cerca de 30 minutos das 10h30 às 11h00. O período da tarde decorria das 13h30 até às 15h30, sem nenhuma interrupção.

O grupo era composto por 19 crianças, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. De acordo com a análise da avaliação diagnóstica dos conhecimentos/capacidades das crianças, tratava-se de um grupo de crianças comunicativas e com facilidade de interação com novos elementos na instituição, curiosas, trabalhadoras e empenhadas, motivadas para a aprendizagem, entre outras características positivas. No entanto, também existiam algumas que se destacavam pelas dificuldades observadas. Assim, podem-se destacar três crianças com algumas dificuldades, como por exemplo, uma criança que apresentava bastante dependência do adulto para que se mantivesse numa tarefa, executando as mesmas com uma velocidade muito lenta. Esta era uma criança que apresentava vivências em ambientes de instabilidade familiar.

Outra das crianças que se encontrava sinalizada tinha dificuldades ao nível da fala, sendo, porém, notório que esta corrigia a articulação de fonemas, omitindo ou substituindo um número considerável de fonemas e, neste sentido, já tinha frequentado algumas sessões de terapia da fala. No entanto, esta não se encontrava em nenhum tipo de sessões de terapia da fala. Por fim, existia ainda outra criança com défice de capacidades cognitivas, problemas de linguagem, articulação e compressão, défice de atenção/concentração e executava as tarefas com uma velocidade muito lenta. Acrescia a isto o facto de muitas vezes faltar à escola.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1 No 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio realizado na PES constituiu-se numa prática e experiência bastante enriquecedora, deste percurso académico. O facto de ter sido possível trabalhar com diferentes faixas etárias e anos de escolaridade, possibilita-nos afirmar que este é um nível de ensino que nos agrada bastante pelas experiências vivenciadas. As turmas em que foi possível trabalhar e as orientadoras cooperantes de cada uma delas possibilitaram o contacto com diferentes experiências e um evoluir nas aprendizagens efetuadas a vários níveis (prático e teórico).

No final desta etapa, torna-se relevante a realização de uma reflexão sobre as práticas referentes ao 1.º CEB, uma vez que esta se constitui como uma etapa fundamental da formação docente. Como menciona Shulman e Shulman (2016, p.124), um professor encontra-se em permanente formação contínua, sustentando-se num novo modelo, com características e aspetos relativos ao desenvolvimento do professor competente. Destas características, a aprendizagem docente decorre da “visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade” que o mesmo obtém da sua formação. Como refere Alarcão (2001, p.6), não se pode

conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Neste sentido, tendo em consideração o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro relativo aos Padrões de Desempenho do Docente, o indicador alusivo à **reflexão crítica sobre as práticas profissionais**, inserido na dimensão da *vertente profissional, social e ética*, foi tido em conta, uma vez que, para todas as práticas foi realizada uma reflexão pessoal sobre as mesmas. Esta dimensão destaca-se pela “assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola” (para.10). Desta forma, tentamos refletir e desenvolver ações tendo em conta os conhecimentos profissionais e a atualização dos mesmos, de forma a que estes orientassem as práticas realizadas.

No que concerne à reflexão por parte do professor, segundo Shulman e Shulman (2016), existem cinco grupos de atributos entre os quais se desenvolve o ensino competente, dos quais destaco a capacidade de entender, analisar e avaliar a sua prática, de forma a se adequar sempre que necessário. Esta última, correspondente ao grupo motivacional dos professores, torna-se essencial para articular práticas e agir sempre que necessário. Foi também através das reflexões realizadas que, em conjunto com a colega de estágio, ponderámos e analisámos todos os materiais e planificações antes de serem colocados em prática. Deste modo, como menciona o indicador relativo ao **reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional**, desenvolveu-se um trabalho harmonioso no grupo de estágio, em que nos fomos auxiliando mutuamente. Um exemplo deste apoio, constatou-se num momento em que se tornava necessário a intervenção de uma personagem relativa a um soldado do 25 de abril, sendo que eu própria me disfarcei de soldado para dar mais ênfase à aula e motivar os alunos (cf. Anexo 1).

Ainda na mesma dimensão, o indicador relativo à ideia de que os professores devem estar em permanente construção e atualização do seu próprio conhecimento, tornou-se muito evidente ao longo destas práticas. Foi possível observar que a forma como os alunos aprendem, atualmente, a realizar a operação aritmética da divisão é diferente da forma aprendida no nosso percurso pelo 1.º CEB e, desta forma, foi importante a realização de uma pesquisa relativa a esses mesmos conteúdos (cf. Anexo 2). O mesmo aconteceu várias vezes em conteúdos relacionados com a gramática, que tem vindo a sofrer várias alterações ao longo dos anos. Importa, então, reconhecer que a profissão docente deve ser sustentada numa atualização constante do conhecimento do professor.

Tendo em conta os aspetos supramencionados e a **responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens nos alunos**, foram sempre valorizados os conhecimentos dos mesmos. Desta forma, foi realizado um grande investimento na **promoção de ambientes de trabalho exigentes, seguros e estimulantes**, através de diversos trabalhos experimentais e de trabalho cooperativo/colaborativo, promovendo a comunicação e interação entre os alunos e os seus próprios saberes e conhecimentos. Como menciona Torres, Alcantara e Irala (2004, p.3), o trabalho colaborativo, constitui “uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo”. Importa também expor que as atividades experimentais, permitem “aos alunos o desenvolvimento de processos científicos, como a observação,

a classificação, a previsão, a identificação e controle de variáveis, entre outros, incluídos na aquisição de conteúdos” (Sousa, 2012, p.17). A mesma autora menciona que as atividades experimentais

permitem a estimulação do aluno relativamente ao conhecimento científico, na medida em que criam conflito cognitivo, possibilitam a previsão, a observação, a comparação e a reflexão que induzem à mudança conceptual e à construção do “verdadeiro” conhecimento científico (pp.17-18).

Como evidências das estratégias enunciadas acima, destaca-se a realização de experiências, nomeadamente uma experiência relacionada com os tipos de solo, em que, primeiramente, os alunos foram confrontados com uma questão-problema para posterior diálogo (cf. Anexo 3). Neste momento os alunos confrontaram as suas ideias e discutiram-nas, segundo as suas vivências e experiências para, posteriormente, validarem as suas ideias e conhecimentos através da manipulação de materiais. Um outro momento, que se reviu como bastante enriquecedor, foi o manuseamento de uma bola de poliestireno de forma a perceberem as fases da Lua, através da rotação da bola em torno de si próprio. O trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de investigação cujo tema reporta para as competências emocionais, também constituiu uma oportunidade para favorecer a interação e o trabalho colaborativo na sala de aula, e para trabalhar a compreensão e empatia pelos outros.

Os dois grupos de estágio de PES foram bastante distintos, relativamente a vários aspetos, o que exigiu uma **conceção e planificação de atividades e estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos**, indicador este inserido na dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*. Esta dimensão reporta para o “eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, para.11).

Nesta linha de pensamento, o facto de as turmas serem, na primeira PES, do 2.º ano de escolaridade e, na segunda, do 4.º ano de escolaridade, fez com que as estratégias tivessem de ser bastante distintas pelo nível de exigência que era incumbida, ou seja, no trabalho desenvolvido com a turma do 4.º ano de escolaridade foi exigido um maior conhecimento científico e didático relativamente às áreas disciplinares abordadas. Assim, as práticas e estratégias foram planificadas de forma adequada às necessidades, integrando todas as propostas com os meios, os recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Outros momentos em que se verificou a adaptação de

atividades nos diferentes contextos, foi numa caracterização física e psicológica de diferentes elementos da turma. Quando realizada na turma do 2.º ano de escolaridade houve necessidade de mais orientação para o resultado que se pretendia, através de um guião (cf. Anexo 4). Na turma do 4.º ano de escolaridade não existiu necessidade de um acompanhamento aprofundado, visto que os alunos tinham um conhecimento mais alargado e aprofundado da construção de textos.

Ainda na perspetiva de que ambos os grupos proporcionaram experiências distintas, devemos ter em consideração que, particularmente no trabalho desenvolvido com a turma do 4.º ano de escolaridade, foi possível constatar que alguns conteúdos foram abordados de uma forma muito superficial. Tendo em conta este aspeto, torna-se necessário um maior aprofundamento dos mesmos para uma melhor compreensão pela parte dos alunos.

Importa ressaltar que para a **integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbito de decisão curricular**, tendo em conta a articulação dos temas e conteúdos a abordar, entre as várias áreas disciplinares, nas estratégias propostas foi realizada essa mesma articulação. Isto revelou-se importante porque possibilitou “o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis” (Azevedo & Andrade, 2007, p.260). Nesta perspetiva, Andrade (1995, p.2) define interdisciplinaridade como uma “nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmónico e significativo”, sem tratar cada área disciplinar como isolada de todas as outras.

Para possibilitar este trabalho de interligação, também houve necessidade de aplicar e utilizar instrumentos e recursos para a realização dos vários trabalhos desenvolvidos, alusivos ao indicador referente à **organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade de alunos e aos meios e recursos disponíveis**. Como Graells (2000, citado por Botas & Moreira, 2013, p.257) menciona, “os materiais didáticos são construídos com uma intencionalidade”, sendo que este mesmo autor, enumera algumas funções destes, como “fornecer informação; constituir guiões das aprendizagens dos alunos; proporcionar o treino e o exercício de capacidades; cativar o interesse e motivar o aluno avaliar as capacidades e conhecimentos; proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação” (p.257). Nesta linha de pensamento, para o trabalho desenvolvido, relativamente à área disciplinar de Matemática, foi necessário o recurso

a materiais didáticos, como *Polydron e Volumes à construir* para a construção do cubo e de outros sólidos geométricos (cf. Anexo 5), mas também de outros materiais construídos e disponibilizados por nós, como garrafas de plástico com várias capacidades, copos de plástico, medidores, cubos com vários tamanhos e um cubo em tubo (cf. Anexo 6).

Outro exemplo deste trabalho remete para a abordagem das marés na área disciplinar de Estudo do Meio em que o trabalho desenvolvido ao longo do dia foi interligado com o tema do mar. O dia iniciou-se com a apresentação de um aquário com areia, farol e outros objetos no seu interior para que os alunos pudessem visualizar a sinalização marítima e, posteriormente, através da realização de uma experiência, o fenómeno das marés (cf. Anexo 7). Interligado com estes dois trabalhos, foi também o trabalho desenvolvido na área disciplinar de Português, em que o texto narrativo apresentado e explorado relacionava-se com uma viagem ao fundo do mar (cf. Anexo 8). Estes materiais permitiram uma melhor exploração dos conteúdos a abordar, uma vez que os alunos puderam observar e manipular, não se limitando a ouvir nem a ler informação.

Neste sentido, Shulman e Shulman (2016) referem que “um professor competente precisa de entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (p.127), de forma a saber ele próprio fazer para poder ensinar. Assim, torna-se essencial ter em vista um aspeto mencionado pelo mesmo autor, relativo ao novo modelo de professores, sendo este a capacidade “de se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional” (p.124). Estes pensamentos seguem-se na linha do exemplo da proposta enunciada acima, em que foi necessário realizar materiais e experiências em que os alunos e a professora se envolvessem nas práticas e na atividade de forma a esclarecer os fenómenos decorrentes e a proporcionar aprendizagens significativas.

No que concerne ao **desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados**, importa referir que foram implementadas estratégias de avaliação para perceber se os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos tinham sido alcançados com sucesso. No caso da experiência mencionada inicialmente, em que se recorreu a uma bola de poliestireno para observar as fases da Lua, foi realizado um trabalho posterior a essa mesma experiência, onde os alunos através de uma maquete explicavam os movimentos e fases da Lua (cf. Anexo 9). Neste

momento foi possível verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a experiência dando-lhes também conta dos seus progressos e das necessidades de melhoria que deveriam ter em consideração.

Nas atividades propostas foi tido em conta o indicador correspondente à **valorização dos diferentes conhecimentos, culturas e saberes dos alunos**, relativo à dimensão da *vertente profissional, social e ética*, realizando partilhas sobre os mesmos. Neste sentido, tendo um aluno que praticava várias vezes pesca num rio com a sua família, este teve um papel bastante ativo na realização de uma atividade de “pesca” em caixas com esferovite em que era necessário reconhecer vários tipos de peixes e o seu habitat (cf. Anexo 10). Desta forma, foram valorizados os seus saberes e conhecimentos relativos a esta prática da sua família, que o aluno tanto valorizava.

Todas as práticas realizadas tiveram em vista o alcance do sucesso das aprendizagens dos alunos, com o apoio das várias áreas disciplinares. Assim, foram aplicadas diversas tarefas, no caso da área disciplinar de Matemática, o trabalho experimental na área disciplinar de Estudo do Meio e diversos jogos na área disciplinar de Português, para que fosse promovido o desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos. Neste sentido, foram realizados trabalhos que, como refere o indicador alusivo à **promoção e desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e seus contributos**, tiveram como objetivo o desenvolvimento do imaginário e da criatividade dos alunos, como por exemplo, a realização de uma banda desenhada relativa a um filme visualizado (cf. Anexo 11). Visto que o filme não se encontrava em língua portuguesa, foi pedido aos alunos que através de uma banda desenhada, com todos os elementos pertencentes a ela, representassem toda a história do filme observado. Os alunos tiveram que imaginar e criar o desenrolar da história, dando a sua interpretação da mesma. Outro exemplo foi a elaboração de peixes em barro, tendo em conta o tema a abordar na área disciplinar de Estudo do Meio, em que cada aluno modelou um peixe a seu gosto e conforme a sua conceção de peixe e, posteriormente, o coloriu a gosto (cf. Anexo 12).

A dimensão presente no Despacho supracitado, referente à *participação na escola e relação com a comunidade educativa* é, a nosso ver, um aspeto importante para todos os intervenientes da comunidade. Deste modo, o indicador relativo ao **envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade**, encontrou-se presente durante as práticas em vários momentos e intervenções. Um desses momentos verificou-se num desfile intitulado de Jardins da Primavera, em que se juntaram todos os alunos do mesmo Agrupamento de Escolas num parque da cidade

(cf. Anexo 13). Para este momento, os alunos criaram e decoraram alguns adereços relacionados com a Primavera, como chapéus de palha decorados com flores, algumas cestas também com flores e camisolas com rendas relacionadas com o tema. No parque, todos os alunos interagiram entre si e com a comunidade educativa e envolvente, ou seja, com os professores de ginástica presentes para uma pequena aula de ginástica e, com outros elementos da comunidade que se disponibilizaram para contar histórias e entoar algumas músicas conhecidas dos alunos.

Sendo a interação com os restantes elementos da comunidade educativa importante para o desenvolvimento das atividades e para o sucesso académico dos alunos, torna-se também importante que os pais/encarregados de educação se envolvam em ações da escola e se encontrem presentes na mesma e suas atividades. Assim sendo, foi realizada uma sessão de aula em que o objetivo era envolver a família num tema ou conteúdo a abordar em sala de aula, dando conotação ao envolvimento destes no desenvolvimento dos seus educandos (cf. Anexo 14). A sessão contou com o apoio de um pai e encarregado de educação de um aluno, que se disponibilizou para abordar o tema da dentição, uma vez que a profissão do encarregado de educação era de dentista. Pude verificar que, para os alunos presentes na sala de aula, este momento foi bastante oportuno e motivador, pois, havia alguém na sala diferente a lecionar a aula e com materiais que normalmente os alunos observam quando se deslocam a um dentista.

No que concerne às propostas **apresentadas pela comunidade escolar, que contribuem para um melhor desempenho da escola**, foram apresentadas sugestões de projetos relacionados com a área disciplinar de Estudo do Meio e com a Educação para a Cidadania. Um deles consistia na construção de uma estufa, no exterior da escola, para que os alunos tivessem contacto com todos os procedimentos para a construção da mesma, como a compra de materiais, realização de medições, entre outras tarefas, mas também com o cultivo e manutenção na estufa. Ainda que tenha sido uma proposta apreciada pelo coordenador da escola, foi-nos transmitido que este não tem autorização para colocar estruturas no recinto exterior da mesma, sendo necessário a autorização de outras entidades para o fazer. Importa referir que a proposta não foi executada porque “estragava” a estética exterior da escola, sendo a meu ver mais valorizada a estética da escola do que as aprendizagens que os alunos poderiam retirar da proposta.

Por último, a dimensão referente ao *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* teve uma especial consideração da minha parte, uma vez que se constitui

como elemento fundamental para a formação e desenvolvimento profissional. Assim sendo, Shulman e Shulman (2016) afirmam que “na formação inicial ou continuada de professores, os formadores devem criar ambientes que apoiam, sustentam e “refinam” as visões, as compreensões, as práticas, as motivações, as reflexões de todos os seus membros” (p.133). É nesta perspetiva que, devo afirmar que no decorrer das práticas realizadas na PES, fomos sempre acompanhadas e orientadas para que o trabalho desenvolvido fosse sendo enriquecido e melhorado ao longo das mesmas.

Nesta visão de partilha entre o indivíduo e a comunidade é de referir que os professores, como membros de um ou mais grupos – comunidade –, “influenciam suas crenças e suas práticas” (Shulman & Shulman, 2016, p.131). O contacto com outros docentes e com a comunidade escolar permitiu um alargamento e aprofundamento do nosso conhecimento e das visões que tinha da instituição escolar. Isto verificou-se porque existiu uma partilha, por parte das professoras cooperantes, dos conhecimentos e estratégias que a experiência na carreira docente lhes forneceu ao longo das suas vidas e percursos. Torna-se importante este tipo de comunicação para que, um melhor desenvolvimento das práticas docentes, através de visões partilhadas, se possa alcançar.

Uma outra forma de partilha, entre as comunidades educativas, que foi muito importante para a nossa formação como docente, foram os seminários e colóquios em que pudemos participar e que alargaram e aprofundaram conhecimentos referentes a vários temas (cf. Anexo 15). Alguns destes desenvolviam temas como a importância do jogo e do brincar para o desenvolvimento das crianças, tendo sido estes os mais produtivos para mim. Como destaca Dallabona e Mendes (2004), as crianças têm necessidade de brincar porque esta é “uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio (...), a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar” (p.4). Nesta perspetiva, brincar e jogar tornam-se numa forma de as crianças aprenderem e adquirirem conhecimentos, através do lúdico e desempenhando um papel ativo e não de mero ouvinte, como na escola tradicional.

2.2 Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Numa fase em que terminaram os trabalhos de intervenção da PES torna-se relevante a realização da reflexão sobre as práticas referentes à EPE, uma vez que esta se constitui como uma prática importantíssima do educador. Posto isto, importa referir

que, tal como nas práticas refletidas anteriormente, todos os momentos passados com o grupo e com a orientadora cooperante foram proveitosos, enriquecedores e auxiliaram na construção de um pensamento crítico e reflexivo.

A primeira dimensão destacada pelo documento, denominada de *vertente profissional, social e ética*, reporta para um indicador intitulado **reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais**. Aqui merece destaque a realização de reflexões semanais relativas a cada intervenção realizada para perceber as aprendizagens das crianças, para verificar a existência de aspetos positivos e negativos da nossa intervenção, aspetos a melhorar, entre outros. Estas reflexões críticas sobre as próprias práticas permitiram-nos uma melhor compreensão das aprendizagens das crianças relativamente às tarefas propostas, das preferências e interesses das crianças e possibilitaram-nos refletir acerca de outras formas e métodos de trabalho que poderiam ter corrido melhor.

Um possível exemplo é a realização da reflexão relativa às tarefas dinamizadas, cujo tema reportava para as construções de casas de cartão (cf. Anexo 16), na qual importa destacar a forma como estas foram determinantes para ultrapassar algumas dificuldades e formas de estar do adulto. Nesta perspetiva, e tendo em consideração a minha forma de estar e interagir com o grupo de crianças, devemos mencionar que, na realização dessas atividades no trabalho com crianças, a existência de interações ricas em diálogo e de troca de ideias são essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos das mesmas. Ou seja, no decorrer do trabalho realizado não se deveria ter dado como resposta a uma criança “tu é que sabes o que vais fazer”, pois, assim, não auxiliei a mesma na construção do seu pensamento. Em alternativa, poder-se-ia ter questionado esta criança relativamente ao que gostaria de acrescentar na sua construção, a formas de construir ou realizar algum objeto para a construção da sua casa de cartão, entre outros modos de apoio e incentivo à atividade das crianças.

Outro aspeto que merece reflexão por parte de um educador é a forma como organiza o ambiente educativo da sua instituição e/ou sala de atividades, nomeadamente da organização do espaço e materiais, mas também da gestão de utilização e arrumação de materiais. O facto de as crianças se encontrarem várias vezes a realizar tarefas em que são necessários vários materiais, como as tesouras, os lápis e marcadores, as colas e fita-colas, faz com que ao longo do trabalho se encontrem na sala materiais espalhados, por exemplo. Tendo em consideração estas dinâmicas e a forma como o educador deve orientar o grupo de crianças, importa que este seja capaz de orientar as crianças para a arrumação de alguns materiais que podem já não ser

necessários para o trabalho a realizar. No caso destacado pela reflexão referido anteriormente, por exemplo, só foi pedido às crianças que arrumassem os materiais que se encontravam no chão e mesas de trabalho, no final da tarefa. No entanto, estas orientações deveriam ter sido dadas às crianças no decorrer das atividades. Desta forma, a organização dos trabalhos, da sala e das crianças teria sido mais positiva e não existiria perigo de as crianças puderem tropeçar ou escorregar em tesouras ou marcadores.

No que concerne ao indicador, **responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional**, destaca-se o reconhecimento do saber próprio da profissão docente, sendo este atualizado através de uma investigação permanente por parte do educador. Desta forma, foi fulcral o auxílio dos professores orientadores da ESEV, visto que foram várias as vezes em que foi necessário recorrer a estes para discutir e compreender melhores formas de trabalho e estratégias. Tendo em consideração que cada grupo de crianças e cada criança em particular apresenta modos de trabalho e capacidades distintas, estas reflexões com os professores acerca de tarefas e estratégias permitiu-nos adequar essas mesmas tarefas com estratégias para diferentes crianças.

Também a realização de um diálogo, no final de cada intervenção, com a orientadora cooperante, foi bastante positivo para perceber o que deveria alterar nas tarefas apresentadas e na dinâmica com o grupo. Desta forma, foi importante modificar a nossa postura bem como as estratégias para motivar e captar a atenção de cada criança. Exemplo disto foi o facto de ser necessário não deixar que as crianças dispersassem nos momentos de reunião na manta da sala e, para isto, foram utilizadas estratégias como a utilização de uma bola de esponja (cf. Anexo 17). Com a presença desta bola no grupo, as crianças tiveram de estar concentradas e atentas para quando alguma criança lhes passasse a bola e chegasse a sua vez de falar.

Estes diálogos e trocas de experiência foram positivos para as nossas aprendizagens e o sucesso ao longo das dinamizações e intervenções, uma vez que permitiram perceber que enquanto profissionais de educação devemos estar em constante processo de investigação para atualizar os nossos conhecimentos. Isto reporta não só para formações, como para o diálogo com outros profissionais da área. Desta forma, o debate e a reflexão com outros profissionais sobre a ação pedagógica de cada um, permite a tomada de decisões e adoção de estratégias que auxiliam no dia-a-dia de cada grupo, como por exemplo, na regulação de comportamentos de algumas crianças. Este aspeto foi bastante evidente no decorrer da prática realizada em que foram várias as vezes que se procurou o diálogo com a educadora cooperante para

refletir na forma como contornar o comportamento de uma das crianças do grupo. A partir destes diálogos foi possível aferir que a existência de reforço positivo, com determinada criança, poderia ajudar a que esta se sentisse capaz e deixasse de se recusar executar as tarefas.

A par de tudo isto, evidencia-se também que é sempre necessário pesquisar e procurar informações relevantes para as crianças, embora também estas devam realizar essas pesquisas. Na sequência da realização de um trabalho de projeto (cf. Anexo 18) e, ao longo de todas as intervenções, foi necessário pesquisar e procurar informações acerca de materiais apresentados, por exemplo. Assim, quando foram apresentados objetos antigos às crianças foi necessário procurar junto de pessoas mais velhas como funcionavam alguns desses objetos. Exemplo disso foram as máquinas de escrever antigas, as lamparinas e as candeias, entre outros objetos. Embora as crianças tenham tido oportunidade de pesquisar e explorar cada objeto, é sempre importante que o educador prepare previamente informações e saberes de forma a construir o seu próprio conhecimento e a orientar as crianças para a construção do seu conhecimento.

Na perspetiva do indicador alusivo à **atitude informada e participativa face às políticas educativas**, importa referir para a unidade curricular de Políticas Atuais de Educação Básica. Esta foi uma unidade curricular em que tínhamos muitas expectativas, uma vez que era pouco informada no que diz respeito a políticas relativas a esta área. Assim, foram abordados diversos tópicos importantes, podendo constatar a sua importância ao longo das dinamizações e permanência no Jardim de Infância. Um exemplo disto foi a exploração relativa à evolução das políticas ao longo dos últimos anos, à passagem de uma escola meritocrática para a existência de uma escola democrática, entre outros tópicos, que me fizeram perceber de que forma um profissional de educação deve estar atualizado relativamente a estas políticas.

Algo possível de constatar nesta experiência, e que se encontra articulado com as políticas educativas, foi a falta de uma assistente operacional na sala de atividades. Com o trabalho realizado ao longo da prática supervisionada e a falta da assistente operacional algumas tarefas e atividades tornaram-se mais confusas, por exemplo, quando as crianças tinham de se deslocar à casa de banho para lavar mãos ou os materiais. Ou seja, enquanto uma de nós permanecia com o grupo a outra realizava as tarefas de limpeza para as crianças continuarem os seus trabalhos. Também em alguns momentos as crianças auxiliaram na concretização destas tarefas.

Tendo ainda em consideração a responsabilidade do educador em proporcionar às crianças um bom e organizado ambiente educativo, devo realçar o indicador

relacionado com a **responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes**. Tal como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cabe ao educador a promoção de um ambiente educativo que favoreça as aprendizagens e as interações entre todos de forma positiva. Assim, “esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2016, p.24).

Nesta perspetiva, ao longo das dinamizações realizadas, tivemos em consideração todos os aspetos destacados anteriormente, de forma a estimular e a motivar as crianças com propostas desafiantes e que integrassem todo o grupo de crianças. Um exemplo de propostas em que se teve em consideração a promoção de ambientes seguros, exigentes e estimulantes, é uma planificação semanal (cf. Anexo 19). Para o trabalho desenvolvido nesta semana, o objetivo era o reconhecimento das cores primárias e a conclusão, por parte das crianças, da existência de cores secundárias através da manipulação de tintas.

Como forma de motivar as crianças, uma das atividades realizadas reporta para a pintura de cada mão com tintas de cores primárias e, de seguida misturar, essas cores esfregando as mãos uma na outra (cf. Anexo 20). Foi possível aferir que as crianças se encontravam bastante curiosas para descobrir as cores, mesmo já conhecendo alguns dos resultados. A par disto, foi notório que todas as crianças recorriam aos seus trabalhos de mistura de tintas e carimbagem para observar os resultados de cada mistura.

Aquando da conclusão das tarefas e atividades deste género, que envolvem significativamente as crianças, pudemos concluir que é da nossa responsabilidade a promoção de ambientes e tarefas que estimulem as crianças em que estas possam retirar aprendizagens significativas. Pensar e repensar as tarefas e estratégias adotadas para alcançar determinados conhecimentos é importante para o desenvolvimento de todas as crianças presentes no grupo, independentemente das idades e características individuais de cada um.

Também importa destacar o dever do educador relativamente ao indicador de **responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos**. Neste caso, torna-se fulcral relatar momentos de partilha das crianças que vão ao encontro de culturas e saberes distintos.

No caso da abordagem realizada com as diversas crianças acerca da realização de uma mini horta em estufa no espaço exterior, devemos mencionar que esta partiu dos conhecimentos das crianças relativamente ao tema da agricultura. É de salientar que é bastante importante valorizar os conhecimentos prévios de cada criança, dando a estas a oportunidade de transmitir esses conhecimentos às restantes crianças do grupo, confrontando os seus conhecimentos e debatendo exemplos relativos aos seus saberes.

Um exemplo desta partilha e valorização de saberes foi a pesquisa e exploração de legumes e objetos relacionados com a agricultura, em que uma criança demonstrou muitos conhecimentos sobre a agricultura (cf. Anexo 21). As tarefas relacionadas com este trabalho são bastante realizadas no dia-a-dia desta criança e, por isso, esta sabia os vários nomes e forma de plantar e semear, bem como os utensílios. Nesta intervenção foram disponibilizados diversos legumes, como a alface, o nabo, a couve, entre outros. Ainda que a maior parte das crianças reconhecessem os alimentos, não reconheciam a sua raiz nem a sua função. Esta criança demonstrou vários conhecimentos e também uma grande satisfação em poder tocar no solo.

Com esta notória capacidade de esta criança dialogar e explicar algumas das coisas que envolvem a agricultura, ainda que todas as crianças fossem motivadas para intervir no diálogo e exploração, esta destacou-se e foi bastante valorizada pelos seus conhecimentos, tendo várias crianças reforçado a ideia de que esta sabia muitas coisas.

Outros momentos em que foram evidentes as diversas culturas das crianças foi nas partilhas do fim-de-semana em que, uma criança de etnia cigana destacava sempre a permanência em feiras com a sua família.

Estas situações levam o educador a pensar acerca da partilha de saberes e culturas, como algo importante para o entendimento das crianças acerca da diversidade cultural existente. O respeito pelo outro e o reconhecimento de outras culturas torna as crianças mais predispostas para outras culturas distintas das de cada uma e ajuda-as a valorizar o contributo de cada cultura.

Por fim, reporto-me ao indicador **reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional**, tendo-se desenvolvido um trabalho harmonioso no grupo de estágio em que nos fomos auxiliando. Merece destaque a capacidade de trabalhar em grupo e interagir, tanto no contexto educativo, como na preparação das atividades que realizámos, nomeadamente na preparação das dinamizações, ou seja, na realização das planificações diárias e na preparação de materiais.

Também o trabalho colaborativo entre os profissionais, com os muitos momentos de partilha e de apoio entre o grupo de estágio e a orientadora cooperante, o apoio e o auxílio das assistentes operacionais na realização de várias tarefas e atividades e a entreaajuda que existiu entre o grupo de estágio, se revelaram essenciais para o desenvolvimento bem sucedido de todo o trabalho. Em todas as intervenções estivemos presentes e disponíveis para ajudar a colega de grupo, apoiando as dinamizações e complementando o outro elemento sempre que necessário.

Nesta perspetiva, e tendo em consideração o que é mencionado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), no âmbito da organização do ambiente educativo na EPE, as relações entre os diferentes intervenientes devem ser estabelecidas de forma positiva. No caso do trabalho desenvolvido em grupo, foi sempre tido em consideração a opinião de ambas para que fossem preparados momentos e tarefas desafiantes e promotores de aprendizagens significativas para cada criança.

Outro exemplo que merece destaque é o facto de que, sempre que era necessária a preparação prévia de materiais na sala de atividades, ou noutro espaço da instituição, enquanto um elemento do grupo dinamizava atividades e estava com o grupo, o outro elemento realizava essa mesma preparação para que tudo estivesse pronto para os trabalhos. Neste caso, quando foi realizado um percurso no espaço exterior, ainda que já estivessem preparados alguns materiais, foi preciso uma de nós deslocar-se ao espaço exterior para ultimar alguns preparativos. Tal aconteceu aquando a realização de uma estufa no espaço exterior, em que foi novamente necessário uma de nós se deslocar ao exterior para preparar o espaço.

No que concerne à dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, deve ter-se em consideração três vertentes fundamentais, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e aprendizagens. Nesta dimensão ressalta o indicador **planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis**, que remete para as planificações diárias realizadas.

Ao longo da realização das planificações diárias, foi possível aferir que se torna importante que as crianças sejam parte integrante da conceção destas. Isto porque ao se partilhar e discutir com elas o que querem fazer posteriormente, envolvem-se as mesmas de forma significativa, para além de que se promove também o seu sentido crítico e de responsabilização pelas suas decisões e ações.

É assim possível afirmar que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), é fulcral, que na realização das planificações, se tenha em consideração os interesses das crianças, de forma a serem tratados assuntos que as motivem e lhes despertem interesse.

Importa salientar que a ação do educador, no que concerne à realização de planificações, é muito mais do que apenas proceder à escolha de tarefas e atividades para crianças. Este deve ter um conhecimento aprofundado do seu grupo, bem como das suas dificuldades, capacidades, entre outros, para que consiga dar respostas a todas as crianças do grupo. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a planificação consiste também numa forma de averiguar a existência de oportunidades de aprendizagem que não se encontravam previstas (Ministério da Educação, 2016).

Nesta perspetiva, para a realização das planificações teve-se em consideração, em alguns casos, os planos mensais e, em outros, os interesses das crianças. Assim, alguns dos temas e tópicos destacados e abordados pelos planos mensais foram: perigos e segurança rodoviária, Dia do Trabalhador (abordagem às profissões), entre outros. Ainda que a abordagem às profissões tenha surgido do plano mensal, partiu das crianças a escolha das profissões a trabalhar e a realização de um livro de profissões (cf. Anexo 22). Este foi um trabalho desenvolvido ao longo de três semanas, sendo que foram abordados alguns tópicos distintos entre os trabalhos realizados acerca das profissões.

O caso da concretização do trabalho de projeto realizado, partiu de pequenas intervenções das crianças, nomeadamente da referência a candeias e lamparinas, aquando o diálogo acerca da parafina como um derivado do petróleo. Tendo em consideração esta apreciação de duas crianças e, após o questionamento relativamente ao que é uma candeia, pudemos perceber que apenas duas crianças sabiam o que era este objeto. Para que ficasse a questão lançada e para que as crianças tivessem vontade de procurar respostas nada foi esclarecido no momento.

Numa fase posterior, foi introduzido o trabalho de projeto e socorremo-nos destes conhecimentos das crianças, permitindo que todas oferecessem contribuições para as aprendizagens. Também foram exploradas várias candeias de diferentes formatos e tamanhos e, também, introduzidos outros objetos para que as motivassem e despertassem o interesse destas para o tópico. Este foi um momento de enriquecimento para as crianças e para os adultos, isto porque foi notório o interesse de cada criança relativamente aos objetos e exploração dos mesmos, revelando-se ainda, cada vez

mais, o interesse na exploração de outros objetos. Para nós foi importante esta dinamização e a metodologia de trabalho, pois permitiu dinâmizações abertas, em que as crianças decidem o caminho que querem seguir.

Em fases posteriores, ao trabalho inicial e de arranque, foi dada a oportunidade ao grupo de escolher o que gostariam mais de pesquisar e abordar. Esta foi uma forma de tornar futuras dinâmizações mais motivantes para o grupo, permitindo que as crianças realizassem as suas próprias escolhas e aprendizagens. Desta forma, as crianças mencionaram que gostariam de abordar os brinquedos de antigamente, os meios de transporte, nomeadamente os comboios de outrora, as tecnologias, os carros e motos, entre outros elementos. Com as crianças e com o auxílio de ferramentas tecnológicas procedeu-se à realização de uma lista com todos esses elementos para pesquisa em momentos posteriores (cf. Anexo 23). Este trabalho realizado com as crianças permitiu-nos entender que a utilização de ferramentas digitais, no caso uma placa digitalizadora, motivou as crianças e trabalhou a abstração do local onde se encontravam a desenhar, tendo de direccionar o olhar para o ecrã do computador e não para a caneta.

Como forma de serem as próprias crianças a tomarem a iniciativa e a escolherem o modo como realizavam a recolha de informação, foi sempre optado, pelas mesmas, a realização de pesquisas na Internet, embora estas nomeassem também o recurso a pessoas mais velhas. Neste sentido, as crianças realizaram as pesquisas acerca dos tópicos a abordar e, consoante o que pesquisavam, realizavam registos para a apresentação, ou para orientarem o seu trabalho em construções futuras. Um exemplo destas tarefas encontra-se numa planificação (cf. Anexo 24) em que foi dada continuação ao desenvolvimento do tópico dos comboios (semana anterior) e iniciada a exploração de outros elementos e objetos escolhidos pelas crianças, tais como televisões, tecnologias, filmes, relógios, entre outros.

Com a realização das primeiras pesquisas foi possível constatar que as crianças conseguem positivamente fazer este tipo de trabalho de forma muito autónoma, o que nos deixou mais predispostas e à vontade para as etapas seguintes. Assim, pudemos perceber que não devemos menosprezar as capacidades das crianças para a realização de determinadas tarefas, pois, tal como é referido pelo Ministério da Educação (2016, p.9) “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, ou seja, devemos valorizar todas as competências e saberes das crianças de um grupo, para que sejam evidentes e se possam desenvolver as suas potencialidades.

No decorrer da realização do trabalho de projeto, descrito anteriormente, tornou-se necessária a articulação das diferentes áreas que se encontram descritas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assim, esta articulação entre as diferentes áreas vai ao encontro do indicador, **integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares.**

Tal como se pode verificar nas planificações realizadas e no exemplo em anexo (cf. Anexo 25), ao longo de todo o trabalho, foi sempre necessário recorrer à área de *Conhecimento do Mundo*, tendo em consideração o objetivo de se estabelecer a relação existente entre o presente e o passado. Esta foi articulada com a utilização de diferentes suportes tecnológicos uma vez que as crianças optaram, por diversas vezes do recurso a computadores e Internet para realizar as pesquisas, bem como de máquinas fotográficas e placa digitalizadora para registar momentos e objetos. Com a manipulação de objetos e suportes tecnológicos foi possível verificar que as crianças atribuem muita importância a estes elementos, o que as motiva para a realização de determinadas tarefas. Estas ferramentas constituem uma mais-valia para o desenvolvimento dos trabalhos realizados, bem como apoiam o educador na compreensão das suas potencialidades por parte das crianças, através da sua manipulação.

A par destas áreas também se teve em consideração a área de *Expressão e Comunicação*, nomeadamente o domínio de *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Sendo a partilha de conhecimentos prévios e de informações retiradas de pesquisas e de diálogos importante para o bom uso da linguagem, tornou-se importante permitir que as crianças realizassem constantemente trocas de ideias, auxiliando estas na correta construção frásica. A par dos diálogos estabelecidos em grupo e com visitas à instituição, também foi essencial a articulação com a área de *Formação Pessoal e Social*, em que foi evidente o desenvolvimento de uma postura crítica relativamente ao que lhe é transmitido pelos seus colegas e outros membros da comunidade. As crianças, ao longo de todo o projeto, foram adotando um sentido cada vez mais crítico em relação ao que observavam, questionando e contrapondo as ideias e opiniões que outras forneciam.

Também a capacidade de estas crianças irem tomando as suas próprias decisões, ao longo de todo o processo e de assumir as suas responsabilidades perante dificuldades, foi importante para o desenvolvimento destas crianças. Promoveu-se assim a autoconfiança, a independência e a autonomia.

Estas articulações entre áreas curriculares promoveram propostas de trabalho mais “abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado” (Ministério da Educação, 2016, p.17). Tendo em consideração as diferentes áreas importa que estas sejam interligadas, não sendo abordadas de uma forma estanque e separadas umas das outras.

Para o indicador referente à **organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis**, podem-se destacar diversos momentos em que foram realizados vários materiais para o grupo de crianças explorar, tais como uma maquete representativa da estação do ano do outono com vários elementos da mesma, ou seja, árvores que dão fruto nesta estação, frutos da estação, animais, etc. Também foi construído um baú, denominado por *Baú dos sentidos*, em cartão, com várias divisões e materiais no seu interior, a serem explorados com os cinco sentidos, um comboio de registo de atividades, uma placa em formato A4 para as crianças realizarem ligações, no caso referentes aos sentidos, um livro com a receita de doce de abóbora para as crianças o confeccionarem, adereços para contar histórias, entre outros elementos (cf. Anexo 26).

De igual modo, é importante salientar a multiplicidade de materiais dos quais nos pudemos socorrer ao longo de toda a prática, particularmente na concretização do trabalho de projeto. Como já foi mencionado anteriormente, para lançar o trabalho de projeto e, partindo do que as crianças tinham destacado, recorreu-se a lamparinas e candeias. De forma a motivar as crianças e a provocar nestas a curiosidade de querer saber e procurar mais, também apresentámos máquinas de escrever e um gira-disco (cf. Anexo 27). A presença destes aparelhos e objetos na sala de atividades permitiu-nos perceber que a existência de objetos “novos” para as crianças na sala pode auxiliar na orientação do trabalho do educador, favorecendo a troca de ideias e opiniões, mas também, na exploração por parte das crianças deixando de ser abstrato e podendo as crianças tocar e observar.

Outro momento em que foram utilizados mais materiais foi na fase em que as crianças manifestaram interesse em construir alguns dos objetos que tinham sido abordados até ao momento. Por esta razão, as crianças quiseram construir máquinas de escrever, balanças de pesos, telemóveis antigos e recentes, telefones, *tablets*, entre outros (cf. Anexo 28). Para estas construções, tendo em consideração os materiais mencionados pelas crianças e o que existia disponível na instituição, recorreu-se a

cartões, caixas de sapatos, tubos de plástico, corda, colas e fita-colas, entre outros materiais escolhidos pelas crianças.

Como se pode constatar esta foi uma vertente bastante valorizada, pois, segundo o que destaca Graells (2000, citado por Botas & Moreira, 2013, p.257), “os materiais didáticos são construídos com uma intencionalidade”, sendo algumas das principais funções destes: “fornecer informação; constituir guiões das aprendizagens dos alunos; proporcionar o treino e o exercício de capacidades; cativar o interesse e motivar o aluno avaliar as capacidades e conhecimentos; proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação” (p.257).

Tendo em consideração a diversidade de materiais e a dificuldade de manuseamento de alguns, optou-se por dividir o grupo de crianças tendo em consideração as suas escolhas para a construção e as suas destrezas e capacidades de manipulação dos materiais. Ou seja, não sendo o apoio do adulto o suficiente, estas crianças tiveram a oportunidade de escolher o que gostariam de construir e constituíram-se alguns grupos de crianças mais velhas com as mais novas. Esta estratégia foi importante para que as crianças mais novas pudessem participar nas atividades com o apoio de outras crianças, mas também para que as crianças mais velhas desenvolvessem as suas capacidades de ajuda para com os outros. Também para nós, enquanto orientadoras das atividades, tornou-se mais fácil de orientar os grupos de crianças, uma vez que não exigia tanta concentração nas crianças mais novas.

No que respeita ao indicador, **conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos** importa mencionar que a realização de planificações focadas em dificuldades específicas de uma criança foi importante para o trabalho desenvolvido. Embora na instituição não existissem crianças com necessidades especiais, cada criança é detentora de características, capacidades e dificuldades distintas que, requerem atenção particular dos adultos. Primeiramente, o tentar perceber as dificuldades de algumas crianças foi desafiante, pois, só a partir da observação atenta destas constatámos as suas dificuldades. Numa fase posterior, a adequação de estratégias e tarefas que auxiliassem as crianças a ultrapassar as dificuldades, também foi bastante desafiante.

Um exemplo simples de uma intervenção para apenas uma criança em específico foi a realização de um diálogo ocorrido no momento de brincar. A concretização deste diálogo foi devido à falta de comunicação da criança e dificuldade em expor as suas ideias/opiniões, principalmente em grande grupo (cf. Anexo 29).

Outro trabalho realizado apenas com uma criança, visto esta apresentar dificuldades ao nível da lateralidade, foi a realização de uma pulseira para colocar num dos seus pulsos a identificar, a partir desta, qual o seu lado direito ou esquerdo, conforme a sua escolha. Para a realização da pulseira foi determinado que as missangas de cor branca teriam de ser colocadas com a mão direita e as missangas cor-de-laranja com a mão esquerda (cf. Anexo 30). Este trabalho de lateralidade revelou-se bastante importante, pois auxiliou esta criança na lateralidade e permitiu-nos perceber a necessidade de intervir individualmente com a mesma. Ainda assim, um aspeto que deveria ter sido repensado num momento posterior, foi a concretização desta tarefa com outros elementos do grupo de crianças, visto existirem mais com esta dificuldade. Poder-se-ia então ter concretizado esta tarefa com outras crianças, individualmente ou em pequenos grupos. Pudemos constatar que, aquando a existência de uma dificuldade comum em várias crianças, deve-se trabalhar essas dificuldades, mesmo que em pequenos grupos e não de forma individualizada.

Desta forma, verificou-se que o trabalho individualizado é, também, fundamental no desenvolvimento de competências específicas das crianças, bem como no desenvolvimento da nossa capacidade de perceber dificuldades mais específicas de cada criança. Por fim, importa mencionar que as planificações individualizadas foram importantes para se perceber que o trabalho individualizado é igualmente importante e fundamental, de forma a se situar a evolução das aprendizagens das crianças, conforme referem as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2016).

Também o indicador **promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos** foi evidente em inúmeras dinâmicas em que o grupo de crianças teve a oportunidade de comunicar e partilhar conhecimentos. As crianças devem ter um papel ativo nos debates realizados, uma vez que esta é vista como “sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Ministério da Educação, 2016, p.31).

Embora tenha sido sempre dada voz às crianças, no decorrer da realização do trabalho de projeto foram bastante evidentes estes momentos de partilha. As crianças tiveram de realizar várias pesquisas e, na maioria das vezes, sobre elementos ou objetos diferentes; no final de cada pesquisa os diferentes grupos reuniam na manta da sala para que todos partilhassem os conhecimentos e informações retirados das pesquisas.

Estes são momentos em que se torna bastante difícil a gestão das intervenções de cada criança, uma vez que todas querem partilhar o que observaram e aprenderam. Tornou-se necessário recordar várias vezes as regras da sala, nomeadamente esperar pela vez de falar e colocar o dedo no ar. A par disto, também foi importante desenvolver a forma como eu própria fazia essa gestão, não deixando que existissem momentos "mortos" e questionando sempre as crianças de forma a proporcionar uma melhor interação e não deixando os conhecimentos como estanques e sem mais nada a acrescentar. Também foi importante que todas as crianças respeitassem as opiniões dos seus colegas, mesmo que não partilhassem da mesma opinião e, para que isto verificasse havia a necessidade de momentos de debate no Jardim de Infância.

No que concerne ao planeamento e à avaliação, as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2016) fazem referência a esta, destacando a forma como permite perceber em que medida as crianças se envolveram nas atividades ou projetos e quais as suas aprendizagens, para posterior reajustamento das planificações. Assim sendo, esta é uma tarefa que cabe ao educador desenvolver para que tenha uma visão nítida dos progressos que as crianças vão alcançando, bem como para perceber os obstáculos às suas aprendizagens.

Assim, importa fazer referência à avaliação das crianças destacando este aspeto, igualmente importante para o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, através do indicador do **desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados**. Importa mencionar que ao mesmo tempo que se planeia a ação e, de seguida se desenvolve o planeado, deve-se, posteriormente, avaliar não só o nosso trabalho enquanto educadores, mas também a forma como as crianças se encontram, tanto ao nível de bem-estar emocional como ao nível da sua implicação no que foi proposto.

Para esta avaliação, realizada no final de cada dinamização, foi utilizada uma grelha de avaliação de implicação e de bem-estar. A implicação define-se pela qualidade da atividade humana que se pode verificar/analisar a partir da concentração e persistência, motivação, interesse, abertura aos estímulos, satisfação, energia, entre outros sinais. Esta grelha constitui uma escala de implicação apresentada por Portugal e Laevers (2018), que se rege por cinco níveis do mais baixo para um superior. Relativamente ao bem-estar emocional das crianças, este indicador reporta para os sentimentos de um indivíduo, sendo reconhecido pela satisfação e prazer, expressão de serenidade interior, energia e vitalidade e aberta ao que o rodeia. Segundo Portugal

e Laevers (2018), o grau de bem-estar revelado pelas crianças em contexto educativo, deve ser pensado de forma a que estas também se identifiquem com o local.

Ainda que na PES I, em EPE inicialmente, tenha sentido mais dificuldades em perceber os níveis de implicação das crianças, neste momento esta tarefa do educador já é concretizada de uma forma positiva. Assim, consideramos que a este nível existiu evolução da nossa parte, por conseguirmos entender os níveis em que cada criança se encontra e, também, perceber as justificações para determinados comportamentos.

Uma particularidade nesta prática foi a sinalização, nas avaliações das crianças, de uma criança que demonstrou grande afetividade pelas estagiárias, permanecendo sempre agarrada e a pedir abraços. Ainda que nos tenhamos deparado com esta alteração, comparativamente à prática anterior, não foram apuradas justificações para este comportamento, sendo que esta criança manteve sempre o seu comportamento e não demonstrou qualquer alteração ao nível emocional. Esta modificação de comportamento encontra-se evidente nas avaliações das crianças, nomeadamente no anexo disponibilizado (cf. Anexo 31). Para contornar alguns destes momentos desta criança, por vezes, foi importante o reforço positivo, pois, a par destes comportamentos de afetividade, demonstrava várias vezes pouca persistência na concretização das tarefas.

Importa referir que as avaliações sobre as crianças podem ser realizadas em qualquer momento, ou seja, nos momentos da realização das tarefas, mas também nos de atividades autodirigidas/brincar livre.

A dimensão *participação na escola e relação com a comunidade educativa* reporta para a forma como o profissional de educação integra e organiza a escola, bem como o trabalho colaborativo e a atuação relativa à comunidade educativa, em geral. Assim, primeiramente, destacamos o indicador **participação em projetos de trabalho colaborativo na escola**, que reporta para o facto de, desde o início do ano letivo e das nossas dinamizações no Jardim de Infância, termos tido em consideração o que se encontrava nas planificações mensais facultadas pela orientadora cooperante. Sendo o Plano Anual de Atividades (PAA) um documento de referência para os profissionais de educação e tendo como base de trabalho as planificações do Departamento de Educação Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas, importa referir que estes documentos apresentavam uma estrutura que, em alguns momentos, apoiou bastante o nosso trabalho do educador. Assim, eram destacados temas a abordar, aprendizagens a promover por áreas de conteúdo, domínios e subdomínios, mas também atividades e estratégias a que se poderia recorrer (cf. Anexo 32).

De mencionar ainda que algumas das tarefas propostas foram desafios que permitiram a parceria com a comunidade, no caso da abordagem às profissões, bem como a utilização do espaço exterior com a realização de um percurso para a segurança rodoviária. O exemplo do trabalho realizado para as profissões foi desafiante para as crianças, uma vez que partimos das profissões que estes gostariam de desempenhar em adultos e das profissões dos seus pais.

Embora em alguns casos tenha sido difícil abordar alguns dos temas incluídos em planificações mensais do PAA, tentamos sempre contornar essas dificuldades através dos diálogos com a orientadora cooperante e com os professores e supervisores da ESEV sobre o que queríamos que as crianças retirassem sobre o tema, tarefas e estratégias para a promoção da construção de conhecimentos e aprendizagens significativas.

Outro trabalho concretizado em parceria com o Jardim de Infância e tendo em consideração os planos mensais fornecidos foi o planeamento e concretização de uma nova área de interesse na sala de atividades, no caso, o cantinho das ciências.

Numa primeira fase, importa salientar que foram pensados quais os interesses das crianças, pois, tal como verificado ao longo de algumas intervenções, foi notório mais interesse pelos seres vivos e pelas plantas. A estes temas incluímos outros e realizámos uma lista de possíveis materiais do quotidiano e de laboratório que pudessem ser úteis para a realização de várias experiências. Após a realização desta lista, foi também realizada outra lista de potenciais áreas a serem exploradas no local e uma planta da sala e do possível local do cantinho, bem como a disposição dos objetos no mesmo (cf. Anexo 33). Deve-se mencionar que, após este trabalho de bastidores, foi dado a conhecer ao grupo de crianças o plano de conceber esta área de interesse, dando-lhes a oportunidade de participarem na elaboração deste. Tal como preconiza Spodek e Saracho (1998) “as crianças e os professores devem planejar juntos as alternativas para os centros de atividades, interesses e aprendizagem” (p.131), sendo importante que o professor/educador planeie a forma como o seu grupo se pode envolver com as várias áreas curriculares que cada cantinho dispõe a partir da sua organização.

Uma vez que se fez referência ao trabalho realizado em conjunto com as crianças, relativamente à área de interesse, destacamos também que esta não foi a única oportunidade em que existiu trabalho em conjunto entre educadoras estagiárias e grupo de crianças, nomeadamente na planificação de tarefas e/ou atividades. Posto isto, a dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, patente no Despacho n.º

16034/2010 de 22 de outubro reforça a existência de três vertentes importantes, a saber: “planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens” (para.11). Nesta dimensão, encontra-se o indicador **planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis** em que existiram diversas planificações realizadas, tendo como objetivo alcançar os interesses das crianças, tal como se explicita em anexo (cf. Anexo 34).

Outro indicador a destacar nesta dimensão remete para o **envolvimento em ações que visam a participação de pais/encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola**. É nesta perspetiva de integração da escola com a comunidade e famílias, que Sousa e Sarmento (2010) referem que "a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família" (p.148) pois, é esta quem conhece melhor as potencialidades da criança, uma vez que tem o papel de primeiros educadores. Nesta relação, ambos os agentes devem ser estimulados a discutir estratégias conjuntas e específicas que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua para aquele grupo de crianças. Como alude Picanço (2012, p.15), "a necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola", formando-se um elo importante, pois, quanto mais estreita for a relação entre escola e famílias, maior será o sucesso das crianças.

O mesmo se verifica para a envolvimento da comunidade na instituição que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “para além da contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade (...) para realizar as suas finalidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

Aqui destaca-se a concretização de um trabalho de projeto com o grupo de crianças cujo tópico consistia na exploração de diversos objetos antigos e que permitiu uma maior exploração das mesmas relativamente a formas de pesquisa. Tendo estas mencionado que uma das formas de recolher informações antigas ou objetos seria o diálogo com pessoas mais velhas, tornou-se evidente o número exíguo de pessoas mais velhas para as crianças realizarem as interações que tanto mencionavam (cf. Anexo 35). Neste contexto, foi importante a envolvimento da comunidade, uma vez que as

famílias e avós não se encontravam disponíveis, tendo sido convidadas duas pessoas mais velhas para partilhar recordações antigas.

A forma como as crianças mantiveram contacto com estas visitas fez-nos perceber que, de alguma forma, o grupo se motivou e se interessou mais pela exploração de determinados objetos, no caso, comboios antigos e canetas de aparo. Foi também possível aferir que a presença destas pessoas possibilitou aprendizagens significativas às crianças que apenas transmitidas por nós, ou observadas e pesquisadas pelas crianças, não teriam o mesmo impacto. Assim, as interações e relações estabelecidas com a comunidade e as famílias favorecem as aprendizagens das crianças e auxiliaram a forma como foram proporcionadas as explorações parte das crianças.

A par das visitas realizadas, no âmbito do trabalho de projeto, também foi realizada uma exposição com todos os trabalhos realizados pelas crianças e objetos explorados, a fim de dar a conhecer à comunidade, nomeadamente aos pais/encarregados de educação, o trabalho desenvolvido por todas as crianças (cf. Anexo 36). Esta exposição de trabalhos permitiu perceber a forma como, neste caso, os pais/encarregados de educação valorizavam os trabalhos das crianças, tendo explorado e questionado cada objeto presente. Para as crianças também se revelou bastante significativa a realização da exposição de materiais, uma vez que foram elas mesmas que propuseram a sua realização. Foi possível verificar que, quando questionadas sobre as razões da exposição, todas manifestaram que era importante mostrar aos pais/encarregados de educação os trabalhos.

Um outro trabalho realizado com o grupo de crianças, em que foi possível constatar a intervenção e participação da comunidade, foi a exploração de várias profissões. Sendo este um tópico a ser abordado segundo as orientações e planificações facultadas pelo agrupamento a que pertence o Jardim de Infância, houve necessidade de trazer para a sala do jardim momentos mais motivadores, de forma a que não caísse em rotina a pesquisa de profissões. Assim, quando as crianças foram questionadas sobre formas de encontrar informações acerca da primeira profissão explorada, a profissão de bombeiro, elas mencionaram a visita a um quartel de bombeiros. No entanto, a indisponibilidade de deslocação das crianças a locais fora da instituição escolar, impossibilitou a realização desta visita. Neste sentido, resolvemos convidar os Bombeiros Voluntários de Viseu a deslocar-se ao jardim para que as crianças pudessem realizar o aprofundamento desta profissão e puderem observar objetos utilizados na mesma (cf. Anexo 37).

Tal como aconteceu com a exploração da profissão de bombeiro, também se utilizou a mesma estratégia com outras profissões, tais como, médico veterinário, jornalista, professor, empregado de mesa, entre outras. No decorrer da exploração das várias profissões, as visitas realizadas não foram apenas da comunidade, mas também dos pais/encarregados de educação que foram convidados a participar e a se deslocarem ao jardim para abordar as suas profissões com as crianças.

Por fim, também a continuação do desenvolvimento do Projeto de Envolvimento da Família (cf. Anexo 38) merece destaque pela envolvimento de todas as famílias. No início do ano letivo, foi proposta a realização de um projeto que consistiu na adoção de um animal de pequeno porte, inicialmente um Porquinho da Índia, para as crianças levarem para a sua casa durante o fim de semana e cuidarem dele. Posteriormente, as crianças em conjunto com as famílias realizavam a descrição do que fizeram durante o fim de semana com o animal para apresentar todas as segundas-feiras aos restantes elementos do grupo.

Sendo importante saber se todas as famílias estavam disponíveis para tal, enviou-se a informação a todas de forma a se averiguar a viabilidade do projeto, isso permitiu-nos verificar a existências de várias famílias com alergias a pelo de animais, impossibilitando o acolhimento deste animal. Posta esta impossibilidade optou-se por trocar o animal por uma pequena tartaruga, tendo-se verificado, posteriormente, que todas as famílias aceitavam a proposta, menos uma família que mais tarde pediu para também receber a tartaruga em sua casa.

Assim sendo, o desafio foi lançado ao grupo que demonstrou bastante entusiasmo e foi também decidido o nome da pequena tartaruga em votação com o grupo, chegando à conclusão que a mesma se chamaria de Mimi. As crianças foram também esclarecidas relativamente aos cuidados a ter com o animal e o que teriam de registar no livro que acompanha a mesma (cf. Anexo 39).

No início da PES II em EPE, este projeto foi concluído com bastante sucesso, tendo todas as famílias aderido e realizado o registo no livro disponibilizado para esse fim.

Para a última dimensão, intitulada de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, compreende-se que o conhecimento profissional docente requer uma permanente construção e atualização, sendo necessário um conjunto articulado “de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua

adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, para. 13).

Iniciando a reflexão desta dimensão, remete-se para o indicador do **desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)**, destacando o conhecimento profissional docente que deve estar em constante atualização. Segundo Roldão (2007, p.98), “a formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas”. Torna-se desta forma imprescindível pensar na intencionalidade do educador tendo em consideração questões como: “*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*” (p.98).

Tem todo o sentido remeter para as formas de eu, como futura educadora, fui construindo o meu próprio conhecimento, tendo sido necessário realizar várias leituras que foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho de projeto concretizado com o grupo. Através destas leituras foi possível compreender melhor as várias fases do trabalho de projeto e o que é suposto ser realizado nas mesmas, bem como nas trocas de saberes e conhecimentos com outras colegas e professores orientadores.

No âmbito destas interações e trocas de conhecimentos, a permanência em aulas da unidade curricular de Didáticas Específicas em Educação Pré-Escolar também foi bastante importante. Nestas aulas tínhamos a oportunidade de discutir entre todos cada estratégia utilizada pelos grupos, adequando-as a outros grupos. Estas partilhas também foram importantes pelas reflexões críticas dos textos abordados.

Importa referir que ao longo de todo o percurso realizado, foram vários os seminários que pudemos participar, de modo a atualizar os conhecimentos de EPE.

Relativamente ao indicador **análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas** deve-se destacar a relação existente com o indicador **responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional**, presente na dimensão *vertente profissional, social e ética*. Ainda assim, faz-se referência a momentos em que nos foi possível realizar aprendizagens através da nossa própria ação. Neste caso específico, foi possível aferir que, no decorrer de algumas práticas, a realização de pesquisas era efetuada por todas as crianças do grupo, sendo que todas pesquisavam as mesmas informações. Nesta perspetiva, as crianças acabavam por dispersar e não existiam informações novas a acrescentar aquando das apresentações, ou mesmo reflexões, sobre as pesquisas.

Ainda que ter as crianças de um grupo a realizar pesquisas referentes a apenas um tópico, ou objeto único, se torne mais fácil para orientar as crianças, deve-se tornar mais diversificado o trabalho destas para que exista troca de conhecimentos entre as crianças e para as motivar mais. Para a realização destas pesquisas e trabalhos de pequenos grupos existiu a necessidade de cada adulto presente na sala orientar um grupo de crianças, no caso, eu orientava um pequeno grupo e a minha colega orientava outro grupo e, no final, eram apresentadas as pesquisas e retiradas as conclusões em grande grupo (cf. Anexo 40).

Este exemplo de trabalho e estratégia adotada posteriormente, permitiu-nos perceber que todos os momentos passados com o grupo de crianças merecem reflexão por parte do educador. Através deles, o educador consegue perceber melhor as necessidades de cada criança do seu grupo e orientar o seu trabalho para que todas consigam construir o conhecimento.

Passamos agora a fazer referência ao indicador ligado ao **desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola**. Este encontra-se articulado com o indicador pertencente à dimensão da *vertente profissional, social e ética*, nomeadamente o do **reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional**.

Neste âmbito deve-se reforçar o bom e harmonioso ambiente que tivemos ao longo de todo o nosso percurso nesta instituição, em que sempre que necessário fomos apoiadas por todos os elementos e adultos da mesma. O facto de esta ser uma instituição pequena e com poucas crianças tornou, a nosso ver, os relacionamentos mais próximos entre todos os que nela se encontravam, sejam crianças, adultos ou comunidade. Todos partilhavam connosco os seus saberes, bem como as estratégias a utilizar, quer fossem educadoras, ou auxiliares, de forma a melhorar as nossas dinâmicas.

Este apoio foi fundamental, uma vez que, quando nos sentimos bem num local, conseguimos atingir os objetivos de uma maneira mais satisfatória e com sucesso para todos os envolvidos.

Síntese Global da Reflexão

Concluído o trabalho de reflexão acerca das práticas supervisionadas desenvolvidas ao longo do mestrado e, destacando agora o essencial de todo o percurso, importa salientar a forma como a unidade curricular de PES nos possibilitou colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado e desenvolver competências teórico-práticas para a docência.

Perante isto e, tendo em consideração que as práticas supervisionadas foram desenvolvidas no ensino do 1.º CEB e na EPE, apontamos agora para algumas dificuldades iniciais relativamente às interações com os dois níveis de ensino.

Uma vez que iniciamos a prática supervisionada no ensino do 1.º CEB, com turmas de anos de escolaridade diferentes, nomeadamente no 2.º e 4.º anos de escolaridade, verificamos algumas dificuldades de interação com as turmas. Isto aconteceu, talvez pelas idades distintas dos alunos e pelas dinâmicas e interações que cada turma mantinha. Enquanto a primeira turma era bastante disciplinada, ou seja, os alunos não se levantavam sem autorização, não mantinham dinâmicas de trabalhos de grupo, entre outros, a turma da segunda prática era mais autónoma e livre, fazendo as suas próprias escolhas e tarefas de forma muito autónoma.

Tal como se pôde constatar anteriormente, pela descrição da segunda prática, os próprios alunos acabam por assumir “um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem” (Almeida, 2002, p.163). Ou seja, os alunos devem desempenhar o papel principal na aprendizagem, devendo os professores ser orientadores e facilitadores para que cada aluno seja autónomo nas suas tarefas e aprendizagens.

Ainda assim, o professor é detentor da difícil tarefa de despertar a curiosidade dos seus alunos, fazer com que cada um realize aprendizagens prazerosas, havendo necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em atividades propostas e acompanhadas pelo professor (Brait, Macedo, Silva, Silva, & Souza, 2010).

Outro aspeto a salientar relativamente às PES, tanto no ensino do 1.º CEB como na EPE, foram as oportunidades de se realizarem visitas a outras instituições onde outras colegas de trabalho se encontravam a realizar as suas práticas. Isto permitiu observar outras realidades escolares, grupos distintos de crianças, dinâmicas distintas nas salas de aula, outras formas de organização do ambiente educativo, instalações, bem como, trabalhar com outros profissionais.

Este facto também nos enriqueceu a nível profissional e pessoal por nos permitir perceber a existência de várias e distintas realidades escolares.

Terminado o estágio e todo o processo profissionalizante, temos a consciência de que desenvolvemos diversas competências essenciais, sabendo ainda que existem muitas outras que iremos desenvolver ao longo do percurso como professor. Acredito que, num futuro muito próximo iremos colocar em prática as várias competências desenvolvidas e saberes adquiridos, podendo também crescer na profissão com o contacto com as crianças e outros docentes.

Ultimada a primeira parte do presente relatório final de estágio, apresentamos, em seguida, o trabalho de investigação levado a cabo. Este tem como objetivo principal desenvolver uma temática importante tanto ao nível académico como pessoal, de forma a que, num futuro próximo, venham a ser jovens e adultos mais felizes.

PARTE II

Trabalho de investigação

Desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Introdução

A investigação apresentada nesta segunda parte do Relatório Final de Estágio, intitulada de “Desenvolvimento de Competências Emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, advém das observações realizadas em contexto do 1.º CEB, numa das práticas supervisionadas do Mestrado. Estas observações, entre outras também importantes, permitiram-nos perceber que as competências e capacidades emocionais de um grupo de crianças em específico deveriam ser abordadas e desenvolvidas pela carência demonstrada.

Sabendo que cabe também ao professor o papel de investigar para (re)pensar e/ou mudar a sua prática e fazer crescer os seus conhecimentos, isso motivou-nos também a desenvolver a presente investigação. Tal como defende Alarcão (2001), primeiramente, o professor deve ter “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6). Neste seguimento, ser um professor-investigador é, por sua vez, “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6).

Neste sentido, o estudo empírico que se apresenta pretende responder às diversas dúvidas que surgiram no decorrer das várias observações efetuadas e ao problema então enunciado: *“Qual o contributo das atividades pedagógicas orientadas para a identificação das emoções e sentimentos no desenvolvimento de competências emocionais em crianças do 1.º CEB?”*.

A investigação encontra-se estruturada em quatro secções. Na primeira procedemos à revisão da literatura acerca da temática em estudo, começando por fazer o enquadramento e a definição de conceitos, como emoções e sua importância, utilidade das emoções, competências emocionais e inteligência emocional. É também neste contexto que se abordam tópicos como o desenvolvimento das emoções nas crianças, as características da mente emocional e a orientação emocional, bem como a importância da literacia emocional e a necessidade de educar as emoções.

Na segunda secção, expomos a metodologia de trabalho utilizada na presente investigação, apresentando as várias etapas respeitantes ao processo desenvolvido, desde a formulação do problema e dos objetivos do estudo empírico à explicitação da forma como foi efetuada a análise e tratamento dos dados. Na terceira secção, intitulada de apresentação dos dados, são apresentados os resultados obtidos pelas recolhas

efetuadas, através de instrumentos indicados para a identificação de emoções e avaliação de competências emocionais.

Por fim, na última secção, é efetuada a discussão dos dados, tendo como referência o quadro teórico delineado, a fim de dar resposta à questão inicial e extrair as conclusões do estudo empírico.

1. Revisão da literatura

1.1 Enquadramento e definição de conceitos

1.1.1 Emoções e sua importância

Etimologicamente, o vocábulo emoção tem origem no latim, na palavra *ex movere*, que significa “mover para fora” ou “afastar-se”. Isto revela a reação inerente às emoções. Deste modo, estas estão relacionadas com a forma de nos guiarmos, aquando a ocorrência de uma situação ou mesmo uma tarefa, com um papel demasiado importante, para ser apenas tratado pela parte intelectual (Goleman, 2012). Assim sendo, alguns biólogos sociais destacam a predominância do coração sobre a cabeça em “momentos cruciais quando conjeturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana” (pp.25-26). Nesta linha de pensamento, as emoções são como sentimentos ou raciocínios que predisõem os seres humanos para determinada ação, sem que exista reflexão acerca do que desencadeou uma situação ou problema.

Damásio (2010) menciona que o mundo das emoções é composto ações levadas a cabo no nosso corpo, passando pelas expressões faciais e posições do corpo. Nas palavras de Correia (2019) estas são fenómenos automáticos “da responsabilidade do sistema nervoso autónomo, como uma resposta que pode ou não ser visível, mas que é a resposta a um estímulo externo ou interno, com finalidade adaptativa e de sobrevivência, uma ação acompanhada por ideias e modos de pensar” (p.38).

Tendo em consideração que as emoções reportam para uma outra “mente”, a mente emocional, pode-se referir que temos duas mentes: a emocional e a racional. É nesta perspetiva que Goleman (2012) afirma que, na realidade, a primeira serve para sentir e a segunda para pensar.

Embora os investigadores da área das emoções não consigam chegar a um consenso relativamente às emoções primárias, Goleman (2012) refere uma lista delas. Como destaca,

os investigadores continuam a debater precisamente que emoções podemos considerar primárias – o azul, amarelo e vermelho do sentimento que estão na base de todas as combinações – ou mesmo se há efetivamente emoções primárias. Alguns teóricos expõem famílias básicas, mas nem todos estão de acordo quanto a elas (p.310).

Neste sentido, Goleman (2012), revela algumas emoções que investigadores consideram ser emoções básicas para o ser humano, como a ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão e a vergonha. Outros autores como Alzina, Escoda, Bonilla, Cassà, Guiu, e Soler (2010), reportam apenas para o trabalho de emoções primárias, como a alegria, a tristeza, a ira, o medo, a vergonha, o amor e a surpresa, no trabalho com crianças.

Importa mencionar que cada indivíduo detém uma organização particular e única do seu mundo afetivo, o que o faz interpretar uma realidade e mensagens de forma muito pessoal (Lima, 2001). Vivenciar emoções é muito pessoal, elas podem ser sentidas de formas diferentes por cada pessoa.

1.1.2 Utilidade das emoções

Como já foi descrito inicialmente, as emoções compreendem um impulso para agir em determinada circunstância. Deste modo, Goleman (2012, p.26) refere que as emoções “guiam-nos quando temos de enfrentar situações ou tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao cargo do intelecto”. Neste sentido, em situações de perigo, desgosto, frustrações, entre outros exemplos, existem emoções que representam a predisposição para a ação.

Em todas estas situações, existem emoções com papéis únicos e, por isso, cada emoção prepara o corpo de formas distintas para tipos de resposta diferentes. Neste seguimento, as emoções têm várias formas de se manifestar, tais como: a ira ou raiva, em que o sangue tem tendência a fluir para as mãos e o ritmo cardíaco aumenta libertando hormonas como a adrenalina; o medo, que leva o sangue para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face; a tristeza que se revê numa queda de energia e do entusiasmo pelas atividades da vida em geral, sendo a adaptação a uma perda significativa; a surpresa, que ocorre aquando de um acontecimento inesperado, o que, em termos físicos, alarga o campo visual e permite a entrada de mais luz na retina; o amor e sentimentos de ternura, que provocam excitação parassimpática, ou seja, a chamada “resposta de relaxamento”, pois, constitui todo um conjunto de reações que levam ao estado de calma e contentamento que facilitam a cooperação (Goleman, 2012).

Tendo em consideração todas estas manifestações supra enunciadas, importa ressaltar que estes são fatores que na realidade influenciam bastante a ação de um

indivíduo, com diferentes funções. Assim, existem muitas situações ou tarefas que, em primeira instância, apelam à mente emocional uma resposta que poderá ser manifestada de forma incorreta, provocando comportamentos inadequados. Para que isto não aconteça torna-se necessário o desenvolvimento de competências/habilidades relacionadas com as emoções, que auxiliem os indivíduos a compreender, exprimir e gerir as suas emoções de uma maneira adequada a diversas situações.

1.1.3 Competências emocionais

Numa perspetiva relativa ao desenvolvimento e função das competências emocionais, Buckley, Storino e Saarni (2003, citado por Moreira, Oliveira, Crusellas & Lima, 2012, p. 42), referem-se às competências emocionais como “capacidades que são necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato, ajudando o indivíduo a atingir os seus objetivos, lidar com os desafios, e a reconhecer como a comunicação das emoções e a auto-apresentação afetam as relações”.

Para Alzina, et al. (2010, p.7), as competências emocionais são os “conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessários para compreender, expressar e controlar as nossas emoções de forma adequada”.

Entendendo as competências emocionais como capacidades, que pretendem fornecer uma resposta a algo, são necessárias algumas habilidades, como os autores supracitados enunciam. Deste modo, as competências emocionais incluem a

consciência do estado emocional, incluindo a possibilidade de experimentar múltiplas emoções; capacidades para discernir as emoções dos outros; capacidade de utilizar o vocabulário de emoções e expressões de acordo com os níveis de desenvolvimento; (...) consciência de que a estrutura ou natureza das relações é definida, em parte tanto pelo grau de genuinidade emocional como pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação; (...) (Buckley, Storino & Saarni, 2003, citado por Moreira et al., 2012, p.42).

Ainda no que concerne às habilidades necessárias para o desenvolvimento das competências emocionais, torna-se necessário mencionar outros aspetos que os autores supracitados também referem, como a capacidade para perceber que os estados emocionais internos moldam a expressão exterior e que esta causa impacto nos outros, a capacidade para lidar adaptativamente com emoções aversivas ou

dolorosas e a capacidade de controlar os estados emocionais. A partir do desenvolvimento destas competências, o indivíduo consegue fornecer uma resposta imediata às exigências do contexto social e lidar com os desafios colocados pela sociedade.

Na esteira de Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett e Weissberg (2000), as competências emocionais passam pelo reconhecimento e gestão dos sentimentos, mas também pelo seu senso contributivo relativamente à questão. Nestas competências devem ser ressaltadas as várias capacidades de perceber e discriminar os sentimentos, de regular os seus próprios sentimentos, de reconhecer a existência de forças e de fraquezas lidando com novos desafios com confiança e optimismo, mas também a capacidade de perceber as perspetivas dos outros colocando-se no lugar deles.

Goleman (2012) revela ainda que as competências emocionais, ligadas à identificação, expressão e gestão dos sentimentos e o controlo do impulso e o saber lidar com o stresse e a ansiedade, são essenciais no que concerne às competências emocionais. Desta forma, importa saber diferenciar os sentimentos e as ações, aprendendo a tomar decisões emocionais, identificando alternativas e não apenas impulsos.

Deve ser dada também relevância às diferenças existentes na aprendizagem das emoções entre os sexos feminino e masculino. Como menciona Goleman (2012, p.154), estas diferenças/contrastes “favorecem capacidades muito diferentes” aos indivíduos de diferentes géneros, destacando que “as raparigas tornam-se hábeis na leitura de sinais emocionais não verbais, na expressão e comunicação dos seus sentimentos e os rapazes aprendem a minimizar as emoções que tenham que ver com a vulnerabilidade, culpa, medo ou dor” (p.154). Todas estas competências e habilidades distintas compõem a inteligência emocional de cada indivíduo com características próprias.

1.1.4 Inteligência emocional

Na obra clássica de Goleman (2012), a inteligência emocional é descrita como “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p.54). Todas estas capacidades, que tornam o indivíduo inteligente

emocionalmente, podem ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças e ao longo de toda a vida de um indivíduo.

Segundo Caruso, Mayer e Salovey (2002, citados por Moreira et al., 2012, p. 43), a inteligência emocional é a “capacidade para perceber, avaliar e expressar emoções; aceder e ou gerar sentimentos quando facilitam o pensamento; para perceber emoções, conhecimento emocional e; para regular as emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual”. Na perspetiva dos mesmos autores, as capacidades e as competências que englobam a inteligência emocional, estão relacionadas com as dimensões de identificar e gerir as emoções, como sendo a “capacidade de usar as emoções, gerar emoções que facilitem a tomada de decisão, usar as flutuações de humor para considerar diferentes pontos de vista (...) e a compreensão e gestão das emoções” (p. 43). A compreensão das emoções, reportam para a capacidade de compreender as várias emoções mais complexas, bem como as causas que ativaram determinadas emoções.

Numa outra perspetiva, Lima (2001) em colaboração com o Instituto de Inteligência, define inteligência emocional como a capacidade de gerir o autoconhecimento, revelando-se através da autodisciplina, na perseverança em situações de frustração e na autoconfiança. Neste sentido, são também referidos domínios relativos à inteligência emocional, tais como, a autoconsciência, a gestão de emoções, a auto-motivação, o reconhecimento das emoções dos outros e, por fim, a gestão dos relacionamentos mantidos com os outros indivíduos.

Importa ressaltar que, para Goleman (2012), os contrastes existentes na aprendizagem das emoções levam a capacidades diferentes e, posteriormente, a indivíduos com inteligências emocionais distintas. A forma como as crianças do género masculino e as crianças do género feminino são educadas para as emoções são distintas e, neste sentido, Goleman (2012, p.153) refere mesmo que, “as raparigas são expostas a mais informação a respeito das emoções do que os rapazes”. Isto verifica-se porque, por exemplo, nas idades do pré-escolar os pais/encarregados de educação optam por contar ou inventar histórias muito mais carregadas de sentimentos às suas filhas, relativamente aos filhos do género masculino.

Tendo em consideração os aspetos suprarreferidos, educam-se as crianças de formas distintas para as emoções, tornando-se os rapazes indivíduos com algumas debilidades relativas às capacidades em perceber, avaliar, gerir e expressar emoções as suas emoções. As raparigas tornam-se mais aptas para a leitura de sinais emocionais, que não são verbais, mas também na forma como expressam os seus

próprios sentimentos e emoções. Os rapazes são educados para minorizar as emoções que estejam relacionadas com a vulnerabilidade, medo ou mesmo dor.

1.2 Desenvolvimento das emoções nas crianças

1.2.1 Características da mente emocional

Como foi já mencionado no ponto introdutório relativo às emoções e à sua importância, quando estudamos as emoções devemos ter em consideração o que Goleman (2012) refere relativamente à mente, mais propriamente à mente emocional e à mente racional. É nesta perspetiva que o autor revela que estas duas mentes têm funções diferentes, uma serve para sentir e a outra serve para pensar, respetivamente. Importa, então, definir a mente emocional, sendo esta a mente responsável pelo aparecimento das emoções.

Comparando as duas mentes enunciadas por Goleman (2012), constata-se que a mente emocional é bastante mais rápida do que a mente racional, porque a primeira entra em ação sem raciocinar, relativamente à segunda. Neste sentido, as ações “geradas pela mente emocional contêm um sentido de certeza particularmente forte, um subproduto de uma maneira esquemática e simplificada de ver as coisas que pode ser perfeitamente desnorteante para a mente racional” (Goleman, 2012, p.312). Por este motivo, muitas das ações ou respostas que são executadas com a influência da mente emocional são consideradas por Goleman (2012, p.313) como “rápidas e sujas”. Mais tarde, a mente racional entra em campo e as ações relativas a determinada situação são repensadas.

Ainda assim, uma das grandes vantagens da mente emocional é o facto de ser capaz de ler uma realidade emocional, ou seja, perceber quando o outro está furioso comigo, se está a mentir, ou mesmo quando alguma ação ou atitude que tenho está a deixar o outro triste.

A mente emocional revela-se infantil quando caracterizada pelo pensamento categórico ou personalizado, ou seja, o pensamento categórico acontece quando tudo é preto e branco e o pensamento personalizado quando todos os acontecimentos são percecionados de forma centrada no indivíduo. Goleman (2012), em consonância com o referido acima, refere mesmo exemplos de pensamentos característicos da mente emocional infantil, como por exemplo, quando alguém se encontra embaraçado por ter cometido uma gafe pode pensar de imediato: “Digo sempre a palavra errada”, ou quando

um condutor, depois de um acidente, explica que o poste de eletricidade veio contra ele. Estes são exemplos de modos de pensar categóricos e personalizados que, tal como acontece em crianças muito pequenas, revela um pensamento centrado em si mesmo, ou em explicações não naturais ou lógicas.

Importa, pois, salientar que tendo a mente emocional como função sentir e não pensar, esta deve ser norteada desde os primeiros meses de vida pelos que se encontram mais próximos das crianças, como os pais.

1.2.2 Orientação emocional

A educação das crianças, iniciada em bebé no seio familiar, deve implicar não só o intelecto, como os domínios da personalidade e emoções, pois, a vida familiar é a “primeira escola para a aprendizagem emocional” (Gottman & DeClaire, 1999, p.16).

Conforme mencionam os referidos autores, “os investigadores descobriram que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais importantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (p.16). Neste sentido, importa dar mais importância à educação emocional das crianças, orientando-as corretamente, para que se sejam e se tornem cidadãos felizes e competentes.

Nos estudos efectuados por Gottman e DeClaire (1999), em que foram observados os comportamentos e reações emocionais dos pais, relativamente à raiva e tristeza dos seus filhos, os resultados indicaram que, na sua maioria, estes podem ser classificados como: pais que orientam os seus filhos para as emoções e os que não o fazem. Importa, então, ressaltar os tipos de pais que os autores referem:

pais ausentes, que não atribuem grande importância, ignoram ou banalizam as emoções negativas das crianças; pais castradores, que criticam a manifestação de sentimentos negativos dos filhos e que são capazes de ralhar ou punir as crianças se elas expressarem emocionalmente; e pais permissivos, que aceitam as emoções das crianças e sentem empatia com elas, mas que se demitem de lhes dar qualquer tipo de orientação ou de estabelecer limites em relação aos seus comportamentos. (p.18)

Ao contrário dos tipos enunciados, os pais orientadores, no seu processo de educação emocional, mantêm interações de sucesso com os seus filhos. A orientação

emocional decorre segundo cinco passos específicos, que os pais devem adoptar para alcançar o sucesso relativo à aprendizagem emocional. Assim, segundo Gottman e DeClaire (1999), os pais devem: consciencializar-se da emoção das crianças; reconhecer as emoções como uma oportunidade para a intimidade entre ambos e para a aprendizagem; ouvir e validar, com empatia, os sentimentos das crianças; ajudar as crianças a encontrar as palavras corretas para classificar a emoção que está a sentir em determinados momentos; estabelecer limites enquanto se procuram estratégias de forma a resolver os problemas em causa.

Importa também referir os efeitos de uma boa orientação emocional. De acordo com as conclusões do estudo de Gottman e DeClaire (1999), quando os pais demonstram ser orientadores, as crianças são mais saudáveis, atingindo maior aproveitamento académico, conseguem estabelecer um bom relacionamento com os colegas e os seus comportamentos são aceitáveis e adequados, tendo uma menor inclinação para os atos violentos. Os autores salientam ainda que as crianças orientadas emocionalmente não deixam de sentir emoções, como tristeza, raiva, entre outras, mas passam a conseguir acalmar-se a si próprias e a libertar-se das adversidades, prosseguindo com a sua vida normalmente. Desta forma, Gottman e DeClaire (1999) revelam que estas crianças são mais inteligentes emocionalmente, revelando-se também mais empáticas com os outros e nas interações que estabelecem diariamente.

A orientação emocional desde criança remete para a ajuda em reduzir os riscos, nomeadamente na adolescência, em que os jovens são aliciados para a delinquência e para os comportamentos anti-sociais, normalmente como consequência de problemas no ambiente familiar. Neste sentido, as escolas públicas são cada vez mais detentoras de apoios, que proporcionam serviços sociais para as crianças que não veem as suas necessidades emocionais tratadas no seio familiar. Como Gottman e DeClaire (1999) referem “está-se a exigir às escolas públicas (...) que proporcionem um número crescente de serviços sociais para crianças cujas necessidades emocionais não sejam atendidas em casa” (p.25), ou seja, a escola passa a ser entendida como “para-choque emocional” porque, cada vez mais existem crianças atingidas por situações problemáticas como a pobreza, o divórcio, a negligência, entre outros.

Na esteira de Zins, Bloodworth, Weissberg e Walberg (2007), a escola é um local social e a aprendizagem também constitui um ato social. Assim, os alunos não aprendem sozinhos, mas com os professores, os pares e com o suporte familiar, havendo, desta forma, um grande impacto destes três intervenientes sobre o desenvolvimento e orientação emocional, social e académico.

1.2.3 Relevância da empatia na interação com o outro

Para se começar a falar de empatia, talvez seja pertinente reforçar que esta é uma capacidade que se encontra relacionada com a inteligência emocional de um indivíduo. Pessoas que não têm este tipo de capacidade, bem como outras capacidades descritas anteriormente, são consideradas *alexítimicas*, ou seja, incapazes de saber o que eles próprios sentem, ficando completamente em branco quando têm de perceber o que sentem e o que os outros, que o rodeiam, podem estar a sentir. Neste sentido, Goleman (2012, p.117) apelida estes indivíduos como *emocionalmente surdos*, referindo também que, esta dificuldade constitui um fortíssimo défice de inteligência emocional.

Goleman (2012, p.323) define empatia como a capacidade de “compreender os sentimentos e preocupações dos outros e ver as coisas do seu ponto de vista; ponderar as diferenças no modo como as pessoas sentem”, ou simplesmente, a “habilidade de saber como os outros sentem” (p.117).

Na perspetiva de Gottman e DeClaire (1999), “levar as emoções de uma criança a sério requer empatia, saber ouvir e disposição para querer ver as coisas na perspetiva delas”, sendo também necessário, segundo os autores, alguma generosidade por parte dos adultos.

No que se refere às origens da empatia no indivíduo, através das pesquisas e estudos realizados e apresentados por Goleman (2012), constata-se que a empatia remonta à primeira infância, em que os bebés demonstram ficar perturbados com o choro de outros bebés. Isto demonstra a existência de uma resposta e sinal de empatia para com o outro. Goleman (2012, p.120) descobriu também que “a empatia das crianças é igualmente modelada por verem como as outras pessoas reagem quando alguém sofre; imitando o que veem, as crianças desenvolvem um repertório de resposta empática, especialmente ajudando outras pessoas que estão tristes”. Neste ponto de vista, esta conceção defende que a empatia advém de uma imitação física do sofrimento dos outros, despertando para os mesmos sentimentos na mesma pessoa.

Em todos os momentos da vida de uma criança, os que se tornam mais importantes e com mais relevância são aqueles em que as emoções da mesma são aceites e correspondidas com empatia. Quando não se evidenciam momentos de sintonia, ou seja, empatia por parte do adulto relativamente às emoções da criança, ao longo da infância, podem revelar-se na vida adulta e na adolescência consequências relativamente graves. Como expõe Goleman (2012, p.125), “a empatia exige calma e receptividade suficientes para que os subtis sinais dos sentimentos da outra pessoa

possam ser recebidos e imitados pelo nosso próprio cérebro emocional”, caso contrário, o “cérebro emocional domina o corpo com uma forte reação”. Denota-se então que a empatia constitui uma aptidão emocional crucial, pois, para Goleman (2012), revê-se numa difícil arte de manter e gerir relacionamentos, através de habilidades emocionais como o autocontrolo e a empatia.

Da mesma forma que os pais devem estar sincronizados com os filhos, os professores também se devem sintonizar com os seus alunos/crianças, de forma a existir um certo grau de ligação entre ambos. A maneira como estão sincronizados, reflete-se no envolvimento entre os parceiros, pois, os estados de espírito confundem-se entre si, sejam positivos ou mesmo negativos. Neste sentido, torna-se importante que todos os indivíduos sejam orientados e instruídos no âmbito das emoções para que sejam hábeis emocionalmente.

Ainda nesta perspetiva, Jennings e Greenberg (2009) referem que as competências socio-emocionais dos professores/educadores são um relevante contributo entre as relações que estes estabelecem com os seus alunos. É, também, nesta perspetiva que o clima vivenciado em sala de aula deve ser saudável e favorável para contribuir a todos os níveis de aprendizagem, como social, emocional e académico.

1.2.4 Literacia emocional e a necessidade de educar as emoções

A educação emocional é, sem dúvida, fulcral para o desenvolvimento de todos indivíduos a vários níveis. Tal como destaca Bisquerra (2003, citado por Correia, 2019) esta é “um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida” (p.46).

Segundo o que Goleman (2012) preconiza, relativamente a observações realizadas numa aula no *Nueva Learning Center* (Califórnia), “a literacia emocional é tão importante para a aprendizagem das crianças como o ensino da matemática ou da leitura” (p.283). Estas conclusões, apresentadas por Goleman, advêm de um projeto pioneiro intitulado de “A ciência do Eu”, em que a prioridade e a matéria são os sentimentos. Neste sentido, as estratégias utilizadas para as aulas são iniciadas a partir dos traumas e tensões das crianças para tópicos do dia.

Os tópicos a ser abordados em aulas de literacia emocional estão relacionados com as competências a desenvolver num indivíduo, para que se torne emocionalmente

inteligente. Deste modo, é trabalhada a autoconsciência de forma a que o indivíduo reconheça os sentimentos e emoções, para conseguir rotular as emoções, atribuindo-lhes nomes; consiga perceber se os sentimentos ou pensamentos estão a determinar ou a influenciar as suas decisões; perceber as consequências ou alternativas que uma situação lhe pode trazer.

A iniciativa de trabalhar na sala de aula a literacia emocional, torna as emoções e a vida social das crianças mais importante, deixando estas de ser apenas intrusões insignificantes. Para Goleman (2012), trabalhar a literacia emocional com as crianças, na sala de aula, faz com que a aprendizagem emocional se consolide “à medida que as experiências são repetidas uma e outra vez, o cérebro reflete-as como padrões reforçados, hábitos neuronais para serem aplicados em momentos de provação, frustração e dor” (p.285). Existe uma necessidade urgente de trabalhar com as crianças as suas capacidades emocionais, para que consigam encontrar-se bem emocionalmente e alcançar o desejável sucesso académico e pessoal.

Numa outra vertente, também se pode trabalhar a literacia emocional de forma disfarçada na sala de aula. Um exemplo de como trabalhar as competências emocionais e sociais no 1.º ano do Ensino Básico, em articulação com a leitura, é o recurso à história “A Rã e o Sapo São Amigos”. Segundo Goleman (2012, p.294) esta história pode ser “utilizada como plataforma para uma discussão geral a respeito da amizade” e questões relacionadas com o perceber como se sentem as pessoas quando alguém lhes prega uma partida. Deste modo, trabalhar-se-iam aspetos como a autoconsciência relativamente às necessidades dos outros amigos.

Esta forma de trabalho, em que a literacia emocional também se encontra presente na sala de aula, exige grandes modificações, em que os próprios professores têm de ir mais além da sua missão tradicional de lecionar e a comunidade escolar deve envolver mais ativamente na vida escolar. Desta forma, a literacia emocional está intimamente relacionada com a educação da criança relativamente ao seu carácter, ao desenvolvimento moral e também da cidadania. Estes aspetos são muito importantes, uma vez que,

a escola, em particular, deve apostar na formação de competências sociais e emocionais, pois é um dos locais (se não o local) onde as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo, constituindo um dos maiores agentes de socialização (Cardeira, 2012, p.7).

Neste sentido, o papel da escola na educação para as emoções é essencial pois, a educação e a socialização das crianças encontram-se a cargo e partilhadas pela escola e pela família, sendo importante a comunicação entre estas duas entidades de forma a manter a estabilidade emocional das crianças.

Assim sendo, a literacia emocional detém uma grande importância para o desenvolvimento de cada ser humano, estando muito presente nas interações que cada um mantém, por exemplo nas escolas. Por essa razão, tem toda a pertinência abordar a temática junto de alunos para que possamos compreender melhor o seu entendimento relativamente às emoções e ajudá-los a desenvolver as necessárias competências emocionais.

Desta forma, passamos agora para a apresentação de um trabalho de investigação, que reporta para a importância das competências emocionais em crianças, bem como, para a importância do desenvolvimento das mesmas em sala de aula.

2. Metodologia

2.1 Definição do problema e objetivos de investigação

Investigar tem como finalidade proporcionar uma resposta a determinado problema e, para isso, é necessário selecionar/escolher a problemática a aprofundar. A este respeito, Kerlinger (1980) refere que “ao tentar resolver um problema, procuram-se soluções alternativas, meios diferentes de chegar ao núcleo do problema” (p.33).

No presente estudo, o problema surgiu da experiência em contexto da Prática de Ensino Supervisionada II com uma turma do 4.º ano de escolaridade, de uma escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, que manifestava algumas dificuldades ao nível das competências emocionais, como por exemplo, o autocontrolo emocional em situações de maior tensão entre os pares.

Neste seguimento, delineou-se um estudo para tentar modificar a situação no sentido de se melhorar o conhecimento e consciência dos alunos relativamente às suas emoções e às dos outros, bem como o controlo e gestão das mesmas. Desta forma, para satisfazer a curiosidade na resposta aos tópicos referidos, o problema central desta investigação foi definido nos seguintes termos:

Qual o contributo das atividades pedagógicas orientadas para a identificação das emoções e sentimentos no desenvolvimento de competências emocionais em crianças do 1.º CEB?

Tendo como base o problema enunciado anteriormente, foi necessário definir os objetivos a atingir com as atividades planificadas e desenvolvidas ao longo de várias sessões. Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos:

- Desenvolver, nos alunos, a capacidade de identificarem as emoções primárias e sentimentos;
- Desenvolver, nos alunos, a capacidade de expressarem, adequadamente, emoções positivas e negativas;
- Contribuir para a adequada gestão das emoções das crianças/alunos;
- Consciencializar para a importância da compreensão das próprias emoções e para as emoções do(s) outro(s);

- Perceber o interesse dos alunos na realização de atividades pedagógicas relacionadas com competências emocionais.

2.2 Tipo de investigação

Para a realização da presente investigação, cujo o tema remete para o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º CEB, propomo-nos a verificar em que medida o recurso a atividades relacionadas com as emoções e sentimentos, constituem um contributo importante para o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças. Estas atividades surgem com base no documento contemplado no currículo do 1.º CEB, intitulado de Referencial de Educação para a Saúde (2016), sendo os objetivos do documento o desenvolvimento do autoconhecimento na dimensão emocional e o desenvolvimento da literacia emocional (compreender, expressar, gerir e interpretar sentimentos e emoções). Neste sentido, as atividades planificadas para o programa a desenvolver encontram-se relacionadas com a consciência emocional, de forma a desenvolver nos alunos a consciência das suas emoções e das emoções dos outros, mas também o controlo emocional para, deste modo, os mesmos desenvolverem a capacidade de gerir de forma adequada as emoções.

Neste sentido e de forma a ser possível implementar um conjunto de atividades numa turma, recorreremos à investigação-ação, uma abordagem metodológica que visa a mudança de uma situação problemática particular no sentido da sua melhoria (Cardoso, 2014). Este tipo de investigação, primeiramente associado à Psicologia Social de Kurt Lewin, sofreu alterações de modo a haver uma maior especificação das etapas que a envolvem o mesmo. Neste sentido, a investigação-ação revê-se numa “espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014, p.31).

Em termos clássicos, Elliott (1991, citado por Esteves, 2008, p.18) define a investigação-ação como o “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Este tipo de investigação tem subjacente a necessidade de articulação da prática com a teoria, de forma a alterar e/ou modificar determinada situação.

Na definição de Pardal e Lopes (2011, p.44), a investigação-ação “consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, (...) tendo

em vista a formalização e promoção de mudança na realidade”, com a finalidade de melhorar a realidade vivida.

Para McKernan (1998, citado por Esteves, 2008) a investigação-ação é

um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema (...) finalmente os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação (p.20).

Também para este autor, esta é uma investigação científica organizada e reflexiva, que tem como finalidade a melhoria da prática.

2.3 Participantes e justificação da escolha

Participaram neste estudo 10 alunos, 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, de uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas de 9 e 10 anos (cf. Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por sexo e idades

Sexo	Idades	
	9 Anos	10 Anos
Feminino	3	4
Masculino	7	5
TOTAL	10	9

Ao nível de ritmos de aprendizagem e capacidades de trabalho, a amostra constitui uma turma heterogénea, em que os alunos apresentam um desenvolvimento psicológico proporcional às suas idades cronológicas. Na turma existem alunos que se revelam muito ativos, comunicativos e cumprem no geral as regras de comportamento na sala de aula, destacando-se pela participação positiva, empenho e autonomia. Um dos aspetos inibidores da aprendizagem mais observados na turma é o escasso apoio

que os alunos têm em casa, devido ao pouco tempo livre dos pais/encarregados de educação em virtude das suas ocupações profissionais. A maior parte dos alunos frequenta Atividades de Tempos Livres (ATL), alguns até às 19 horas, o que pode trazer consequências para aos alunos, pelo pouco tempo que passam com as suas famílias e pelo pouco tempo de apoio que têm da parte das mesmas. Ainda assim, a maioria dos pais/encarregados de educação demonstra interesse no processo e evolução das aprendizagens dos seus educandos, participando sempre que possível.

Importa reforçar a ideia de que, na sua maioria, os agregados familiares dos alunos são constituídos por famílias nucleares, verificando-se também a existência de alguns alunos de famílias monoparentais. O nível cultural e socioeconómico dos agregados familiares da turma pode considerar-se variável, sendo que os pais/encarregados de educação do sexo feminino têm, na sua maioria, um nível de escolaridade acima do 12.º ano de escolaridade, enquanto que os do sexo masculino têm escolaridade inferior ao 12.º ano. Os recursos didáticos e pedagógicos do agregado variam bastante, desde as famílias com um bom nível económico e facilidade em dispor de meios educativos para os seus educandos, às famílias com poucos recursos económicos e culturais.

Relativamente à dinâmica relacional entre a criança e o adulto na sala de aula, é possível afirmar que esta se caracteriza de forma positiva, uma vez que existe respeito mútuo, tendo a professora como grande foco desafiar os alunos, promovendo o prazer e a curiosidade em participar em todas as atividades propostas e respeitando as suas ideias, sempre que estas são pertinentes para a ocasião. Ainda assim, foram identificadas algumas carências ao nível da gestão das competências emocionais em alguns alunos, que, na sua maioria, não têm um ambiente familiar harmonioso, ou vivem em centros de acolhimento (duas crianças nesta turma). Estes apresentam comportamentos inapropriados para a sala de aula, perturbando o funcionamento e desrespeitando os colegas e professora titular de turma, por exemplo, respondendo de forma inconveniente quando os adultos lhes impõem limites, demonstrando momentos de raiva. Contudo, é possível observar também crianças muito afetivas e outras que demonstram bastante empatia relativamente aos colegas.

Deste modo, esta é uma turma bastante diversificada no que concerne à gestão emocional das crianças, uma vez que, existem crianças que se conseguem controlar emocionalmente, outras que não se controlam revelando não ser capazes de gerir e controlar a sua excitação e raiva, mas também algumas bastante carentes, afetivas e empáticas.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na presente investigação foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, como sejam, a pesquisa documental, a observação e a escala ERC (*Emotion Regulation Checklist*) de Shields e Cicchetti (1997) e o teste IIES, Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012),

Para se averiguarem as necessidades dos alunos da turma em questão, foi necessário recolher informações, através da *pesquisa documental* relativamente aos conhecimentos dos alunos, mas também ao seu meio envolvente e às dificuldades dos mesmos a vários níveis, tanto cognitivas como emocionais. Neste sentido, foi necessário recorrer ao Plano de Turma para ter acesso a todos esses aspetos. Para Pardal e Lopes (2011), a pesquisa documental é “uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” e que, por sua vez, leva a uma exaustiva pesquisa de diversos tipos de documentos, como “fontes históricas, arquivos oficiais e privados, documentos pessoais, estudos, imprensa, etc.” (p. 103).

Na esteira de Carmo e Ferreira (1998, p.59), uma pesquisa documental é comparada a

algo semelhante a uma corrida: para atingir os seus objetivos, o investigador necessita de recolher o *testemunho* de todo um trabalho anterior, introduzir-lhe algum valor acrescentado e passar esse *testemunho* à comunidade científica a fim de que os outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro. Nesse sentido a pesquisa documental assume-se como *passagem do testemunho*, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos.

Outra técnica utilizada e fundamental para o trabalho com crianças foi a observação pois, como refere Dias (2009, p.176), “a observação de classes constitui naturalmente a etapa necessária ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano”. Desta forma, consegue-se ter uma melhor consciência das capacidades e debilidades dos elementos da turma. Para Carmo e Ferreira (1998), a capacidade de olhar tem de passar para o ver, e o ouvir para o escutar, ou seja, a capacidade de criar “uma atitude de observação consciente passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (p.93).

Para Silvestre e Araújo (2012) a observação remete para o conhecimento de modos de vida, costumes e hábitos de determinada população. Deste modo, esta técnica de recolha de dados, permite “obter dados descritivos, adequados para caracterizar um processo e para identificar uma sequência de comportamentos” (p.147).

Como mencionado por diversos autores, existem vários tipos de observação e, no presente estudo, recorreu-se à observação participante. No que concerne a este tipo de observação, foram realizadas notas de campo, ou seja, apontamentos relativos aos comportamentos das crianças, entre outras notas. Este tipo de observação caracteriza-se pela sua elevada exatidão relativamente à informação, visto que existe uma “penetração na vida coletiva, o acesso a espaços privados, o contacto com costumes e rituais, (...) exigem abertura por parte da comunidade observada e, ao mesmo tempo, que esta aceite culturalmente o observador” (Pardal & Lopes, 2011, p.73).

Como menciona Carmo e Ferreira (1998), a observação participante decorre de situações em que o investigador assume um papel de estudioso junto da população a ser observada, participando assim na vida da mesma. O mesmo autor refere ainda que, este tipo de observação “permite entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (p.108).

Ainda assim, tonou-se necessário recorrer à observação estruturada, em que o investigador “opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo” (Pardal & Lopes, 2011), recorrendo a guiões delineados com indicadores estabelecidos. Desta forma e, segundo as regras explícitas relativamente à observação, este tipo de observação orienta o investigador para o que deve observar, como “comportamentos isolados (quando a unidade de observação é o indivíduo) ou interações (envolvendo vários indivíduos, sendo agora a sequência de comportamentos ou o processo de interação que constituem unidades de observação e não os indivíduos)” (Silvestre & Araújo, 2012, p.148).

Neste estudo, a observação estruturada foi realizada através da escala de autopreenchimento, de tipo checklist - ERC (Emotion Regulation Checklist) de Shields e Cicchetti (1997) (cf. Anexo 41) que pretende verificar comportamentos e conhecimentos dos alunos, no que concerne à temática das emoções e gestão das mesmas. Esta escala é um instrumento de “heterorrelato que se propõe avaliar o nível de regulação emocional de crianças por meio de duas subescalas, a saber, Regulação Emocional (RE) e Labilidade/Negatividade Emocional (L/N)” (Reis, Oliveira, Bandeira, Andrade, Abreu & Sperb, 2016, p.77).

Importa salientar que a mesma foi facultada, a pedido das investigadoras, pelos autores com a indicação de que não se poderiam fazer quaisquer alterações nas traduções facultadas.

De forma a verificar conhecimentos prévios e a evolução da turma no processo de investigação, foi necessário obter dados através de um teste relativo às emoções primárias, a ser aplicado e respondido pelos alunos da turma. Este tipo de ferramenta, consiste num instrumento estandardizado que abrange procedimentos invariáveis e consistentes no que concerne à administração, avaliação e interpretação (Coutinho, 2011). Assim, o instrumento a que recorreremos foi o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) (cf. Anexo 42), ao qual pedimos também autorização para utilizar, ainda que sem qualquer tipo de resposta.

Posto isto, e de forma sintética, a presente investigação teve como propósito uma avaliação inicial sobre os conhecimentos dos alunos relativamente às emoções e sentimentos, para posterior análise. A partir desta avaliação inicial, foram implementadas atividades (ação), bem como observados os comportamentos dos alunos, para, no final, proceder-se à realização de uma nova avaliação, a fim de verificar se existiram, ou não, melhorias ao nível das competências emocionais.

2.5 Procedimento

Para que a concretização da investigação fosse possível, tivemos que, em primeiro lugar, entrar em contacto via e-mail (cf. Anexos 43 44) com os autores dos instrumentos que pretendíamos utilizar, de modo a obter autorização para a sua aplicação, bem como solicitar algumas recomendações.

Após o parecer positivo dos autores e das suas indicações de utilização (cf. Anexo 45), tornou-se necessário abordar, com a professora titular de turma, a administração destes ao grupo de alunos. Posto isto, a professora titular demonstrou grande abertura à abordagem do tema com o grupo, visto existirem vários problemas com alguns alunos a nível emocional. Uma vez que as atividades decorreram durante a prática supervisionada e o tema fazia parte do referencial de educação para a saúde do 1.º CEB, não houve necessidade de pedir autorização à direção da escola.

Logo que verificada a disponibilidade de todos os envolvidos passámos à pesquisa e preparação de atividades, cujo foco era a abordagem às competências emocionais, nomeadamente à consciência emocional e ao controlo emocional. As

atividades planificadas tiveram subjacente o Referencial de Educação para a Saúde (2016) e o livro “*As emoções são nossas amigas*” de Moreira (2017), tendo sempre em consideração a ligação com as restantes áreas disciplinares.

Assim que a planificação de todas as atividades foi concluída, passamos à parte prática em que explicámos ao grupo de alunos o trabalho que iríamos desenvolver e qual a sua finalidade, tendo os mesmos revelado desde logo grande interesse em participar.

2.6 Tratamento e análise dos dados

Após a recolha de dados, foi realizada a sistematização, análise e interpretação dos mesmos, com o intuito de perceber se o programa de atividades desenvolvido e aplicado resultou em alterações expressivas no conhecimento e controlo das crianças relativamente às emoções.

Neste sentido, foi utilizada a estatística descritiva para o tratamento dos dados quantitativos obtidos através da aplicação da escala ERC de Shields e Cicchetti (1997) e do teste IIES (Moreira et al., 2012). Neste âmbito, foram calculadas as frequências absolutas e de frequências relativas, para apresentação de resultados e conclusões.

No que concerne aos dados de natureza qualitativa, estes, por sua vez, foram abordados através da análise de conteúdo que, segundo Berelson (1952, citado por Bardin, 2008, p.251) é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. O mesmo autor refere que, esta técnica de investigação é objetiva, uma vez que, deve cumprir determinadas regras e instruções aquando a sua realização, sistemática pois todo o seu conteúdo deve ser ordenado e inserido por categorias previamente descritas, em função dos objetivos da pesquisa, e quantitativa pois são calculadas as frequências dos elementos considerados significativos.

Bardin (2008, p.46) caracteriza este procedimento metodológico fazendo referência à “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. O autor refere também que, a análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; adaptável a um campo vasto de situações, mas todas elas relacionadas com “comunicações” (p. 31).

2.7 Atividades desenvolvidas

Para implementar a investigação-ação foi necessário planear diversas atividades, pertinentes para a abordagem do tema com a turma em questão.

Neste sentido, como forma de avaliar a situação inicial dos alunos da turma relativamente às competências emocionais, procedeu-se à aplicação do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira, 2012) e à escala ERC (Emotion Regulation Checklist) obtida em Shields e Cicchetti (1997).

Após a realização do pré-teste, recorreu-se a um programa de atividades elaborado, com base no documento contemplado no currículo do 1.º CEB, Referencial de Educação para a Saúde (2016). Este documento tem como objetivos o desenvolvimento do autoconhecimento na dimensão emocional e o desenvolvimento da literacia emocional (compreender, expressar, gerir e interpretar sentimentos e emoções), que vão ao encontro dos objetivos propostos para a investigação.

Neste sentido, o programa de atividades elaborado para implementação na turma é composto por quatro intervenções com dois temas distintos: consciência emocional e controlo emocional. Nas duas primeiras intervenções, o tema abordado foi a consciência emocional, que teve como objetivo principal tornar os alunos capazes de perceber, identificar e dar um nome aos próprios sentimentos e emoções. Nas últimas intervenções, no caso duas atividades, cujo tema abordado foi o controlo emocional, o objetivo principal que os alunos consigam gerir as emoções de forma adequada às situações.

Importa salientar que embora tenha sido realizado um grande esforço para a concretização das quatro atividades, não foi possível proceder à realização da quarta atividade. Isto verificou-se porque a escola encontrava-se em época de testes e, com a realização destes, não houve oportunidade de realizar a mesma.

De seguida, são apresentadas e descritas as três fases em que se dividiu a investigação: o pré-teste, a intervenção propriamente dita e o pós-teste.

2.7.1 Primeira Fase – O pré-teste

Numa primeira fase da investigação era necessário averiguar os conhecimentos dos alunos relativamente às emoções, nomeadamente saber o que representam as

emoções e sentimentos para cada um e quais as emoções primárias que estes conheciam.

Posto isto, após um breve diálogo introdutório explicativo, cada aluno recebeu um teste com uma introdução ao mesmo, e com um exemplo de uma situação em que era possível identificar as emoções que estavam a ser vivenciadas pelas personagens. Posteriormente ao exemplo, encontraram várias situações em que era visível o que os personagens estavam a sentir e outras em que não era, sendo que teriam de mencionar para cada uma, as emoções presentes, a partir do que cada personagem diz ou do que faz.

2.7.2 Segunda Fase – A intervenção

Logo que a primeira fase foi concluída, e depois de se verificarem os conhecimentos dos alunos através do pré-teste, foram realizados alguns ajustes nas atividades de forma a ir ao encontro das dificuldades apresentadas.

Neste sentido, as quatro atividades em que foram desenvolvidas são, de seguida, descritas pormenorizadamente.

1.ª atividade

Relativamente à primeira intervenção, foi apresentada à turma uma sequência de seis figuras que representavam uma situação problemática que envolvia emoções (cf. Anexo 46). Os alunos foram questionados relativamente ao que as figuras apresentavam e transmitiam, bem como os acontecimentos em torno das mesmas; sentimentos e emoções das personagens através das expressões faciais. Depois do momento introdutório, com a apresentação das figuras, foi pedido aos alunos que, em grupos de quatro elementos, redigissem um texto narrativo relativo às figuras apresentadas e debatidas. Logo que todos os grupos terminaram a redação do texto narrativo, com base na situação problemática apresentada, foi realizada uma dramatização por parte dos mesmos, relativamente ao texto narrativo escrito (cf. Anexo 47).

De seguida, a investigadora procedeu à leitura do problema apresentado pelas figuras e, realizou-se um diálogo, em grande grupo, sobre os textos narrativos escritos, em que foi pedido aos alunos que comparassem as situações problemáticas criadas pelos restantes grupos e os sentimentos e emoções das personagens intervenientes.

Deste diálogo resultou um registo na folha do texto narrativo, dos sentimentos e emoções identificadas pelos alunos nas figuras e no texto relativo às mesmas.

2.ª atividade

Para a segunda intervenção, relativa também ao primeiro tema da consciência emocional, foram apresentadas figuras sem qualquer expressão facial aos alunos, para que os mesmos identificassem emoções primárias e as representassem nas figuras presentes (cf. Anexo 48). No decorrer da observação, foi realizado um diálogo entre a investigadora e os alunos relativo às figuras observadas e às emoções: quais as emoções presentes nas figuras; quais as reações das pessoas às emoções apresentadas; quais os acontecimentos que poderiam provocar as emoções apresentadas.

Após a abordagem das emoções relativas às figuras, foi proposto aos alunos que representassem uma emoção que sentissem no momento, ou numa outra altura, como por exemplo, alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, entre outras, num desenho feito pelos mesmos. Quando todos os alunos finalizaram o desenho, estes foram trocados entre os elementos da turma e os alunos tiveram de escrever no verso da folha as emoções que identificavam no desenho dos colegas. Após este momento, cada aluno teve novamente o seu trabalho/desenho na sua posse, para realizar uma breve apresentação do mesmo à turma. A par desta apresentação foi também feita a comparação entre as emoções referidas pelo autor do desenho e o aluno que o observou e escreveu as emoções, identificadas no verso da folha.

Por fim, foi realizado um diálogo com o grande grupo relativo às conclusões que se retiravam da atividade: apesar de vermos o mesmo/expressões faciais, podemos entender de forma diferente dos outros.

3.ª atividade

No que concerne à terceira intervenção (cf. Anexo 49), cujo tema abordado foi o controlo emocional, a proposta iniciou-se com a apresentação do texto narrativo “O rei e o falcão”, a partir de uma pequena peça de teatro com um pequeno fantocheiro e com figuras (personagens) (cf. Anexo 50). O texto narrativo foi trabalhado de forma interdisciplinar com a área disciplinar de Português, com um diálogo relativo às palavras desconhecidas no texto e de compreensão do texto, com questões como o tipo de texto, personagens intervenientes, entre outras. Após a compreensão oral do texto e de todas

as características do mesmo, realizou-se uma ficha de exercícios correspondentes ao texto, para posterior correção oral a realizada em grande grupo.

Por fim, como forma de sistematizar o trabalho realizado, suscitou-se um diálogo relativo às possíveis estratégias a serem utilizadas pela personagem do texto narrativo para controlar/acalmar os seus impulsos. Os alunos, também foram questionados acerca de outras estratégias que conheciam ou utilizavam para uma melhor e mais apropriada gestão das emoções em situações problemáticas, para assim, se realizar um pequeno cartaz, em cartolina, com as estratégias apresentadas pelos alunos para o controlo das emoções.

4.ª atividade

A quarta e última intervenção do programa de atividades não foi implementada, como já referimos. Esta foi planificada tendo em vista a implementação de uma estratégia para o controlo emocional, intitulada de “Semáforo” (cf. Anexo 51). Os alunos seriam questionados sobre a forma como deveriam agir perante um semáforo com a cor vermelha, verde e amarela, e de que forma poderiam relacionar isso com a maneira de controlarem as suas emoções. Deste modo, seria proposto aos alunos que desenhassem, em papel de cenário, um semáforo, que o pintassem com as respetivas cores e identificassem as cores com uma palavras relacionadas com o controlo das emoções, como por exemplo, vermelho (parar), amarelo (respirar fundo) e verde (explicar o problema e como se sente).

Para a estratégia delineada poder ser aplicada, seria proposto aos alunos que, em grupos de quatro elementos, representassem/dramatizassem uma situação de conflito entre várias pessoas e posterior resolução com o recurso à estratégia de controlo emocional apresentada anteriormente.

2.7.3 Terceira Fase - O pós-teste

No final de todo o processo de intervenção e, tratando-se esta de uma investigação-ação, era crucial que nesta fase pudéssemos comparar os conhecimentos dos alunos relativamente ao momento inicial da investigação. Por conseguinte, foi aplicado novamente o teste administrado no momento do pré-teste.

Desta vez, os alunos já conheciam o teste que lhes era apresentado, não tendo sido necessária uma explicação detalhada de todo o processo. Mesmo assim, foi

realizada a leitura da introdução ao teste, em grande grupo, e os alunos tiveram oportunidade de expor as suas dúvidas.

Nesta fase, o grupo demonstrou estar mais à vontade com a realização do teste, não tendo colocado questões acerca do mesmo.

3. Apresentação dos dados

Tendo em consideração as observações realizadas e a aplicação dos instrumentos já mencionados, a escala de autopreenchimento e o teste de Identificação de Emoções e Sentimentos, passamos agora a expor os resultados obtidos. Primeiramente, encontra-se a descrição das várias observações realizadas, tentando sempre realçar todos os pormenores, de seguida, a escala *Emotion Regulation Checklist* (ERC) e, por fim, o inventário IIES.

3.1 Dados relativos às observações

Ao longo da permanência com o grupo de alunos da turma em que foi implementado o presente estudo, foram realizadas observações, antes, durante e após a implementação das atividades.

No decorrer das observações realizadas e nas intervenções, houve vários momentos de conflito entre alunos, mas também, entre alguns alunos e a professora responsável de turma. Estes conflitos tiveram, na sua maioria, relacionados com um aluno do grupo turma que apresentava vários problemas emocionais derivados das suas vivências passadas e atuais.

Tendo sido o aluno em questão retirado aos pais/encarregado de educação, por motivos de negligência, e entregue a uma instituição, este demonstra várias inquietudes afirmando não gostar da mãe, sendo bastante agressivo e, por vezes, inseguro nas relações que estabelece, sendo também uma criança que evidencia não dominar nem gerir adequadamente as suas emoções.

Algumas evidências e exemplos destes momentos e situações são o facto de este aluno gozar constantemente com outras crianças da escola e turma, chamando-lhes alguns nomes não adequados e insultando os mesmos. Perante estas situações, alguns dos seus colegas de turma intervêm chamando-o à atenção e reportando para a professora o sucedido ou, em outros casos, dá-se início a pequenas discussões ou mesmo desavenças. A professora da turma repreende, na maioria das vezes, este aluno, sendo que este protesta e nega várias vezes os acontecimentos conflituosos.

De forma a se puder destacar um outro exemplo dos comportamentos pouco adequados deste aluno, importa destacar que o mesmo beneficia de apoios facultados pela escola ao nível da alimentação e materiais escolares, sendo-lhe assim oferecido o

lanche escolar, por exemplo. Desta forma, uma das observações recaiu sobre um momento em que este aluno colocou o seu lanche no caixote do lixo. Nesse momento, e tendo um auxiliar de ação educativa dado conta do sucedido, repreendeu-o e chamou à atenção da professora para a situação. Já dentro da sala de aula, e quando o aluno foi novamente repreendido, a professora apanhou o iogurte do lixo e exigiu ao aluno que o comesse, uma vez que, o mesmo se encontrava devidamente fechado. Assim, o aluno reforçou a ideia de que não iria comer revelando-se bastante agressivo e chamando vários nomes impróprios à professora, que dirigiu o aluno para o diretor da escola.

Após a sua permanência na sala da direção, o aluno retomou à sala de aula onde permaneceu de castigo na sua mesa de trabalho sem realizar uma atividade de pintura, repetindo várias vezes a frase “eu também quero fazer”. A par desta atitude, o aluno foi rasgando um livro fornecido pelas professoras estagiárias e demonstrando cada vez mais uma postura de nervosismo. Neste momento foi possível aferir que este aluno queria realizar as atividades que eram propostas à turma e que lhe despertavam mais interesse, mesmo que não respeitasse as regras de convivência e, de alguma forma, causasse alguma perturbação na turma. Quando interpelado relativamente ao não cumprimento das regras, este apenas mencionava não as respeitar nem respeitar os seus colegas porque não queria, não oferecendo assim qualquer justificação aceitável.

Ainda assim, houve outros casos que mereceram alguma atenção da nossa parte, devido aos comportamentos e atitudes de alunos desta turma. Existindo vários alunos no grupo que permaneciam constantemente a brincar e a gozar com os outros alunos e a professora, reportamos agora para um momento específico em que foi retirado um pequeno brinquedo a um aluno. Na sala de aula em questão havia momentos para trabalhar e momentos para descontrair, mas este aluno optou por utilizar um dos seus brinquedos para brincar enquanto se realizavam exercícios no quadro, em grande grupo. O mesmo não se encontrava nem a efetuar os exercícios no caderno diário, nem a realizar os registos anotados no quadro, estando apenas a brincar. Depois de ser chamado à atenção pela professora e de não ter adotado a postura correta para o momento da aula, a professora optou por lhe retirar o brinquedo e guardá-lo na sua secretária, tendo o aluno dado conta do sucedido à família.

Num momento posterior, o encarregado de educação do aluno em questão veio à escola reunir com a professora, mencionando que não estava de acordo com a professora e que esta não deveria ter retirado o brinquedo ao aluno, dando assim algum apoio ao comportamento do mesmo.

Segundo o que foi possível perceber junto da professora titular, estes tipos de acontecimentos não ocorriam pela primeira vez, sendo que o aluno se mostrava bastante “vingativo” quando era contrariado, manipulando os pais/encarregados de educação.

Nesta turma, também foram evidentes momentos em que alguns alunos, quando se encontravam perante alguma situação tensa, não conseguiam lidar com as suas emoções e sentimentos. Aquando do desaparecimento de alguns pincéis que tinham sido utilizados pela turma, um aluno foi questionado relativamente à pessoa a quem os tinha entregue. Quando questionado, este ficou bastante nervoso por não se lembrar de quem tinha recebido os pincéis e começou a chorar. Este foi um momento que perturbou bastante o aluno, deixando-o irrequieto e nervoso o que teve repercussões na prestação da prova escrita de Português realizada no mesmo dia.

A partir destas observações e anotações, foi possível constatar que neste grupo de intervenção vários alunos revelaram dificuldades a nível emocional, com diverso tipo de origens para as suas inquietudes, não obstante outros também demonstraram conseguir gerir as suas emoções.

3.2 Dados relativos à Escala *Emotion Regulation Checklist*

Perante os dados obtidos através da observação e registos a partir da utilização da escala *Emotion Regulation Checklist* (ERC), de Shields e Cicchetti (1997), importa começar por referir que este instrumento de heterorrelato é detentor de subescalas que podem ser observadas e avaliadas individualmente, ou por comparação entre ambas.

Numa primeira análise e, de acordo com o preenchimento de uma grelha de cotação (cf. Anexo 52) iremos apresentar os dados relativos à Labilidade/Negatividade Emocional (L/N) que, como mencionado anteriormente, leva-nos a refletir sobre as fragilidades e instabilidades emocionais dos alunos do grupo. Como se pode observar na Tabela 2, os três alunos com os resultados mais baixos de instabilidade emocional têm resultados com valores entre 14 e 15 na avaliação de L/N. Pelo contrário, os alunos com resultados mais elevados de L/N apresentam valores como 25, 27 e 45. Importa destacar que o aluno que apresenta, neste caso, a avaliação de L/N superior (45), destacou-se sempre durante as observações pela sua instabilidade emocional, bem como pela fraca gestão das suas emoções.

No que concerne à regulação emocional (RE), importa destacar que todos os resultados apurados se encontravam bastante próximos, variando entre os 24 e 37 valores. Assim, os que apresentaram resultados mais baixos na avaliação da regulação emocional, foram os alunos 7, 4 e 14, com resultados de 24, 25 e 28, respetivamente. Os alunos com resultados mais elevados nesta capacidade (os alunos 19, 1 e 11) obtiveram valores de 37, 35 e 34, respetivamente.

Tendo em consideração os registos de resultados apurados, observa-se que alguns alunos com resultados superiores no fator L/N eram os mesmos alunos com resultados inferiores na regulação emocional, como exemplo, os alunos 8 e 14. Estes são também, alguns dos casos que se destacaram no período de observação, devido às atitudes e comportamentos negativos, instáveis e inflexíveis perante os outros e as suas emoções.

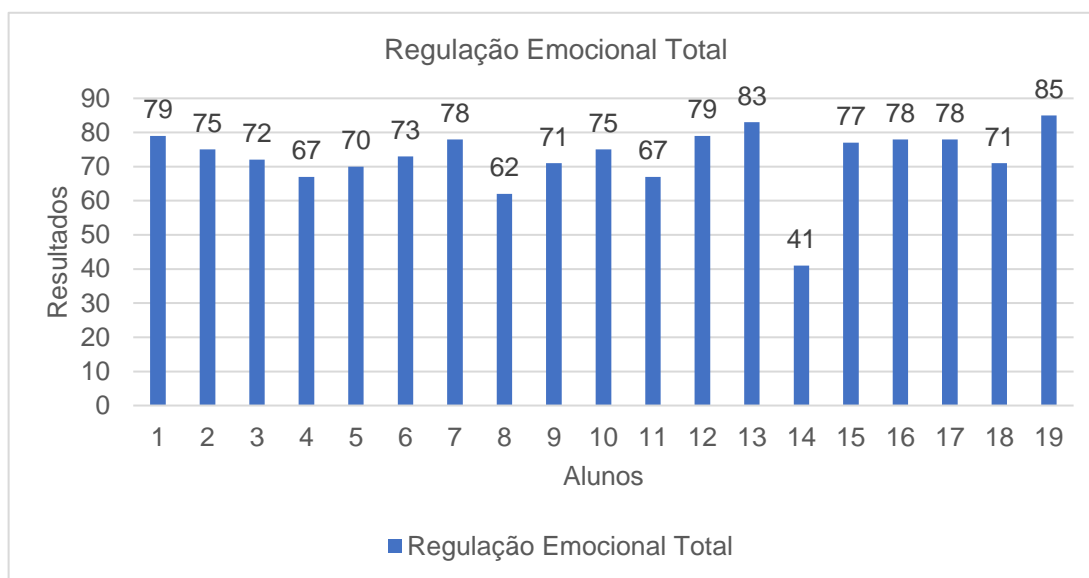
Tabela 2 - Registo dos resultados obtidos na Escala ERC

Alunos	Resultados	Labilidade/Negatividade emocional (L/N)	Regulação emocional (RE)	Regulação emocional total
1	45	18	35	79
2	45	17	30	75
3	44	24	33	72
4	41	21	25	67
5	47	24	33	70
6	41	21	32	73
7	41	17	24	78
8	44	25	27	62
9	43	23	33	71
10	42	20	33	75
11	49	27	34	67
12	45	16	32	79
13	47	16	37	83
14	60	45	28	41
15	40	15	29	77
16	42	17	33	78
17	44	15	31	78
18	43	23	32	71
19	51	14	37	85

No que concerne à regulação emocional total apurada com a avaliação do grupo de alunos, podemos observar no Gráfico 1 que a maioria dos alunos obteve resultados entre 62 e 85 valores. Porém, importa ressaltar que o resultado mais baixo é de 41 valores (aluno 14), distanciando-se bastante dos restantes. Este valor reporta para uma grande fragilidade ou dificuldade na gestão e capacidade de compreender as suas próprias emoções e a dos seus pares.

Por outro lado, existem dois alunos que se destacaram pelos resultados elevados, nomeadamente o aluno 13 e 19. Estes foram alunos que se evidenciaram também na labilidade/negatividade Emocional (L/N) pelos seus resultados baixos e, na regulação emocional (RE), pelos resultados elevados. Assim, pode-se aferir que os registos de observação destes alunos estão em concordância com os resultados aqui obtidos, em que foi notória uma maior autorregulação destes alunos.

Gráfico 1 - Resultados de regulação emocional total



Em suma, a partir da análise realizada aos fatores L/N e RE, pode-se constatar que, de uma forma geral, as médias dos resultados obtidos para estas subescalas situam-se nos 21 valores e 31,5 valores, respetivamente. Isto demonstra uma diferença de cerca de 10 valores entre as médias das duas subescalas, o que também revela uma maior capacidade de estes alunos, em específico, para o controlo e gestão adequada, tendo em conta as situações em que se encontravam.

Com efeito, denota-se a existência de uma média de resultados elevada na regulação emocional total dos alunos do grupo, sendo esta de 72,7 valores. Desta

forma, compreende-se que este grupo de alunos, na sua maioria, revela uma boa gestão e regulação emocional relativamente às suas emoções e às dos outros.

3.3 Dados relativos ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos

A aplicação do IIES de Moreira et al. (2012) constituiu outra forma de recolha de dados, em que foi possível aferir algumas diferenças entre a primeira e a segunda administração do instrumento. Esta comparação ocorreu para que, com o teste administrado inicialmente, se avaliassem as competências dos alunos na identificação de emoções e, no final, se percebessem as diferenças resultantes das atividades propostas. De destacar a existência de uma grelha de cotações individual (cf. Anexo 53), tendo esta como finalidade averiguar o grau de identificação emocional e de avaliação de cada situação.

Neste sentido, e tendo em consideração as valências que o inventário propõe, é relevante destacar as valências presentes e enunciadas por Moreira et al. (2012). De entre as três valências (positiva, negativa e neutra), as valências positiva e negativa encontram-se relacionadas com “itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade” (p.53). Com estas é-nos permitido verificar o grau de identificação e diferenciação emocional de cada aluno. No que concerne à valência neutra, esta reporta para itens de situações em que não existe qualquer tipo de experiência emocional. Pelo contrário, esta valência permite perceber as representações de cada aluno relativamente a situações que não detêm atributo emocional.

Tendo em consideração o referido, faz sentido reportamo-nos à capacidade de identificação de emoções, a partir das valências positiva e negativa (Tabela 3). Como se constata, os alunos assinalados com os números 4, 14, 15, 16 e 18 registaram um aumento no número de emoções positivas identificadas, ou seja, identificaram duas ou mais emoções comparativamente ao pré-teste. Relativamente à valência negativa, o aumento do número de emoções negativas foi menor, tendo sido apenas os alunos 1, 18 e 19 que identificaram duas ou mais emoções negativas.

Tabela 3 - Número de emoções identificadas pelos alunos

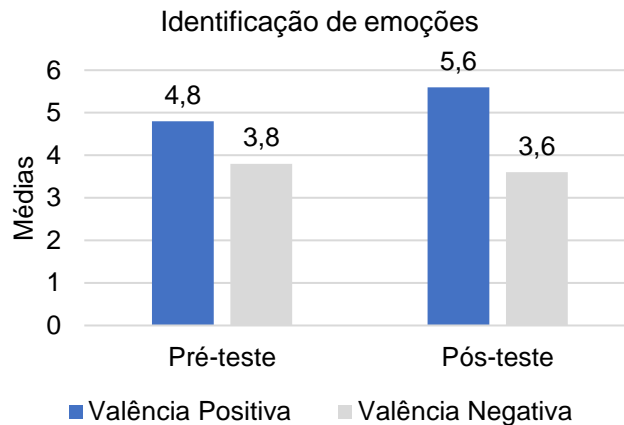
Alunos	N.º Emoções identificadas			
	(Valência positiva)		(Valência negativa)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1	6	6	6	9
2	8	3	7	3
3	8	6	2	2
4	5	7	4	3
5	4	5	5	5
6	3	4	2	3
7	4	5	1	1
8	4	4	3	2
9	3	4	1	1
10	7	7	6	6
11	3	3	2	3
12	4	4	2	2
13	6	3	6	3
14	1	3	3	4
15	5	9	6	3
16	2	7	2	1
17	8	7	7	5
18	4	7	3	7
19	6	4	4	6

Importa também analisar estes valores através da observação da média de respostas fornecidas (Gráfico 2). No pré-teste é visível que os alunos identificaram, em média, mais emoções relacionadas com a valência positiva (Média=4,8), notando-se alguma diferença comparativamente com a média de emoções negativas identificadas (Média=3,8). Deste modo, pode-se aferir que os alunos em questão identificaram mais emoções positivas do que negativas numa primeira administração do inventário.

Ainda assim, comparando as duas administrações, ou seja, pré e pós-teste, verifica-se a existência de uma discrepância mais acentuada, sendo que no pós-teste a média de emoções positivas identificadas é maior do que no pré-teste (Média=5,6), e a valência negativa sofreu um decréscimo, embora muito reduzido (Média=3,6). Pode, pois, deduzir-se que nesta segunda administração do inventário continuaram a existir mais alunos a identificar emoções positivas e menos a identificar emoções negativas, comparativamente com à primeira administração. Outro aspeto a destacar é o de que

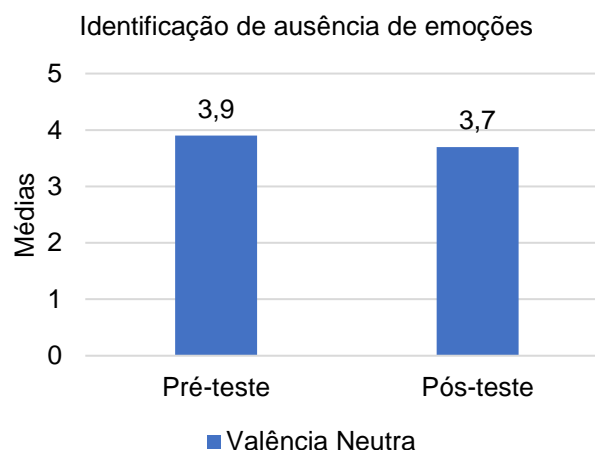
as médias relativas à valência positiva sofreram um aumento significativo do pré para o pós-teste, o que sugere um maior (re)conhecimento de emoções primárias positivas.

Gráfico 2 - Média de identificação das emoções das valências positiva e negativa



Relativamente à valência neutra, como podemos observar no Gráfico 3, a média de identificação de ausência de emoções é ligeiramente maior no pré-teste do que no pós-teste. Os dados deste último revelam que, em média, os alunos indicaram cerca de 3,9 respostas com a identificação “nenhum”. Na segunda implementação do inventário, verifica-se uma diminuição da média de respostas com a identificação “nenhum”, atribuindo a estes itens alguma emoção.

Gráfico 3 - Média de identificação de ausência de emoções



Tendo agora em consideração as três valências descritas, procedeu-se à soma que indica o índice de identificação emocional de cada aluno. Deve-se referir que, nas

duas aplicações dos inventários (pré-teste e pós-teste), os alunos prezaram pela identificação de emoções ou inexistência de emoções. Ainda assim, houve dois alunos que deixaram em branco um item, sendo um item no primeiro inventário e outro no segundo inventário. Ou seja, cada uma destas duas crianças, deixou por preencher um item, seja no pré-teste, seja no pós-teste, o que fez que este não fosse contabilizado. Isto poderá ter acontecido devido a vários fatores, tais como, esquecimento, falta de compreensão da frase, entre outros.

Os dados apresentados na Tabela 4 revelam que, na comparação dos resultados obtidos com a aplicação do inventário IIES, no pré-teste e pós-teste, dos dezanove alunos, houve sete alunos que diminuíram o seu índice de identificação emocional. Consequentemente, o número de respostas corretas diminuiu embora a soma das mesmas permaneça com resultados elevados. A partir desta análise, verificou-se que os alunos que baixaram o seu índice não diminuíram para um número inferior a 10, à exceção de um aluno.

Em relação ao número de alunos que aumentou e manteve o índice de identificação emocional, afere-se que dez alunos aumentaram, sendo que dois deles com um aumento expressivo de um a cinco registos. Este aumento verificou-se, na maioria das vezes, relacionado com a valência positiva, em que os alunos foram capazes de registar mais emoções para cada item.

Importa destacar a existência de dois alunos que mantiveram o índice de identificação emocional na realização dos dois inventários (aluno 7 e 10), tendo o aluno 10 um número avultado de emoções identificadas, ou da sinalização de inexistência de emoções.

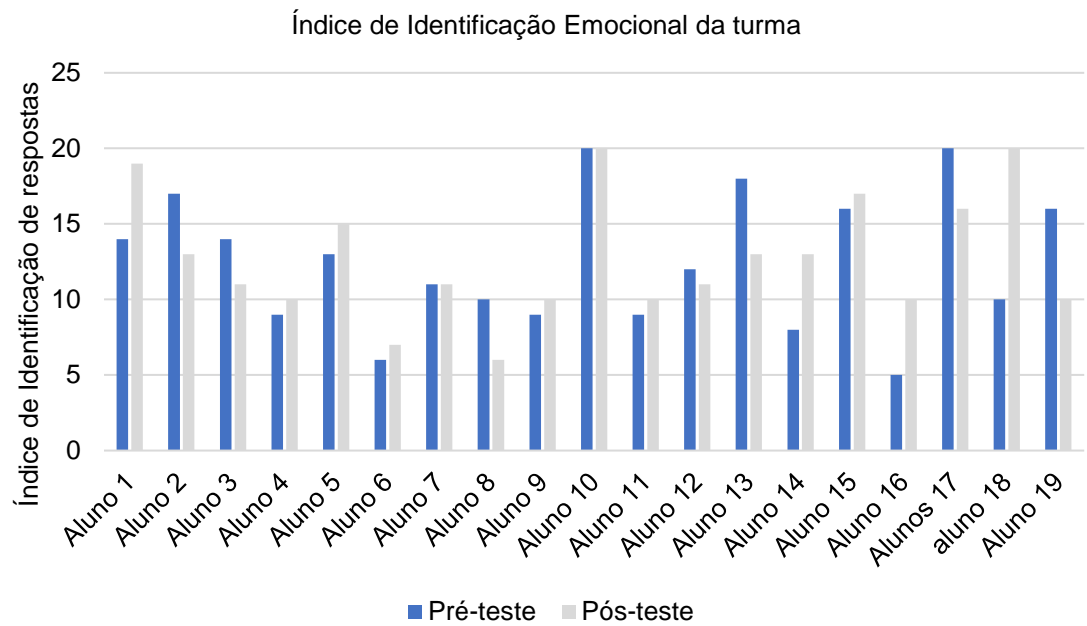
Pode-se concluir que, em geral, os alunos apresentaram um aumento de identificação de emoções considerável (10 alunos), da aplicação do pré-teste para o pós-teste. Desta forma, compreende-se que existiu uma evolução da aplicação do pré-teste para o pós-teste, em virtude das atividades implementadas. Ainda assim, a existência de um período de exploração maior poderia ter contribuído para que os restantes alunos alcançassem índices de identificação emocional mais elevados.

Tabela 4 - Índice de identificação emocional

Alunos	Índice de Identificação Emocional	
	Pré-teste	Pós-teste
1	14	19
2	17	13
3	14	11
4	9	10
5	13	15
6	6	7
7	11	11
8	10	6
9	9	10
10	20	20
11	9	10
12	12	11
13	18	13
14	8	13
15	16	17
16	5	10
17	20	16
18	10	20
19	16	10

Através da análise do Gráfico 4, podem-se verificar as diferenças enunciadas anteriormente, entre o índice de identificação emocional do pré-teste para o pós-teste. Constata-se que, da primeira para a segunda administração, 52,63% aumentaram o índice de identificação emocional, 36,4% diminuíram e, 10,53% mantiveram o índice de identificação emocional.

Gráfico 4 - Índice de identificação emocional em ambos os inventários



Face a estes dados comparativos entre cada administração do inventário (pré-teste e pós-teste), das observações efetuadas e da aplicação da escala, importa agora, analisá-los e interpretá-los à luz da revisão da literatura levada a cabo.

4. Discussão dos dados

Com os resultados obtidos e analisados conclui-se que as atividades desenvolvidas, através da intervenção levada a efeito para o desenvolvimento de competências emocionais, em geral revelaram ser bem-sucedidas e deram contributo positivo para os alunos da turma em estudo.

A partir das observações e dos inventários administrados, verificou-se um aumento significativo do índice de identificação emocional após a implementação do programa, ou seja, de mais de metade do grupo de alunos. Ainda assim, importa destacar alguns casos de alunos em específico.

A aplicação da escala *Emotion Regulation Checklist* (ERC) permitiu destacar a existência de dois alunos, nomeadamente o aluno 14 e 19, pelos seus resultados. No que respeita ao primeiro aluno enunciado, importa salientar que este apresentou um elevado resultado no fator L/N (45) e um resultado baixo em RE (28). Estes são os valores que se encontram com maior discrepância e que levam ao resultado de regulação emocional total mais baixo da turma, com um resultado final de 41. Ao invés, encontra-se o aluno 19 que se destacou pelos valores elevados de regulação emocional e de regulação emocional total com resultados de 37 e 85, respetivamente. Este é também o aluno com a L/N mais baixa do grupo de crianças (14).

Tendo em consideração estes dados podemos verificar que, tal como Reis et al. (2016) sublinham no seu estudo, as crianças com elevados resultados na subescala de regulação emocional demonstram ser mais “amáveis, assertivas e desvoltas nas interações sociais” (p.88). Pelo contrário, as crianças com resultados elevados ao nível da subescala de labilidade/negatividade emocional, são aqueles em que se observaram interações e comportamentos mais violentos e hiperativos.

Relativamente ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES) também é possível verificar a existência de algumas discrepâncias no que concerne às emoções que os alunos identificaram ou, simplesmente, não identificaram ou reconheceram. Assim, verificou-se que cinco alunos aumentaram o número de emoções positivas identificadas, tendo também sido observado um aumento, mas menor no número, de alunos que identificaram emoções negativas, de um para três alunos. Nesta mesma linha, em média, os alunos identificaram mais emoções positivas, tanto na administração do pré-teste como do pós-teste. Uma vez que esta média é mais elevada no pós-teste, constatamos que tal se verifique, talvez pelo (re)conhecimento de mais

emoções primárias positivas desenvolvidas ao longo de todas as atividades dinamizadas para o estudo.

Este facto leva-nos a refletir acerca da forma como as próprias dinamizações do programa poderão, ou não, ter influenciado os alunos para o (re)conhecimento de mais emoções primárias positivas do que emoções primárias negativas.

Neste caso, também, se destacou o aluno 14 pela evolução verificada com a administração do inventário do pré-teste para o pós-teste. Este aumentou o número de identificações tanto ao nível da valência positiva como negativa, ou seja, na primeira administração aumentou o número de emoções identificadas de uma para três e, na segunda administração, de três para quatro. Posto isto, o índice de identificação emocional também aumentou de oito para treze valores.

Outro caso a assinalar diz respeito ao aluno 8, identificado anteriormente nas observações realizadas, sendo que, neste caso, não se verificou a mesma situação. Ou seja, este aluno manteve o número de identificações na valência positiva e diminuiu, embora pouco, as identificações na valência negativa. Ainda assim, o que merece mais destaque é o índice de identificação emocional que diminuiu notoriamente de 10 para 6 valores.

Não obstante, da aplicação do pré-teste para o pós-teste, em geral, os alunos apresentaram um aumento considerável de identificação de emoções, indicando uma evolução positiva resultante das atividades implementadas em que foram exploradas e desenvolvidas competências emocionais.

Isto vem reforçar a importância de se abordarem as emoções numa fase inicial da vida das crianças, pois estas têm a importante função de guiar-nos “quando temos de enfrentar situações ou tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao cargo do intelecto” (Goleman, 2012, p.26).

Trabalhar as competências emocionais com as crianças, na sala de aula, faz com que a aprendizagem emocional se consolide “à medida que as experiências são repetidas uma e outra vez, o cérebro reflete-as como padrões reforçados, hábitos neuronais para serem aplicados em momentos de provação, frustração e dor” (p.285). Existe uma necessidade, urgente, de trabalhar com as crianças as suas capacidades emocionais, para que consigam encontrar-se bem emocionalmente e obter sucesso académico e pessoal.

Tendo em consideração a importância das competências emocionais para o bem-estar dos alunos, um aspeto que consideramos como uma limitação deste estudo foi o pouco tempo disponibilizado e dedicado a esta área. Tratando-se de uma investigação-

ação, esta requer, em termos metodológicos, uma implementação mais longa e com intervenções faseadas. Se tal tivesse acontecido, poderiam obter-se diferenças maiores ao nível da identificação de emoções com a exploração do tema ao longo de um ano letivo completo.

Na realidade, as áreas disciplinares de Português e Matemática detêm grande parte da carga horária e são as mais abordadas no 1.º CEB em detrimento do tempo de trabalho dedicado a outras áreas, tais como, a Educação para a Cidadania ou a Educação para a Saúde. Tal condiciona a abordagem de relevantes temáticas formativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, ao nível do “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 2003, p. 99).

Em termos globais pode concluir-se que a implementação do programa conduziu a uma melhoria ao nível da identificação de emoções, bem como gestão das mesmas. Seria, pois, importante dar continuidade a estudos neste âmbito, com alunos de outros anos de escolaridade, de turmas de diferentes contextos geográficos, a fim de comparar os dados obtidos e extrair conclusões mais generalizáveis.

Por fim, outro aspeto a questionar é a formação dos professores e educadores relativamente às emoções. Existe necessidade de formar os profissionais da área de educação para o desenvolvimento das suas competências emocionais, tal como nas crianças e adolescentes. Só desta forma conseguiremos alunos e professores mais empáticos e capazes de ultrapassar momentos de tensão e de conflito emocional, de uma forma mais positiva, tanto para alunos como para professores.

Conclusão

A realização do presente Relatório Final de Estágio representa para nós um marco importante, pela conclusão de uma etapa essencial na nossa vida. A conclusão do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB foi a concretização de um sonho e o anúncio da possibilidade de exercer a profissão docente, que tanto desejávamos desde muito cedo.

Todo o processo e desenvolvimento pelo qual passámos, ao longo do percurso da Licenciatura e do Mestrado, demonstrou-nos que se quisermos alcançar os nossos objetivos é necessário esforço, dedicação e resiliência para ultrapassar os vários obstáculos que se colocam, tanto na vida académica, como na profissional, ou pessoal. Para além disso, este relatório relata também as aprendizagens efetuadas, que só foram possíveis através de um contacto com diferentes e variadas realidades educativas.

No referente à primeira parte, designada por *Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto*, importa realçar que esta é muito importante pelo seu carácter descritivo e reflexivo, tendo o professor de ser detentor destas capacidades. Todas as reflexões retiradas das práticas supervisionadas têm por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que estabelece os padrões de desempenho do docente a nível nacional.

A realização das reflexões críticas, ancoradas no despacho acima mencionado, deu-nos a oportunidade de entender que o trabalho docente é bastante complexo, na medida em que todos os momentos, sejam eles ocupados pela realização de tarefas, diálogos, trabalho autónomo ou dirigido, ou brincar, requerem uma grande capacidade de observação das crianças/alunos. Só a partir destas observações é que se torna possível compreender o grupo e os seus interesses, bem como as metodologias de trabalho mais adequados.

Algo que merece destaque é a dificuldade em conseguir dar resposta a todos os indicadores estabelecidos pelo documento, mas com a devida dedicação, experiência e persistente investigação esperamos conseguir evoluir e melhorar ainda mais em todos os sentidos.

No que concerne à segunda parte do relatório, de carácter investigativo, importa referir que o estudo realizado partiu da observação, em contexto, de um grupo de alunos de 4.º ano de escolaridade que revelava algumas dificuldades ao nível da gestão emocional. Assim, procurámos perceber de que forma as competências emocionais estão a ser desenvolvidas em alunos do 1.º CEB e se é, ou não, importante a abordagem destas na sala de aula.

Para o efeito, foi realizado um programa de atividades de quatro sessões, com o intuito de abordar e desenvolver algumas competências emocionais, designadamente ao nível da consciência emocional e do controlo emocional. Antes da implementação do estudo foram aplicados uma escala e um inventário para perceber o ponto de situação de cada aluno. Este mesmo inventário viria a ser aplicado de novo após a implementação das atividades, a fim de verificarmos se houve alterações nas suas respostas.

Todo este trabalho permitiu-nos retirar algumas conclusões que a seguir apresentamos, tendo em consideração os objetivos previamente delineados:

- Todos os alunos manifestaram interesse na realização das atividades relacionadas com as competências e habilidades emocionais;
- A maioria dos alunos demonstrou conhecer as emoções primárias, referindo em grande parte a alegria, o medo, a tristeza e a raiva;
- Todos os alunos identificam corretamente as emoções negativas e as emoções positivas, demonstrando conhecimentos na área;
- Mais de metade dos alunos da turma conseguiu identificar momentos e/ou expressões faciais que revelavam emoções primárias, como por exemplo, uma expressão que demonstra raiva, ou uma ilustração que representava tristeza de uma personagem;
- Apesar de a maior parte dos alunos identificar corretamente emoções numa imagem, ou qualquer outro formato, estes não conseguiam, por exemplo, expressar adequadamente um momento de raiva;
- A principal dificuldade dos alunos foi conseguir referir estratégias adequadas de gestão emocional. Apesar disso, os alunos conseguiram ultrapassar esta dificuldade com o apoio de histórias e de dramatizações;
- Apenas uma criança manifestou resistência a mudar os seus comportamentos, principalmente no que respeita a algumas estratégias apresentadas de gestão da raiva, não tendo apresentado alternativas viáveis.

Efetivamente, a abordagem da dimensão emocional, nomeadamente da consciência emocional e do controlo emocional, são fundamentais para o desenvolvimento integral de todo o ser humano. É imprescindível que cada sujeito, desde bebé até adulto, “seja capaz de promover a sua capacidade de interagir com as suas emoções e as dos outros de forma funcional” (Silva, 2011, p.40). Ou seja, educar

as crianças para um melhor autoconhecimento, relativamente às suas emoções, bem como à gestão das mesmas, é fundamental na medida em que permite a melhoria das competências sociais e a manifestação de comportamentos mais adequados e eficazes. Segundo Goleman (2012), ter consciência das suas próprias emoções permite a otimização das relações que cada indivíduo mantém, mas também a capacidade de auto-motivação, dando mais ousadia e determinação para a concretização de “projetos” individuais.

Em termos gerais, a realização do presente relatório permitiu-nos um melhor entendimento da importância das reflexões críticas sobre as próprias práticas do professor. Esta forma de trabalho dá ao professor mais confiança para avançar na sua atividade docente. Como refere Schön (2014), o professor reflexivo “permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz (...) reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido” (para. 19). A partir destes problemas ou questões levantadas, cabe ao professor colocar novas questões e realizar experiências, estabelecendo novas tarefas para testar hipóteses que formulou previamente.

A investigação que realizámos vem precisamente nesta linha, procurando dar resposta a uma questão-problema detetada na prática, na qual procurámos intervir para responder, de forma assertiva.

Ao longo da intervenção, no final de cada atividade, também tivemos presente o pensamento de Schön (2014), quando o autor menciona que o professor deve “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (para. 20). Nesta perspetiva, refletir sobre a ação implica a observação e avaliação de toda a ação, tanto do professor como de cada aluno, com vista à melhoria da qualidade de ensino.

Tendo em consideração o referido e a investigação realizada, consideramos que todo o relatório dá resposta aos objetivos a que nos propusemos inicialmente, sendo que o fator tempo constituiu uma limitação no decorrer de todo o processo de desenvolvimento de atividades relacionadas com as competências emocionais.

Porém, esta investigação pode constituir um ponto de partida para outras investigações, podendo assim concretizar-se uma investigação-ação num período temporal mais longo e com vários ciclos de intervenção. Desta forma, os resultados relacionados com a implementação de atividades para promover a consciência emocional e a gestão emocional seriam mais notórios e conclusivos.

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por fim, importa reforçar que todo o trabalho desenvolvido ao longo do percurso académico permitiu o desenvolvimento de competências a nível profissional, mas também, a nível pessoal. Todos os trabalhos, as reflexões, as aulas teóricas e práticas, os períodos em contexto, os momentos de reflexão com os orientadores cooperantes e com professores supervisores da ESEV contribuíram, significativamente, para uma formação de qualidade.

Terminamos com as palavras de Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012) que dão primazia à formação dos professores na área das emoções e sentimentos, como meio de se formarem também os alunos para as competências emocionais. Assim, os autores sublinham que a formação emocional dos docentes é uma condição necessária para o desenvolvimento da sua competência para promoverem a literacia emocional seus alunos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-31.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *ABRAPPEE*, 6(2), 155-165.
- Alzina, R. B., Escoda, N. P., Bonilla, M. C., Cassà, È. L., Guiu, G. F., & Soler, M. O. (2010). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arte Plural Edições.
- Andrade, R. C. (1995). *Interdisciplinaridade: Um novo paradigma curricular*. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/interdisciplinaridade-um-novo-paradigma-curricular/>
- Arnal, J., Ricón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Azevedo, M. A., & Andrade, M. F. (2007). O conhecimento em sala de aula: A organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, 30, 235-250.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. O *Portal dos Psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253–286. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>
- Brait, M., Silva, S., & Souza (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrónica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*. 8(1), 1-15. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868/20863>

- Cardeira, A. R. (2012). *Educação emocional em contexto escolar* (Trabalho final de Licenciatura em Psicologia). Instituto Superior Dom Afonso III, Loulé.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. M. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107–112.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Delors, J. (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Estabelece a nível nacional a consolidação das aprendizagens essenciais.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 175-188.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da Docência: Contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(46), 151–171.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional* (17.ª ed.). Maia: Círculo de Editores.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, P., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. *Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39-66.
- Moreira, P. (2017). *A emoções são nossas amigas: Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre a escola e a família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. *Temas em Psicologia, 24*(1), 77–96. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-06>
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-Sort scale. *Developmental Psychology, 33*, 906-916.
- Silva, C. A. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o autoconceito* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde), Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, M. D. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: um estudo no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências). Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.

- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: Uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 6(1), 120-142.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola - família - comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* (17-18), 141–156.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Torres, P. L., Alcantara, P. R., & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 4(13), pp.129-145. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a «reflexão» como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29(103), 535–554. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Education and Psychological Consultation*. 17(2&3), 191-210.

ANEXOS

Anexo 41 - Escala Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)

ERC (Emotion Regulation Checklist)

Informação da Criança

Data: ___/___/___

Nome da criança: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Escola: _____

Instruções: Por favor leia as seguintes afirmações e coloque uma circulo (O) na opção melhor que identifica aquilo que acontece com o seu(sua) filho(a) em questão, conforme acha que os comportamentos descritos acontecem

Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1	2	3	4

1	<i>É uma criança alegre.</i>	1	2	3	4
2	<i>Tem mudanças bruscas de estados de humor, mudando inesperadamente de um estado de bom humor para mau humor.</i>	1	2	3	4
3	<i>Responde de forma positiva quando algum adulto se aproxima dele de forma amigável ou neutra.</i>	1	2	3	4
4	<i>Não fica zangado, ansioso, perturbado, ou demasiadamente excitado quando muda de actividade.</i>	1	2	3	4
5	<i>Ultrapassa situações desagradáveis rapidamente quando está perturbado ou triste (por ex.: não fica amuado, nem permanece mal-humorado, ansioso ou triste após eventos perturbadores).</i>	1	2	3	4
6	<i>Fica facilmente frustrado.</i>	1	2	3	4
7	<i>Responde de forma positiva quando uma criança se aproxima dele de forma amigável ou neutra.</i>	1	2	3	4
8	<i>Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras.</i>	1	2	3	4
9	<i>É capaz de esperar por aquilo que quer.</i>	1	2	3	4
10	<i>Dá-lhe prazer ver os outros tristes (por ex. ri quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de gozar com os outros).</i>	1	2	3	4
11	<i>Consegue controlar a sua excitação (por ex.: não se deixa levar por situações de brincadeira mais activa, nem fica demasiadamente excitado quando não é apropriado).</i>	1	2	3	4
12	<i>É choramingas e muito agarrado aos adultos.</i>	1	2	3	4
13	<i>Tem, com facilidade, explosões de energia e exuberância desapropriadas.</i>	1	2	3	4
14	<i>Responde de forma irritada quando os adultos lhe impõem limites.</i>	1	2	3	4
15	<i>Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado, ou com medo.</i>	1	2	3	4
16	<i>Parece triste ou apático/sem energia.</i>	1	2	3	4
17	<i>É demasiado exuberante/empolgado quando tenta brincar com os outros.</i>	1	2	3	4
18	<i>Parece apático ou indiferente (por ex., é inexpressivo, parece não mostrar emoções).</i>	1	2	3	4

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

19	<i>Quando outra criança tenta, de uma forma neutra ou amigável, juntar-se a ele ou brincar com ele, ele responde de forma negativa (por ex. pode responder com um tom de voz zangado ou de forma amedrontada).</i>	1	2	3	4
20	<i>É impulsivo, faz as coisas sem pensar.</i>	1	2	3	4
21	<i>Partilha dos sentimentos dos outros, mostra-se preocupado quando os outros estão chateados ou tristes.</i>	1	2	3	4
22	<i>Mostra uma excitação ou entusiasmo que perturba ou que se intromete com os outros.</i>	1	2	3	4
23	<i>Quando outra criança age de forma agressiva para com ela, reage de forma apropriada (por ex. expressa raiva, medo, frustração ou perturbação mas <u>sem</u> agredir de volta).</i>	1	2	3	4
24	<i>Quando a criança tenta com que os outros brinquem com ela, demonstra emoções negativas (raiva, medo, frustração, angústia).</i>	1	2	3	4

Anexo 42 – *Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos* (Moreira et al., 2012)

Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos

Nome: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Neste inventário vais encontrar um conjunto de situações que jovens da tua idade costumam viver. Em algumas situações, é fácil, para quem está a observar, perceber o que os jovens estão a sentir (por exemplo, se estão a sentir emoções ou sentimentos agradáveis ou desagradáveis). Em algumas situações, perceberemos o que as pessoas estão a sentir a partir de sinais que nos dão acerca do que estão a sentir (por exemplo, o que dizem, o que fazem e como fazem). Ora vê os seguintes exemplos:

O João encontra o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.

Neste caso, percebemos que o João ficou contente por encontrar o cão, porque pegou nele ao colo e deu-lhe beijinhos.

Noutras situações, não é visível o que o personagem está a sentir, por exemplo:

O Paulo está a escrever uma história.

Neste caso, não é claro que o Paulo está a sentir enquanto escreve a história.

De seguida, encontrarás algumas situações em que é visível o que os personagens estão a sentir e outras em que não é. Por isso, pedimos-te que, se consideras que é visível (a partir do que ele diz ou do que ele faz), digas todas as emoções que achas que o personagem pode estar a sentir. Nos casos em que não é visível, no lugar onde se escrevem as emoções, escreve "Nenhuma".

Vê o exemplo:

SITUAÇÃO	EMOÇÕES/SENTIMENTOS
O João encontrou o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.	Alegria, contentamento, satisfação, euforia, alívio
O Paulo está a escrever uma história.	Nenhuma

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico


Agora, que já sabes como funciona, estás preparado?
Se tiveres alguma dúvida deves colocá-la antes de iniciáres.

Vamos então começar. Boa sorte!

SITUAÇÃO	EMOÇÕES/SENTIMENTOS
A Rita gosta muito dos pais.	
O Rui está a correr à volta do jardim.	
O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia.	
Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.	
O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama.	
O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.	
A Lília mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.	
O Nuno está a pintar o caderno com muitas cores.	
A Isabel está a fazer o lanche.	
O Fábio está a fazer beicinho.	
A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais.	
O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.	
A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.	
A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.	
O Bruno está sentado no sofá a ver televisão.	

Anexo 43 – Email enviado aos autores da *Escala Emotion Regulation Checklist*

Permission request for Emotion Regulation Q-Scale

 Diana Almeida
Sex, 24/03/2017 16:49
Para: cicchetti@umn.edu ↗

Dear Professor Dante **Cicchetti**,

My name is Diana Almeida and I am a master student (Primary Education course) in Higher School of Education of Viseu (Portugal). I am doing my final research work, with children ages between 9 and 11 years, with a view to improving their emotional skills.

After having spent some time doing bibliographical research, I came across the article "Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort Scale (1997) which enabled me to become familiar with the interesting scale "Emotion Regulation Q-Scale". For this reason I am requesting your permission to use your scale for academic purposes. I would also be very grateful if you would be so kind that you could give me details of the scale and some material related to it.

You will be fully acknowledged as the author or publisher or copyright owner of the work and that the work is used with your permission. If you require a specific style or citation, I can comply with your preference.

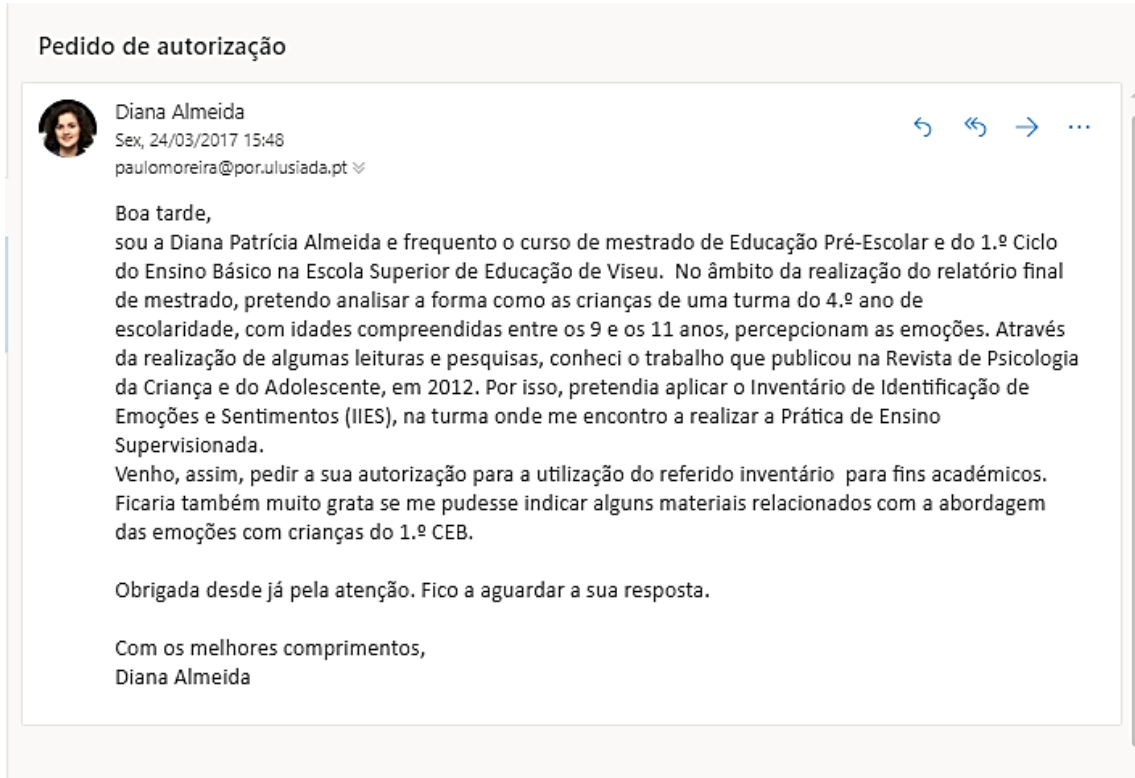
If you do not own copyright in this material, do you have any information about who the correct copyright owner is?

Thank you for considering my request. I appreciate your facilitation of the development of my research work in the emotional skills area.

Yours sincerely,
Diana Almeida

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de
competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 44 – Email enviado aos autores do *Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos*



Anexo 45 – E-mail de resposta dos autores da *Escala Emotion Regulation Checklist*

Re: Permission request for Emotion Regulation Q-Scale

De: wegm0001@umn.edu <wegm0001@umn.edu> em nome de Dante Cicchetti PhD <cicchett@umn.edu>

Enviado: sexta-feira, 24 de março de 2017 20:12

Para: Diana Almeida

Assunto: Re: Permission request for Emotion Regulation Q-Scale

Dear Diana,

Please find attached the ERC Packet containing the measure (English version) and supporting documentation. I have also attached two Portuguese translations, one for Europe and the other for Brazil. Please note that you may not make any modifications to either translation.

All best,

Karlyn Wegmann
Assistant to Dante Cicchetti

Dante Cicchetti, Ph.D.
McKnight Presidential Chair
William Harris Professor
and Professor of Child Psychology and Psychiatry
Institute of Child Development
University of Minnesota

Anexo 46 – Programa de atividades da primeira intervenção

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2016/2017

1.º tema – “Consciência Emocional”
 Plano de Atividades n.º 1

Data: 9-5-2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais
Educação para a saúde - Saúde mental e prevenção da violência: emoções	- Identificar e descrever emoções.	- Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo aos conhecimentos dos alunos sobre o que consideram que são emoções. - Observação de uma sequência composta por 6 figuras relativas a um exemplo de situação problemática que envolve as emoções. ⁽¹⁾	- Observação da capacidade de os alunos identificarem e descreverem emoções.	- Projetor multimédia; - Computador;
Português - Oralidade: Expressão oral - Leitura e Escrita: textos narrativos	- Identificar expressões de protesto ou descontentamento em situações do dia a dia. - Escrever um texto narrativo recorrendo às	- Diálogo investigadora/aluno/alunos sobre o que as figuras apresentam/transmitem: acontecimentos de cada imagem; sentimentos e emoções das personagens através das expressões faciais. - Organização do grande grupo em grupos de 4 elementos. - Escrita de um texto narrativo relativo às figuras apresentadas e debatidas.	- Observação da capacidade de os alunos identificarem expressões de protesto ou descontentamento em situações do dia a dia. - Análise da capacidade de os alunos escreverem um texto narrativo	- Projetor multimédia; - Computador; - Projetor multimédia; - Computador;

<p>Expressão e Educação dramática - Jogos dramáticos: dramatização</p>	<p>características do mesmo.</p> <p>- Interpretar e dramatizar uma história.</p> <p>- Identificar emoções e sentimentos consoante algumas figuras e o texto narrativo.</p>	<p>- Dramatização do texto narrativo escrito pelos alunos.</p> <p>- Leitura, pela professora estagiária, do problema apresentado pelas figuras.</p> <p>- Diálogo investigadora/aluno/alunos sobre os textos narrativos escritos: comparação das situações problemáticas criadas e dos sentimentos e emoções das personagens intervenientes.</p> <p>- Escrita, no verso da folha do texto, das emoções e sentimentos identificados nas figuras.</p>	<p>recorrendo às características do mesmo.</p> <p>Observação da capacidade de os alunos interpretarem e dramatizarem uma história.</p> <p>- Análise da capacidade de os alunos relacionarem a problemática com os sentimentos e emoções.</p> <p>- Análise da capacidade de os alunos identificarem emoções e sentimentos consoante algumas figuras e o texto narrativo.</p>	<p>- Folha A4;</p> <p>- Folha A4 (texto narrativo);</p> <p>- Folha A4 (texto narrativo);</p> <p>- Folha A4 (texto narrativo);</p>
<p>Observações/reflexões: (1) Anexo 1 – Figuras com exemplos de situações problemáticas que envolvem emoções.</p>				

Anexo 47 – Registo fotográfico das atividades planificadas para a primeira intervenção

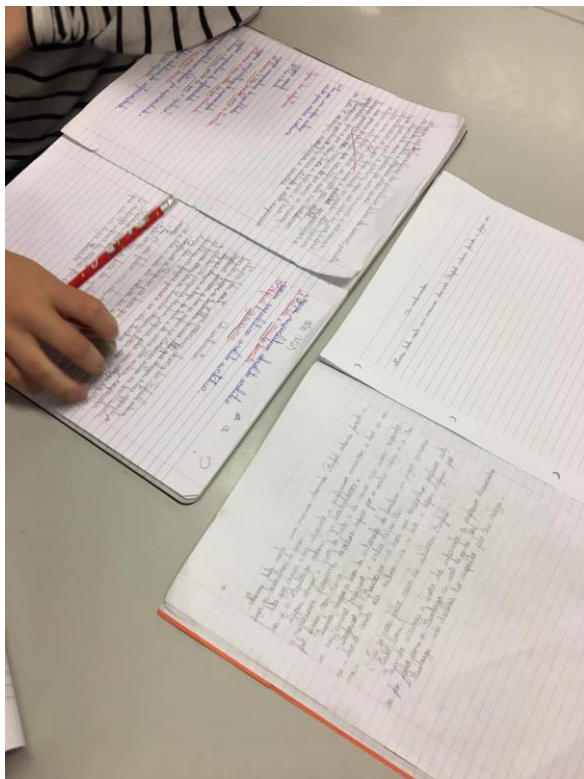


Figura 1 - Registo fotográfico dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos



Figura 2 - Registo fotográfico das dramatizações dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos.



Figura 3 - Registo fotográfico das dramatizações dos textos narrativos escritos pelos alunos sobre as emoções e sentimentos.

Anexo 48 – Plano de atividades da segunda intervenção

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2016/2017

1.º tema – “Consciência Emocional”

Plano de Atividades n.º 2

Data: 16-5-2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais
Educação para a saúde - Saúde mental e prevenção da violência: emoções	- Identificar as emoções primárias e representá- las. - Representar uma emoção num desenho livre.	- Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo à última atividade sobre as emoções. - Observação de figuras que se encontram sem expressões faciais. (2) - Desenho das diferentes emoções primárias nas figuras apresentadas. - Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às figuras observadas: quais as emoções presentes nas imagens; quais as reações das pessoas às emoções apresentadas; quais os acontecimentos que podem provocar as emoções apresentadas. - Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo ao próximo momento da atividade: representação, num desenho, de uma emoção que sintam no momento ou noutro momento (alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha).	- Observação da capacidade de os alunos identificarem as emoções primárias e representá-las em expressões faciais. .	- Figuras de faces com emoções. - Figuras de faces com emoções.

<p>Expressão e Educação plástica - Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho e pintura</p>	<p>- Interpretar o desenho observado. - Identificar as emoções apresentadas no desenho.</p> <p>- Identificar as emoções apresentadas no desenho.</p> <p>- Perceber que não interpretamos a realidade da mesma forma.</p>	<p>- Realização de um desenho, individualmente, para representar a emoção sentida.</p> <p>- Troca dos desenhos pelos alunos da turma.</p> <p>- Escrita das emoções representadas no desenho na folha do desenho.</p> <p>- Troca dos desenhos pelos alunos da turma.</p> <p>- Apresentação do desenho, pelo aluno que realizou o mesmo: quais as emoções presentes no mesmo.</p> <p>- Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo à comparação das emoções apresentadas pelo aluno que realizou o desenho e pelas emoções escritas no verso da folha.</p> <p>- Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às conclusões que se retiram da atividade: apesar de vermos o mesmo/ expressões</p>	<p>- Observação da capacidade de os alunos representarem uma emoção num desenho livre.</p> <p>- Análise da capacidade de os alunos interpretarem e identificarem as emoções apresentadas no desenho.</p> <p>- Análise da capacidade de os alunos identificarem e compararem as emoções apresentadas no desenho.</p> <p>- Verificação da capacidade de os alunos perceberem que não interpretamos a</p>	<p>- Folhas A4 brancas; - Lápis de cor;</p> <p>- Folhas A4 com desenho;</p> <p>- Folhas A4 com desenho;</p> <p>- Folhas A4 com desenho;</p> <p>- Folhas A4 com desenho;</p> <p>- Folhas A4 com desenho;</p>
---	--	---	--	---

		faciais, podemos entender de forma diferente dos outros.	realidade da mesma forma.	
Observações/reflexões: (2) Anexo 2 – Figuras sem expressões faciais.				

Anexo 49 - Plano de atividades da terceira intervenção

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2016/2017

2.º tema – “Controlo Emocional”

Plano de Atividades n.º 3

Data: 22-5-2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais
Educação para a saúde - Saúde mental e prevenção da violência: emoções Português - Oralidade: Expressão oral - Leitura e Escrita: Compreensão de texto	- Ler um texto com correção, de forma audível e articulando corretamente as palavras. - Interpretar um texto narrativo. - Responder a questões de compreensão.	- Apresentação, aos alunos, de uma pequena peça de teatro com um pequeno fantocheiro e com figuras (personagens). ⁽³⁾ - Leitura individual/parcelar do texto narrativo "O rei e o falcão" pelos alunos em voz alta. ⁽⁴⁾ - Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às palavras desconhecidas e compreensão do texto: tipo de texto, personagens intervenientes, etc - Leitura audiovisual dos exercícios correspondentes ao texto narrativo, pela professora estagiária. - Resolução individual dos exercícios correspondentes ao texto narrativo. ⁽⁵⁾	- Análise da capacidade de os alunos lerem um texto com correção, de forma audível e articulando corretamente as palavras. - Análise da capacidade de os alunos interpretarem um texto narrativo. - Análise da capacidade de os alunos responderem	- Fantocheiro; - Figuras; - Texto narrativo "O grande rei conquistador"; - Folha A4 (texto narrativo) - Folha A4 (texto narrativo) - Folha A4 (texto narrativo)

	<p>- Identificar estratégias para uma melhor gestão e apropriada das emoções.</p>	<p>- Correção oral dos exercícios realizados.</p> <p>- Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às possíveis estratégias que a personagem do texto narrativo podia utilizar para controlar/acalmar os seus impulsos.</p> <p>- Realização de um pequeno cartaz com as estratégias apresentadas pelos alunos para o controlo das emoções.</p>	<p>corretamente a questões de compreensão.</p> <p>- Análise da capacidade de os alunos identificarem estratégias para gerir de forma apropriada as suas emoções.</p>	<p>- Folha A4 (texto narrativo)</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Marcadores;</p>
<p>Observações/reflexões: (3) Anexo 3 – Fantocheiro e figuras (personagens). (4) Anexo 4 – Texto narrativo "O rei e o falcão" de William J. Bennett. (5) Anexo 5 – Ficha de trabalho referente ao texto "O rei e o falcão".</p>				

Anexo 50 – Registo fotográfico das atividades planificadas para a primeira intervenção

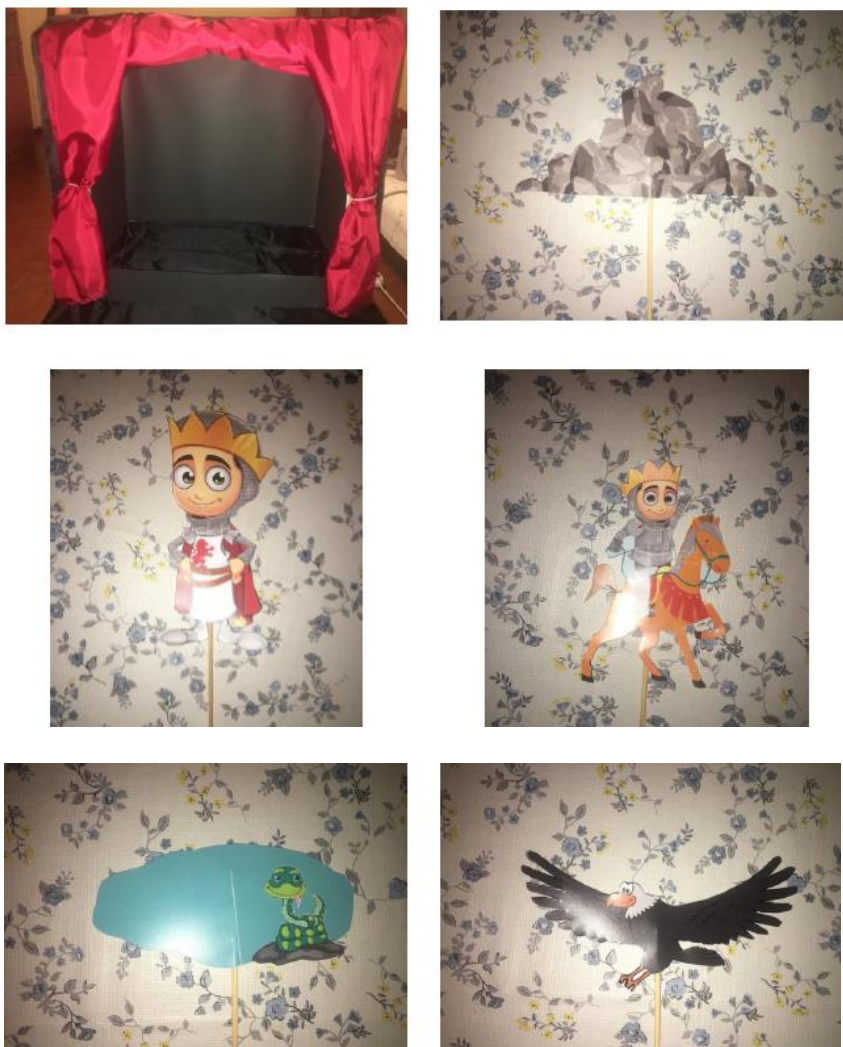


Figura 4 - Registo fotográfico dos elementos para a dramatização do texto O Rei e o Falcão.

Anexo 51 – Programa de atividades da quarta intervenção

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2016/2017

2.º tema – “Controlo Emocional”

Plano de Atividades n.º 4

Data: 30-5-2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais
Educação para a saúde - Saúde mental e prevenção da violência: emoções	- Relacionar o funcionamento de um semáforo com as atitudes a tomar relativamente ao controlo das emoções.	- Diálogo investigadora/aluno/alunos sobre as cores de um semáforo e a possível relação com as atitudes a tomar de forma a controlar as emoções. - Observação de um semáforo relacionando o mesmo ao controlo das emoções.	- Análise da capacidade de os alunos identificarem a relação entre as cores do semáforo e as formas de controlo emocional.	- Projetor multimédia; - Computador;
Expressão e Educação plástica - Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho e pintura	- Desenhar e pintar sobre uma superfície plana.	- Realização do desenho de um semáforo em papel de cenário. - Pintura do semáforo e escrita das palavras relacionadas com o controlo das emoções: vermelho (para), amarelo (respira fundo) e verde (explica o problema e como te sentes). - Organização do grande grupo em grupos de 4 elementos.	- Observação da capacidade de os alunos desenharem e pintarem sobre uma superfície plana.	- Papel de cenário; - Lápis de grafite; - Régua; - Tintas;
Expressão e Educação dramática - Jogos dramáticos: dramatização	- Dramatizar uma situação problemática que envolva as emoções e o seu	- Diálogo entre os grupos sobre a situação problemática a dramatizar.	- Observação da capacidade de os alunos interpretarem uma situação problemática	

	<p>controlo através de uma estratégia.</p>	<p>- Dramatização de uma situação de conflito entre várias pessoas e posterior resolução com o recurso à estratégia de controlo emocional apresentada.</p>	<p>que envolva as emoções e o seu controlo através de uma estratégia.</p> <p>- Observação da capacidade de os alunos dramatizarem um conflito e explorarem o recurso ao semáforo para o controlo das emoções.</p>	
<p>Observações/reflexões:</p>				

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 52 - Grelha de cotação da *Escala Emotion Regulation Checklist*

GRELHA DE COTAÇÃO

Aluno:

Item	Resultado	L/N	R/E	RE Total
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
Total:				

Prática de Ensino Supervisionada e desenvolvimento de competências emocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 53 - Grelha de cotação do *Inventário de Identificação Emocional e Sentimentos*

GRELHA DE COTAÇÃO

Aluno:

Escalas de Valência Positiva e Negativa

Item	Nenhuma	Uma emoção	Duas emoções	Três emoções	Quatro ou mais emoções
1 - A Rita gosta muito dos pais.					
4 - Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.					
6- O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.					
7 - A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.					
10 - O Fábio está a fazer beicinho.					
12 - O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.					
13 - A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.					
14 - A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.					
Total (Índice de Diferenciação Emocional)					

Escala de Valência Neutra

Item	Relato de Emoções	Nenhuma
2 - O Rui está a correr à volta do jardim.		
3 - O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia.		
5 - O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama.		
8 - O Nuno está a pintar o caderno com muitas cores.		
9 - A Isabel está a fazer o lanche.		
11 - A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais.		
13 - O Bruno está sentado no sofá a ver televisão.		
Total		

Índice de Identificação Emocional	
-----------------------------------	--