

**Acolher para aprender: o papel da dinâmica de acolhimento  
no currículo HighScope**

Maria Simões

Nº 28665

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA LILIANA SALVADOR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido  
como requisito parcial para a obtenção do grau de:  
**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Liliana Salvador, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio de 2022

## **Agradecimentos**

Ao longo desta desafiante e transformadora caminhada, tive a sorte e o privilégio de estar rodeada por pessoas que me apoiaram incondicionalmente, que me deram colo nos momentos mais frágeis, que foram não só uma fonte de inspiração e força, mas também fundamentais para o meu crescimento, tanto profissional como pessoal. Pessoas sem as quais este caminho não teria o mesmo sentido e, por isso, este trabalho – um dos mais importantes da minha vida e formação – é também delas.

À minha mãe, a minha maior inspiração. Só pude percorrer este caminho porque ela me deu todas as condições para isso – com esforço, amor e resiliência. A sua presença diária, o apoio constante e a capacidade infinita de me proteger são as razões pelas quais aqui cheguei.

Ao meu pai, que foi a calma nos dias e momentos mais desafiantes, que me ajudou a manter os pés bem assentes na terra quando o medo e as preocupações me levavam para longe e que, muito antes de mim, já sabia que este era o caminho que eu iria percorrer.

À minha avó, que é também minha mãe, melhor amiga e confidente. A pessoa com quem partilho as melhores conversas, os silêncios mais seguros e as aprendizagens mais profundas – quem me ensinou a ser pessoa e quem, todos os dias, me inspira a ser melhor.

Aos meus irmãos, Mafalda e Francisco, os primeiros “alunos”. Torna-se difícil encontrar palavras que traduzam tudo o que sinto por eles. Obrigada por deixarem a mana aprender com vocês e me permitirem pôr em prática muitos dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação.

Ao Dani, o meu parceiro de vida e melhor amigo, que me viu inteira mesmo quando eu me sentia partida. O abraço certo nos momentos difíceis e a palavra serena nas noites intermináveis. Um dos maiores pilares da minha vida.

À minha restante família, obrigada pelo amor, apoio e pelo papel fundamental que desempenham no meu crescimento.

Às que são desta vida, mas que parecem de outra: Binha, Inês e Mariana. As melhores amigas do mundo, que me acompanham em todas as versões de mim – nas mais certas, nas mais confusas e nas mais sonhadoras.

Ao contexto de estágio que me acolheu e onde vivi a experiência mais marcante de toda a minha formação. Onde conheci a turma de 1.º ano da sala Jacarandá, que me ensinou que, para poderem aprender, as crianças precisam, primeiro, de afeto e colo.

Às pessoas que o ISPA me deu a oportunidade de conhecer: Beatriz, André e Manecas – e que vou, claro, levar comigo para o resto da vida. Fazer esta caminhada com vocês foi a aventura mais desafiante e prazerosa da minha vida.

À minha Maria Francisca, a minha outra companheira de viagem. A que se tornou uma das minhas melhores amigas, que me conhece nos silêncios e me completa nos olhares. A mais bonita das surpresas.

A todos os professores, obrigada por tornarem este caminho mais leve e inspirador. À professora Margarida, pela constante preocupação, cuidado e entrega. E, claro, à professora Liliana, que cruzou o seu caminho com o meu ainda durante a licenciatura – e que espero continuar a encontrar ao longo da minha vida profissional. Que sorte a minha, poder aprender com uma profissional que é o verdadeiro exemplo do que significa ser professor – humana, genuína, compreensiva, e, acima de tudo, um apoio constante para todos aqueles que têm a sorte de trabalhar consigo. Obrigada por tudo.

Por último, mas nunca menos importante, às estrelinhas que guiaram todo este caminho e continuam a iluminar a minha vida: avó Teresa, Raquel, avô Bento e avô Simões. Sei que estiveram comigo, em cada passo, a aplaudir-me em silêncio. Fazem-me mais falta do que aquela que possam imaginar.

## Resumo

O presente relatório emerge de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, realizado ao longo de um estágio curricular numa turma de 1.º ano, inserida num contexto educativo privado que se rege pela abordagem HighScope.

O estudo foca-se na análise da dinâmica de acolhimento, mais especificamente, o quadro de mensagens e o *check-in* emocional, enquanto estratégias pedagógicas que promovem a aprendizagem ativa, o sentido de pertença e o desenvolvimento socioemocional das crianças – tendo como ponto de partida, as seguintes questões de investigação: 1) “De que forma ocorre a dinâmica inicial de acolhimento, mais especificamente, o quadro de mensagens e qual a sua intencionalidade educativa?”, 2) “De que forma o *check-in* das emoções promove o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças?” e, por fim, 3) “Qual o contributo da dinâmica de acolhimento para o ambiente de sala de aula e para a aprendizagem, tanto na perspetiva do docente como das crianças?”.

Através da observação participante, entrevistas, conversas *focus group* e análise reflexiva, procurou-se compreender a intencionalidade pedagógica subjacente a estes momentos e o seu papel na promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Este estudo evidenciou que o momento de quadro de mensagens deve ser intencionalmente planeado, de forma a estimular o pensamento das crianças e acolhê-las emocionalmente. Por sua vez, o *check-in*, enquanto prática da instituição educativa, revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem socioemocional. Desta forma, constatou-se que o momento de acolhimento é perspetivado por profissionais e crianças, como um momento imprescindível da rotina diária, uma vez que promove um clima emocionalmente seguro, fortalecendo os vínculos entre os membros do grupo e potenciando a participação ativa no processo de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-Chave:** Abordagem HighScope; Dinâmica de acolhimento; Desenvolvimento socioemocional; Aprendizagem ativa; Primeiro Ciclo.

## *Abstract*

This report is the result of qualitative research carried out during a curricular internship in a first-year class in a private educational context governed by the HighScope approach.

The study focuses on analysing the dynamics of welcoming children, more specifically, the message board and emotional check-in, as pedagogical strategies that promote active learning, a sense of belonging, and the socio-emotional development of children. It takes the following research questions as its starting point: 1) "How does the initial welcoming dynamic occur, more specifically, the message board and its educational intent?", 2) "How does the emotional check-in promote the development of socio-emotional skills in children?" and, finally, 3) "What is the contribution of the welcoming dynamic to the classroom environment and learning, both from the perspective of the teacher and the children?"

Through participant observation, interviews, focus group conversations, and reflective analysis, we sought to understand the pedagogical intent underlying these moments and their role in promoting social, emotional, and cognitive skills.

This study showed that the message board moment should be intentionally planned in order to stimulate children's thinking and welcome them emotionally. In turn, the check-in, as a practice of the educational institution, proved to be a privileged space for social-emotional learning. Thus, it was found that professionals and children view the welcoming moment as an essential part of the daily routine, as it promotes an emotionally safe environment, strengthening the bonds between group members and enhancing active participation in the students' learning process.

**Keywords:** HighScope approach; Welcoming dynamics; Socio-emotional development; Active learning; Primary school.

# Índice

Introdução .....	1
I. Caracterização do Contexto.....	3
1.1. Caracterização da Instituição .....	3
1.2. Modelo Pedagógico.....	3
1.3. Caracterização do Grupo.....	5
1.4. Organização do Tempo .....	6
1.5. Organização do Espaço .....	7
II. Problemática, objetivo e questões de investigação .....	9
III. Enquadramento Teórico.....	10
3.1. Abordagem HighScope .....	10
3.1.1. Aprendizagem Ativa .....	10
3.1.2. Rotina Diária .....	13
3.1.2.1. Quadro de Mensagens .....	15
3.2. Desenvolvimento Socioemocional.....	16
3.2.1. No currículo HighScope.....	18
IV. Metodologia.....	21
4.1. Tipo de Investigação .....	21
4.2. Técnicas e Instrumentos .....	21
4.3. Procedimentos .....	23
V. Análise Reflexiva sobre a Prática Supervisionada.....	24
VI. Considerações Finais .....	43
VII. Referências Bibliográficas .....	47
VIII. Anexos .....	49
Anexo 1 – Guião de entrevista à diretora da Instituição .....	49
Anexo 2 – Guião da entrevista à professora titular .....	49
Anexo 3 – Questões orientadoras para <i>focus group</i> com as crianças.....	50

Anexo 4 – Registos fotográficos de diferentes quadros de mensagens.....	51
Anexo 5 – Transcrições de momentos de quadro de mensagens .....	52
Anexo 6 – Registo fotográfico do quadro de mensagens do dia 09/05.....	57
Anexo 7 – Transcrições de conversas <i>focus group</i> com as crianças.....	57
Anexo 8 – Transcrições de momentos de <i>check-in</i> de emoções .....	60

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Intervenção e Investigação Educacional, lecionada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base uma experiência de estágio num contexto de 1.º Ciclo, mais especificamente, numa turma de 1.º ano. O estabelecimento educativo privado que me acolheu rege-se pela Abordagem HighScope e o grupo de crianças que tive o privilégio de acompanhar é constituído por 18 alunos, 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Este relatório emerge das vivências diárias que experienciei neste contexto educativo e da escuta atenta aos momentos significativos da rotina, em especial aqueles que se desenrolavam nos tempos de acolhimento, como o quadro das mensagens e o *check-in* das emoções. Desde o início da minha prática, fui ficando fascinada com todos os detalhes desta dinâmica de acolhimento, refletindo sobre as intencionalidades pedagógicas subjacentes a estes momentos e questionando-me sobre a sua importância e relevância no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas nas crianças. Numa sociedade onde impera a urgência e onde parece que o tempo se tornou um bem raro, tocou-me profundamente perceber que, nesta instituição educativa, havia tempo e espaço para acolher, como se a pressa da vida ficasse fora daquelas quatro paredes. Com adultos e crianças sentados no chão, partilhando o tempo como quem partilha presença, esta experiência fez-me repensar o verdadeiro significado de educar com intencionalidade – reconhecendo que é na escuta e no olhar atento que um professor tem a oportunidade de conhecer verdadeiramente cada criança (Evans, 2002) e, a partir daí, promover um ambiente de aprendizagem ainda mais significativo e ajustado às necessidades de cada grupo.

Desta forma, a investigação de seguida apresentada, de natureza qualitativa, propõe-se a explorar e analisar o papel da dinâmica de acolhimento – em particular, o quadro de mensagens e o *check-in* emocional – enquanto estratégia promotora de uma aprendizagem ativa, do sentimento de pertença e desenvolvimento socioemocional, organizando-se, assim, em seis capítulos principais: (I) Caracterização do contexto, (II) Problemática, objetivo e questões de investigação, (III) Enquadramento teórico, (IV) Opções metodológicas, (V) Análise reflexiva sobre a prática supervisionada e, por último, (VI) as Considerações finais.

No capítulo inicial, partilha-se a caracterização do contexto educativo, onde são brevemente descritas as características gerais da instituição, o modelo pedagógico adotado e

ainda, a caracterização do grupo que acompanhei ao longo da experiência de estágio, a organização da sua rotina diária e do seu espaço de aprendizagem.

No capítulo seguinte, explicita-se a problemática que orienta esta investigação, bem como as motivações pessoais que conduziram à escolha do tema e à formulação das respectivas questões de investigação.

No terceiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico realizado, no qual se aprofunda a temática em estudo. Procura-se analisar alguns dos principais pilares do modelo pedagógico em foco – a abordagem HighScope –, destacando-se a aprendizagem ativa, a rotina diária e o quadro de mensagens. De seguida, inclui-se também uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento socioemocional, fazendo referência ao modelo SEL, explorando-se ainda, de que forma a promoção de competências socioemocionais é perspectivada e desenvolvida no âmbito da abordagem HighScope.

Posteriormente, são definidas as opções metodológicas da presente investigação qualitativa, abordando-se as técnicas de recolha de dados utilizadas, os procedimentos que permitiram a realização do estudo, bem como, apresentados os participantes envolvidos.

O quinto capítulo dedica-se à análise reflexiva sobre a prática supervisionada, articulando o enquadramento teórico com os dados recolhidos e com uma reflexão atenta, rigorosa e fundamentada sobre a experiência vivida. Tem como objetivo responder às questões de investigação previamente delineadas, procurando compreender em profundidade a temática em estudo – neste caso, o papel da dinâmica de acolhimento no contexto da abordagem HighScope.

Por fim, e com vista a concluir o presente relatório, apresentam-se as considerações finais, onde reflito, uma última vez, sobre os momentos que me transformaram, os desafios que me fizeram crescer e sobre o peso desta experiência de estágio, na construção da minha identidade profissional.

# I. Caracterização do Contexto

## 1.1. Caracterização da Instituição

Fundada em 1998, a instituição educativa onde realizei a minha última experiência de estágio é um estabelecimento de cariz privado, situado na região da Grande Lisboa e assente no modelo pedagógico HighScope – abordagem que privilegia a aprendizagem ativa, incentivando os alunos a serem participantes ativos no seu processo educativo.

Aberta de segunda a sexta-feira a partir das 8h, esta instituição oferece três diferentes níveis de ensino: Pré-Escolar (a partir dos 3 anos), 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico – sendo o seu horário de encerramento às 19h.

A instituição educativa localiza-se numa moradia, composta por 2 edifícios distintos – um destinado ao Jardim de Infância e outro ao Ensino Básico –, existindo também uma pequena infraestrutura onde se localiza o refeitório. A escola é assim composta por 3 salas de Jardim de Infância, 4 salas destinadas ao 1.º Ciclo (uma sala por cada ano de escolaridade) e ainda 2 salas para as turmas de 2.º Ciclo. A par destes espaços, existe ainda o gabinete de coordenação, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, uma sala para a comunidade auxiliar, 4 casas de banho e ainda uma zona exterior, constituída por um pátio com algumas mesas de madeira e um campo de futebol de areia.

## 1.2. Modelo Pedagógico

A instituição onde decorre o meu estágio rege-se pela abordagem HighScope, um modelo pedagógico centrado na criança e que tem como principal objetivo promover aprendizagens significativas – através da participação ativa e do envolvimento direto com os materiais, os pares e o adulto. Desenvolvida inicialmente por David Weikart, nos EUA, na década de 1960, a abordagem HighScope assenta numa perspetiva construtivista, fortemente influenciada pelas teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey, que valorizam a aprendizagem ativa, o respeito pela individualidade da criança e a importância do meio como contexto educativo (Epstein & Hohmann, 2019; Hohmann & Weikart, 2002).

O currículo da abordagem HighScope rege-se pela *The HighScope Preschool Wheel of Learning*, que está assente em 5 princípios centrais:

### Aprendizagem pela ação

- O primeiro princípio da abordagem HighScope, a Aprendizagem pela ação, localiza-se no centro da Roda de Aprendizagem, uma vez que este modelo defende que é através

da aprendizagem participativa e ativa que as crianças constroem o seu próprio conhecimento. Contudo, esta aprendizagem é percebida como um processo complexo, que apenas acontece quando quatro aspectos fundamentais ocorrem de forma complementar, “ação direta sobre os objetos (...), reflexão sobre as ações (...), motivação, invenção e generatividade intrínsecas (...) e resolução de problemas” (Epstein & Hohmann, 2019, pp, 17-20).

### Interação Adulto-Criança

- O adulto é perspectivado como um parceiro da criança ao longo de todo o seu processo de aprendizagem, sendo o seu principal papel, observar, escutar, intervir de forma intencional e apoiar o desenvolvimento da criança, através da promoção de interações respeitadas, mas, paralelamente, desafiadoras. Desta forma, o adulto é visto como um facilitador do processo educativo, sendo também ele o responsável por proporcionar um ambiente rico em oportunidades de exploração e aprendizagem (Epstein & Hohmann, 2019).

### Contexto de Aprendizagem

- Outro dos princípios fundamentais da abordagem HighScope remete para a organização do ambiente de aprendizagem e dos diversos materiais disponíveis, em áreas de interesse visivelmente definidas, apelativas e ao nível das crianças – com vista a promover a iniciativa, a experimentação e a cooperação com os seus pares (Epstein & Hohmann, 2019).

### Rotina Diária

- A rotina diária é estruturada, caracterizada por momentos previsíveis e consistentes que oferecem segurança às crianças, embora com a flexibilidade necessária para responder às suas necessidades e interesses. Inclui, entre outros, momentos de planeamento, ação e revisão (*plan-do-review*), que incentivam as crianças a assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a desenvolver competências como a autorregulação, autonomia e capacidade de resolução de problemas (Epstein & Hohmann, 2019).

### Avaliação

- O quinto e último princípio previsto no currículo deste modelo pedagógico é a avaliação – realizada de forma contínua e sistemática, com base na observação direta e estruturada de ações e comportamentos das crianças (Epstein & Hohmann, 2019).

A abordagem HighScope reconhece ainda a importância da relação existente entre a escola e a família, promovendo por isso, uma comunicação regular e construtiva entre os pais e cuidadores com os profissionais de educação, uma vez que um dos seus objetivos é fomentar a construção de uma parceria educativa que valorize o papel da família como um elemento central e imprescindível, no processo de desenvolvimento da criança (HighScope Educational Research Foundation, 2023). Dedicar-nos-emos a aprofundar melhor este tópico no capítulo seguinte (Enquadramento Teórico).

### **1.3. Caracterização do Grupo**

A turma de 1º ano é constituída por 18 alunos, mais especificamente, por 12 crianças do sexo feminino e 6 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Este grupo é caracterizado por crianças de diferentes nacionalidades, entre elas, russa, israelita, brasileira, dinamarquesa e também portuguesa. A adaptação da turma a este novo ciclo de ensino aconteceu de forma tranquila, sendo que a grande maioria dos alunos já frequentava o Jardim de Infância da Instituição e apenas 2 crianças transitaram de outros estabelecimentos educativos.

A turma é maioritariamente constituída por crianças provenientes de um meio socioeconómico médio/elevado, residentes nas proximidades da Instituição e que se deslocam diariamente para a escola, através da utilização de meios de transporte próprios – sendo possível observar uma participação e envolvimento regular por parte das famílias no contexto escolar, seja através do contacto com a professora ou, por exemplo, da participação em atividades escolares.

De uma forma geral, e com base nas observações e diálogos que fui tendo com a professora titular, a turma de 1.º ano é um grupo calmo, solidário, revela um bom ambiente de cooperação e interação entre si, sendo a empatia, a ajuda e o respeito, valores facilmente observáveis neste grupo de crianças. Na turma, existe uma criança com necessidades educativas específicas, tendo sido recentemente diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA) – embora se verifiquem alguns desafios ao nível da concentração e atenção também noutras crianças, comuns nesta faixa etária.

Tal como esperado, os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, sendo que a maioria demonstra ter uma maior autonomia na execução das tarefas propostas, enquanto algumas requerem ainda apoio e acompanhamento mais individualizado.

No que diz respeito a situações de conflito, que existem de forma esporádica, a turma revela ser bastante autônoma na sua resolução, demonstrando ser capaz de utilizar o diálogo para encontrar soluções pacíficas e justas para os problemas que surgem – não necessitando por isso, salvo raras exceções, da mediação da professora.

O grupo de crianças revela bastante interesse e curiosidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, participando ativamente nas tarefas e atividades propostas, através do questionamento e exploração de novas ideias. Revelam entusiasmo na descoberta de novos conhecimentos, demonstrando-se motivadas para enfrentar desafios e persistentes na resolução de problemas. A turma revela um grande interesse pela área das artes, destacando-se especialmente o gosto pelo desenho e pela pintura. As crianças envolvem-se de forma ativa e prazerosa nas atividades artísticas, explorando diferentes materiais e técnicas para expressar a sua criatividade e imaginação.

#### **1.4. Organização do Tempo**

A rotina diária é fundamental para criar um ambiente seguro e previsível para as crianças, onde estas sabem o que esperar ao longo do dia, permitindo-lhes, assim, focar-se no processo de aprendizagem e na aquisição de diversas competências. Considerando que a instituição educativa se rege pela abordagem HighScope, é possível observar que a rotina da turma de 1º ano é organizada em momentos estruturados, com transições claras entre as atividades e dinâmicas, embora sendo também flexível, caso haja essa necessidade.

Posto isto, a rotina do grupo inicia-se, todos os dias, com a chegada das crianças à sala, perto das 8h30 – sendo que este momento de acolhimento e receção é realizado pela professora titular numa das áreas da sala, mais especificamente, na área dos livros. Com todos os alunos em roda e sentados no chão, a professora apresenta o quadro de mensagens do dia, onde é possível observar a data (ainda incompleta) e também três mensagens e/ou desafios que estimulam os alunos a descobrir qual o trabalho que será realizado ao longo do dia.

Após este momento inicial, existe também o momento de *check-in*, em que as crianças partilham com a professora e com os seus pares – caso assim o desejem – alguns dos sentimentos e emoções que possam estar a sentir no momento.

Posteriormente e considerando a área curricular prevista no horário da turma, para ser trabalhada durante essa manhã, a professora explicita aos alunos qual o trabalho a ser realizado no momento seguinte, mais especificamente, quais serão as estações de trabalho. Depois de distribuir os quatro grupos de trabalho por cada uma das estações, os alunos iniciam então as

suas tarefas, sendo que o objetivo é que todas os alunos possam percorrer as quatro estações e, assim, realizar todas as atividades propostas pela professora.

Entre as 10h30 e as 11h, a turma tem um intervalo em que vai até ao recreio, a fim de poder tomar o lanche da manhã e também brincar com os seus pares. Às 11h, e com o grupo novamente na sala, existem duas possibilidades de trabalho: ou é alterada a área curricular e são iniciadas novas estações, ou existe um momento de trabalho em grande grupo, em que a professora realiza uma atividade de acordo com as aprendizagens e conteúdos que estão a ser introduzidos e/ou consolidados durante essa semana.

A partir das 12h30, a turma dirige-se até ao refeitório onde almoça, sendo que até às 13h30 tem tempo para brincar livremente no recreio com os seus pares. A esta hora, regressa novamente para a sala e, dependendo do dia, tem novamente atividades de enriquecimento curricular – neste caso, Expressão Dramática ou Inglês. A partir das 14h30, há novamente um momento de transição para outra aula (Inglês, Estudo do Meio ou Português), sendo que às 16h as aulas terminam e as crianças tomam o lanche da tarde. É a partir deste horário que as famílias podem começar a vir buscar as crianças à Instituição, mais especificamente, à sala de aula, uma vez que a partir das 16h30, a turma desce para o recreio, onde fica até os pais e cuidadores os virem buscar.

É importante referir que o horário da tarde de sexta-feira é ligeiramente diferente do horário dos restantes dias, uma vez que no habitual período de almoço – entre as 12h30 e as 13h30 – há uma atividade extracurricular, neste caso, Catequese, mas apenas para as crianças que nela estiverem inscritas. Caso seja esse o caso, o horário de almoço destas crianças começa apenas às 13h30, embora na instituição esta tarde seja livre para todas as turmas, ou seja, não há aulas – e as famílias podem vir buscar as crianças à escola a partir desse horário. Contudo, os alunos podem ficar no estabelecimento educativo até à hora de fecho, às 19h.

Tal como referi anteriormente, a instituição oferece diferentes atividades de enriquecimento curricular (AEC), sendo elas: Desenho Digital, Educação Física, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Inglês.

## **1.5. Organização do Espaço**

A sala de aula da turma de 1.º ano, localizada no 2.º piso da Instituição, é caracterizada por ser um espaço amplo e encontra-se organizada de forma a promover um ambiente acolhedor, funcional e promotor do desenvolvimento integral das crianças. Para além de

bastante espaçoso, tem também algumas janelas que lhe conferem bastante luz natural e é constituído por mobiliário adequado à faixa etária das crianças, estando ao acesso de todas elas.

Na sala, existem 4 mesas de trabalho: cada uma destas constituída por duas mesas em formato de meia-lua, que, juntas, formam uma mesa de trabalho circular – favorecendo, assim, a interação entre pares e o trabalho cooperativo entre todos.

Tal como previsto na abordagem HighScope e com vista a promover a autonomia, a exploração ativa e a interação social, a sala está estruturada e dividida em diferentes áreas de interesse, cada uma com um propósito específico para estimular o desenvolvimento das crianças e a sua aprendizagem:

- A área da Escrita – constituída por móveis com materiais como folhas, letras magnéticas, carimbos de letras, os manuais de Português, entre outros;
- A área da Matemática – constituída por móveis com materiais como dados, números magnéticos, materiais manipuláveis como material multibásico, barras de cuisenaire, cubos de conexão, os manuais de Matemática, entre outros;
- A área da Arte – constituída por móveis com materiais diversificados como marcadores grossos e finos, lápis de cor, lápis de cera, giz, tesouras, entre outros;
- A área dos Livros – constituída por duas pequenas estantes de livros e algumas almofadas coloridas, de forma a tornar o espaço mais acolhedor;
- A área da Ciência – constituída por móveis com materiais como funis, coadores, colheres (normais e de medida), vasos, pipetas, corantes, massa, farinha, açúcar, sal, feijão, espuma de barbear, lupas, molas, conchas, areia, rochas, folhas, paus, pinhas, os manuais de Estudo do Meio, entre outros materiais;
- A área dos Blocos – constituída por um móvel com materiais como blocos de madeira, carros e pistas, bolas e ainda legos médios e grandes;
- A área da Casa – constituída por um charriot com diferentes peças de roupa alusivas a algumas culturas e profissões e também uma pequena cozinha, composta por diferentes materiais de faz-de-conta;
- A área da Música – constituída por uma caixa com diferentes instrumentos musicais de percussão como maracas, caixas de música, pandeireta, entre outros.

Já as paredes da sala têm afixadas diferentes informações, materiais e alguns trabalhos sendo, por isso, visualmente estimulantes e organizadas e representando uma extensão do processo de aprendizagem. A organização da sala de 1.º ano visa, não só, estimular a

autonomia, a criatividade e o trabalho colaborativo entre os alunos, como também promover um ambiente dinâmico, inclusivo e potenciador de diferentes aprendizagens, ajustados à individualidade e necessidades da turma.

## II. Problemática, objetivo e questões de investigação

Considerando a pertinência deste trabalho de investigação, decidi focar-me na importância da dinâmica de acolhimento no contexto da abordagem HighScope, mais especificamente, em dois momentos: o quadro de mensagens e o *check-in* das emoções.

O interesse por esta temática surge motivado pelas observações realizadas no contexto de estágio onde foi possível observar o impacto positivo que estes momentos de acolhimento exercem na rotina diária das crianças. Ao longo do tempo, fui verificando que, através do quadro de mensagens, as crianças iniciam o dia com uma previsibilidade e organização que potenciam, não só, o desenvolvimento da sua autonomia, como também da sua segurança emocional. Por outro lado, fui também evidenciando que através do *check-in* emocional, é promovido um clima de empatia e respeito mútuo entre a turma, onde as crianças são convidadas a expressar-se, partilhando as suas emoções e sentimentos, o que, conseqüentemente, as ajuda a autorregular-se emocionalmente.

Assim, esta escolha emerge da importância que atribuo à relevância destas práticas na promoção de um ambiente educativo seguro, estruturado e emocionalmente acolhedor.

Tendo em consideração estas minhas motivações assim como o contexto de estágio que me acolheu ao longo dos últimos meses, defini como principal objetivo da presente investigação analisar a dinâmica de acolhimento, a sua intencionalidade educativa e o seu papel no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças. Foram, então, definidas as seguintes questões de investigação:

1. De que forma ocorre a dinâmica inicial de acolhimento, mais especificamente, o quadro de mensagens e qual a sua intencionalidade educativa?
2. De que forma o *check-in* das emoções promove o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças?
3. Qual o contributo da dinâmica de acolhimento para o ambiente de sala de aula e para a aprendizagem, tanto na perspectiva do docente como das crianças?

### **III. Enquadramento Teórico**

#### **3.1. Abordagem HighScope**

Motivado pela crescente taxa de insucesso escolar, por parte de crianças de contextos sociais desfavorecidos no bairro de Ypsilanti, no estado americano de Michigan, foi no ano de 1962 que David Weikart liderou uma investigação experimental que procurou compreender as causas desta tendência e avaliar o impacto de uma educação pré-escolar de qualidade na vida dessas crianças (Weikart et al., 1971).

Esta preocupação deu então origem ao *HighScope Perry Preschool Study*, um projeto longitudinal que, com base em resultados obtidos ao longo de várias décadas, demonstrou que o acesso a uma educação estruturada e de qualidade, desde os primeiros anos de vida, impacta positivamente o desenvolvimento global da criança – promovendo uma maior taxa de sucesso académico, maior probabilidade de inserção no mercado de trabalho e uma redução significativa de comportamentos de risco ao longo da vida (Schweinhart & Weikart, 1999).

Considerando os dados e conclusões encorajadoras deste estudo, tornou-se ainda mais evidente a necessidade e importância de proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem significativas e consistentes desde a primeira infância, nomeadamente para crianças inseridas em contextos de maior vulnerabilidade social. Desta forma, Weikart procurou estruturar um currículo pedagógico que integrasse na prática os fatores considerados de sucesso identificados ao longo do estudo – neste caso, a importância do estabelecimento de relações de qualidade entre adultos e crianças, a valorização da iniciativa da criança, a consistência da rotina diária e também a importância de momentos de planeamento e revisão de atividades – e assim, surgiu a abordagem HighScope (Hohmann & Weikart, 2002).

Segundo Epstein e Hohmann (2019), a fórmula para a eficácia deste modelo educativo prende-se, nomeadamente, com o facto de as crianças se integrarem como participantes ativos na comunidade educativa, que não só as apoia, como promove oportunidades de aprendizagem onde estas “desenvolvem um sentido de iniciativa, e disposições pró-sociais, que influenciam positivamente a sua aprendizagem subsequente e as suas decisões ao longo da vida” (p. 11).

##### **3.1.1. Aprendizagem Ativa**

Considerando os princípios fundadores da abordagem HighScope, evidencia-se que o reconhecimento da valorização da iniciativa da criança assim como, a importância da sua participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem, não são meras características deste

modelo pedagógico, mas sim, o seu principal alicerce metodológico. A aprendizagem ativa é perspetivada como imprescindível para o desenvolvimento global da criança, sendo que esta aprendizagem acontece de forma mais eficaz quando é fomentada em contextos que proporcionem “oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento” (Epstein e Hohmann, 2019, p. 14).

Tal como é referido pelas autoras, aprender é percecionado como um processo social, construído através de interações significativas entre adultos e crianças. Reconhecendo a singularidade de cada criança assim como as suas vivências, os seus interesses e ritmos de aprendizagem, a abordagem HighScope acredita que existe uma maior probabilidade de desenvolvimento quando são proporcionadas oportunidades de experiências sociais – interações estas que tanto podem ser planeadas e iniciadas pelas crianças, como pelos próprios adultos (Epstein & Hohmann, 2019).

A aprendizagem participativa através da ação, um conceito definido pela HighScope, defende que a criança só consegue construir conhecimento através da “experimentação direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Epstein & Hohmann, 2019). Por outras palavras, entende-se que ao estarem inseridas em contextos sociais onde está presente um adulto que as apoia, as crianças revelam iniciativa própria na construção do seu próprio saber e estão, conseqüentemente, envolvidas em atividades e experiências de aprendizagem que vão ao encontro dos seus interesses e motivações intrínsecas (Epstein & Hohmann, 2019). Inerentes a esta aprendizagem ativa, existem quatro aspetos fundamentais:

- A ação direta sobre os objetos

Para aprenderem através da ação, é crucial que as crianças utilizem e manipulem objetos, através da experimentação com o seu próprio corpo e dos seus cinco sentidos, uma vez que só assim, irão começar a aprender conceitos e a desenvolver determinados pensamentos mais abstratos;

- A reflexão sobre as ações

Contudo, para poderem compreender o mundo que as rodeia e aprenderem de forma ativa, as crianças devem ter oportunidades para pensar sobre as suas próprias ações. Através destas reflexões, será assim promovido o desenvolvimento do seu pensamento crítico e da consciência sobre os seus próprios processos de aprendizagem – algo que permite à criança atribuir ainda mais significado ao que aprende, de forma autónoma e consciente;

- A motivação, invenção e generatividade intrínsecas

O terceiro elemento indissociável da aprendizagem pela ação, remete para o reconhecimento dos interesses e motivações intrínsecas da criança como ponto de partida para a exploração e construção de conhecimento – “uma criança, tal como qualquer outra pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender” (Lickona, 1973, citado por Epstein & Hohmann, 2019, p. 51). Para além de ser fundamental, valorizar o processo de experimentação e descoberta até chegar a criações finais, é também crucial reconhecer o erro como algo necessário e que ajuda a criança a repensar e adaptar as suas hipóteses e decisões;

- A resolução de problemas

Na abordagem HighScope, a capacidade de resolução de problemas é promovida e desenvolvida através das vivências reais que emergem do quotidiano da criança. Desta forma, são proporcionadas oportunidades que potenciam o desenvolvimento do pensamento lógico e da sua capacidade de raciocínio, uma vez que para além de construir novos conhecimentos de forma significativa, a criança apropria estratégias de resolução de problemas que poderá aplicar, em contextos futuros (Epstein & Hohmann, 2019).

Neste processo de aprendizagem através da ação, o adulto é responsável por apoiar o desenvolvimento da criança, devendo motivá-la e encorajá-la a construir o seu próprio conhecimento. Através do planeamento e organização de ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem; do estabelecimento de um clima de apoio caracterizado por interações intencionais e positivas; da promoção de ações refletidas e com foco na resolução de problemas; da interpretação da singularidade de cada percurso de aprendizagem; e do planeamento de momentos, cuja base são as necessidades e interesses de cada criança, o papel do adulto na abordagem HighScope assume uma função imprescindível e estruturante no quotidiano de todas elas (Epstein & Hohmann, 2019).

Desta forma, deverá procurar adaptar o apoio que proporciona às crianças, de modo a promover competências como a autonomia, a resolução de problemas e também o seu pensamento crítico, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e desafiantes, sempre com a preocupação de respeitar os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento das crianças (Epstein & Hohmann, 2019).

Neste sentido, revela-se fundamental destacar que na abordagem HighScope, a promoção de uma aprendizagem ativa assenta num conjunto de princípios pedagógicos, entre eles, os *KDIs*-Indicadores-Chave de Desenvolvimento – que se caracterizam por diversos

indicadores do currículo escolar, estando organizados em oito áreas de conteúdo (Epstein & Hohmann, 2019), nomeadamente: a) Abordagens à Aprendizagem, b) Desenvolvimento Social e Emocional, c) Desenvolvimento Físico e Saúde, d) Linguagem, Literacia e Comunicação, e) Matemática, f) Artes Criativas, g) Ciência e Tecnologia e h) Ciências Sociais. Estes Indicadores-Chave de Desenvolvimento assumem uma função preponderante para o adulto, na medida em que orientam a planificação, observação e consequente avaliação das experiências de aprendizagem promovidas, permitindo-lhe apoiar e potenciar o processo de desenvolvimento de cada criança.

Com vista a que a aprendizagem pela ação seja promovida através de momentos de aprendizagem significativos, intencionais e apropriados ao nível de desenvolvimento das crianças, a abordagem HighScope desenvolveu cinco componentes práticos e essenciais que ajudam a garantir a qualidade das suas vivências educativas (Epstein & Hohmann, 2019):

- Linguagem da criança – devem ser estruturados ambientes de aprendizagem que promovam a comunicação verbal e não-verbal da criança assim como, a reflexão das suas próprias ações;
- Tomada de decisão – a criança tem oportunidade e liberdade de escolha no seu processo de aprendizagem, podendo iniciar, assim, atividades que vão ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais;
- Materiais – existe uma diversidade e multiplicidade de materiais disponíveis e ao nível da criança, uma vez que a aquisição de conhecimentos ocorre através da sua ação direta com os objetos;
- Manipulação – é reconhecida a importância de explorar, manipular e transformar livremente os materiais;
- Apoio do adulto – tal como mencionado anteriormente, o papel do adulto passa por apoiar a ação da criança, reconhecendo e valorizando as suas intenções e reflexões, ouvindo as suas ideias e pensamentos, encorajando assim, a sua criatividade, autonomia e capacidade de resolução de problemas.

### **3.1.2. Rotina Diária**

A rotina diária assume um papel central na abordagem HighScope, estando organizada de forma estruturada e coerente, embora também flexível, podendo, assim, adaptar-se à singularidade de todos os grupos de crianças. Cada momento do dia é planificado de acordo com diferentes intencionalidades educativas, garantindo a construção de um ambiente seguro,

previsível e promotor de aprendizagens significativas. Estruturada em blocos de tempo nomeáveis e reconhecidos pelas crianças, a rotina diária HighScope é estabelecida, com base em quatro objetivos:

#### Apoia a iniciativa da criança

- Os diferentes momentos definidos na rotina promovem oportunidades concretas para que a criança planeie e construa a sua ação considerando os seus interesses, intenções e vontades. Ao oferecer a autonomia necessária para que as crianças tomem decisões e desenvolvam o seu trabalho de forma independente, o adulto, liberto da necessidade de controlar a ação, fica assim mais disponível para observar, apoiar e se envolver de forma intencional e adequada às necessidades individuais de cada criança (Epstein, 2003);

#### Proporciona um enquadramento social

- As interações sociais que ocorrem no ambiente educativo influenciam, não só, a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças, como proporcionam também a criação de uma comunidade de apoio, onde existe um controlo partilhado entre estas e o adulto. Através da organização social presente na rotina diária, onde a criança sabe antecipadamente o que acontece em cada momento do dia, é possível criar um ambiente seguro e significativo para si, no qual ela se sente confortável para explorar, ter iniciativa e desenvolver as suas próprias estratégias de ação, ajudando-a a estabelecer o equilíbrio entre os limites e as suas liberdades (Epstein & Hohmann, 2019);

#### Promove uma estrutura flexível

- Ao equilibrar a necessidade de uma estrutura organizada com a flexibilidade necessária, a rotina diária HighScope é caracterizada por momentos planeados pelo adulto e que acontecem de forma previsível, embora abertos à espontaneidade das iniciativas e escolhas da criança – permitindo assim, que os seus interesses se desenvolvam livremente (Evans, 2002);

#### Apoia os valores do currículo

- Ainda que através de uma sequência previsível, ao ter como ponto de partida os interesses e curiosidades das crianças na planificação de diversos momentos e atividades, o adulto torna-se capaz de colocar em prática os princípios e valores fundamentais do currículo. Assume-se que a criança aprende de forma mais significativa quando explora algo que realmente a motiva e constrói conhecimento com

base nas suas próprias vivências – estando assim esta abordagem alinhada com os cinco princípios da aprendizagem através da ação, anteriormente mencionados (Epstein & Hohmann, 2019).

A par de todos estes aspetos, a abordagem HighScope reconhece ainda a importância da diversidade de segmentos temporais que promovam experiências onde a criança pode aprender através da sua própria ação e que se constituem assim, como os alicerces da rotina diária neste modelo pedagógico – sendo eles, os tempos de transição, momentos destinados ao descanso e a refeições, tempo de recreio, momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, momentos de planear-fazer-rever, reuniões informais e momentos destinados ao quadro de mensagens (Epstein & Hohmann, 2019).

### **3.1.2.1. Quadro de Mensagens**

Na abordagem HighScope, o quadro de mensagens destaca-se como uma ferramenta pedagógica essencial na rotina diária das crianças, uma vez que representa um dos primeiros momentos de acolhimento e integração do grupo, facilitando a transição entre o ambiente familiar e o contexto educativo. Com o objetivo principal de comunicar informações relevantes e pertinentes sobre os acontecimentos do dia, este alicerce da rotina diária contribui para que as crianças compreendam, antecipem e memorizem os momentos e atividades que estruturam o dia na escola, promovendo assim, a sua previsibilidade e segurança emocional (Gainsley, 2008; Hohmann & Weikart, 2002).

De forma prática, o quadro de mensagens é um quadro branco onde o adulto escreve e/ou desenha mensagens, através da utilização de letras, palavras, números, símbolos, imagens ou outros elementos que considere relevantes – devendo estar adaptadas a diferentes níveis de desenvolvimento, o que permite a participação e envolvimento de todas as crianças, na construção de conhecimento de forma significativa (Gainsley, 2008). Ainda que o adulto pudesse comunicar as mensagens e informações relevantes de forma oral, a investigação tem vindo a demonstrar que ao permitirem que as crianças sejam participantes ativos na descoberta e compreensão destas mensagens, a probabilidade de as relembrarem ao longo do dia é muito maior (Gainsley, 2008).

As mensagens selecionadas pelo adulto devem ser apelativas e visivelmente numeradas, podendo ganhar alguma complexidade de forma gradual ao longo do ano letivo, fazendo referência aos conteúdos que estão a ser trabalhados na sala de aula – como por exemplo, a introdução ou consolidação de determinada aprendizagem (Gainsley, 2008). A

literatura existente referente ao HighScope refere ainda que o quadro pode contemplar uma diversidade de mensagens – como visitas à sala de aula, alterações na rotina diária, introdução de novos materiais, problemas existentes na sala de aula ou, por exemplo, mensagens formuladas pelas próprias crianças (Gainsley, 2008; Hohmann & Weikart, 2002).

Esta ferramenta contribui para o desenvolvimento da linguagem e da literacia, assim como para a aquisição de competências matemáticas e outros conceitos, sendo que através da exploração das mensagens, a criança é desafiada a ler, escrever, partilhar ideias e pensamentos, o que contribui também para o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas (Gainsley, 2008). Ao descobrirem e decifrarem as mensagens em grupo, com a ajuda e apoio do adulto, as crianças aprendem a cooperar entre si, a ouvir e respeitar diferentes perspetivas, a desenvolver a capacidade de resolução de problemas, construindo assim, um sentido de pertença face ao grupo onde estão inseridas (Gainsley, 2008).

O quadro de mensagens tem também um papel importante no que diz respeito à compreensão e desenvolvimento da noção de tempo. Ainda que a criança em idade pré-escolar não tenha totalmente adquirida a capacidade de estabelecer relações entre o presente e o passado, o contacto com elementos como a data escrita diariamente, contribui para a aquisição gradual deste conceito – sendo que é importante reforçar que o objetivo do quadro não é ser um calendário, mas sim promover a familiarização com as unidades de tempo, de uma forma contextualizada e significativa para a criança (Gainsley, 2008; Hohmann & Weikart, 2002).

Considerando todos estes aspetos, é possível evidenciar que o quadro de mensagens promove, não só, conversas significativas entre as crianças, como fortalece também a sua relação com os adultos, potenciando também, o desenvolvimento da sua autonomia e participação ativa no contexto educativo (Gainsley, 2008).

## **3.2. Desenvolvimento Socioemocional**

### **Competências socioemocionais**

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades que envolvem a capacidade de uma pessoa para reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, assim como para estabelecer relações interpessoais positivas e responsáveis (DGS, 2022). Estas competências podem dividir-se em competências sociais e emocionais, sendo as primeiras relacionadas com a interação, comunicação e cooperação com os outros, e as últimas com a regulação emocional, autoconhecimento e resiliência (DGS, 2022; Elias et al., 1997).

O desenvolvimento destas competências é um processo gradual que ocorre desde a primeira infância até à adolescência, influenciado pelo contexto familiar, escolar e social (DGS, 2022). É durante a idade pré-escolar que as crianças começam a identificar e nomear emoções básicas, a desenvolver a empatia inicial e a partilhar objetos e espaços, enquanto que, mais tarde, já no 1.º ciclo do ensino básico é esperado que exista uma maior capacidade de autorregulação, de resolução de conflitos através do diálogo e o desenvolvimento e estabelecimento de relações mais complexas (DGS, 2022; Denham, 2006).

### ***Social and Emotional Learning***

A aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL) é um modelo teórico e prático que orienta a promoção destas competências em ambientes educativos. O SEL é perspetivado como um processo pelo qual crianças e jovens adquirem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para gerir emoções, estabelecer metas positivas, demonstrar empatia pelos outros, manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020).

De acordo com o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar da DGS (2022), o SEL compreende cinco domínios fundamentais que devem ser trabalhados de forma integrada e complementar no currículo educativo:

- Autoconsciência – a capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e compreender como estes influenciam o comportamento;
- Autorregulação – a habilidade de gerir emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações, incluindo a capacidade de manter o foco e controlar impulsos;
- Consciência social – a capacidade de empatia e de se colocar no lugar do outro, compreendendo e valorizando as diferenças individuais e culturais;
- Competências relacionais – habilidades para estabelecer e manter relações positivas e saudáveis, comunicar de forma eficaz e através da colaboração com os outros;
- Tomada de decisão responsável – a capacidade de fazer escolhas éticas e construtivas sobre o próprio comportamento e as relações interpessoais.

A integração do SEL no ambiente escolar tem um impacto comprovado no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que intervenções estruturadas e sistemáticas em aprendizagem socioemocional estão associadas a melhorias significativas no sucesso escolar, na redução de comportamentos disruptivos e na promoção de um clima escolar mais positivo e inclusivo (Durlak et al., 2011).

Paralelamente, a promoção destas competências contribui para a autorregulação emocional das crianças, um aspeto crucial no que diz respeito ao desenvolvimento da sua capacidade de enfrentar desafios, executar tarefas de dificuldade acrescida e desenvolver resiliência perante determinados obstáculos (Denham et al., 2012). O desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo favorece a cooperação e a resolução pacífica de conflitos, competências cruciais para um ambiente escolar saudável e para a construção de relações sociais positivas (Elias et al., 1997).

Deste modo, o quadro teórico do SEL fundamenta diversos programas e práticas educativas que visam promover um desenvolvimento socioemocional equilibrado, ajustado às necessidades individuais das crianças e ao contexto escolar (CASEL, 2020). Assim, é possível evidenciar que estes programas fomentam, não só, competências cognitivas e académicas, como também as capacidades socioemocionais que sustentam e promovem o bem-estar e o sucesso académico a longo prazo dos alunos.

### **3.2.1. No currículo HighScope**

Na abordagem HighScope, o desenvolvimento social e emocional da criança está intrinsecamente relacionado com outras áreas do desenvolvimento e dessa forma, as competências socioemocionais – tais como a capacidade de reconhecer e regular emoções, estabelecer relações positivas, tomar decisões conscientes e responsáveis e demonstrar empatia – constituem uma parte estruturante do currículo, sendo desenvolvidas de forma intencional em todas as interações e momentos da rotina diária (Epstein, 2012).

Esta intencionalidade é operacionalizada através dos *Key Development Indicators (KDIs)* que, tal como já mencionado no presente capítulo, funcionam como orientações específicas para apoiar a observação e a planificação das experiências de aprendizagem do docente – sendo que no domínio do desenvolvimento social e emocional, se destacam indicadores-chave de desenvolvimento relacionados com competências essenciais para o crescimento emocional e relacional da criança (Epstein, 2012).

Na primeira infância, as crianças estão em constante processo de construção da sua identidade e da compreensão do outro e por isso, é fundamental proporcionar-lhes um ambiente emocionalmente seguro e previsível, onde se sintam valorizadas e capazes de expressar as suas emoções e sentimentos. O bem-estar emocional é inseparável da capacidade de aprender, comunicar e participar na vida em grupo, tornando-se imperativo garantir a criação de

ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa e a segurança emocional da criança.

Segundo Epstein (2012), os docentes desempenham um papel determinante ao longo deste processo, sendo da sua responsabilidade observar atentamente a criança, interpretar os seus comportamentos e ações, adequar e adaptar diferentes estratégias de resolução de conflitos e apoiar a sua expressão emocional de forma respeitosa e construtiva. A qualidade da interação adulto-criança influencia diretamente a perceção da criança sobre si própria, sobre os outros e sobre o mundo à sua volta.

Neste sentido, o currículo HighScope organiza e estrutura os objetivos de aprendizagem do domínio socioemocional através de um conjunto específico de nove *KDIs* – “*Self-identity, Sense of competence, Emotions, Empathy, Community, Building relationships, Cooperative play, Moral development e Conflict resolution*” –, que orientam as práticas educativas dos docentes, ajudando-os a acompanhar o crescimento socioemocional da criança de forma contínua, integrada e intencional, e que compreendem competências como (Epstein, 2012):

- Identificar e expressar emoções e sentimentos de forma apropriada, essencial para a comunicação e para o reconhecimento próprio das emoções;
- Reconhecer e nomear as suas emoções e também as dos outros;
- Demonstrar empatia e sensibilidade face às emoções dos outros, promovendo relações afetivas positivas;
- Interagir socialmente de forma positiva, promovendo o sentido de pertença e colaboração;
- Cooperar com os pares, desenvolvendo competências de trabalho em grupo e respeito mútuo;
- Resolver conflitos de forma construtiva, através da utilização de estratégias de negociação e escuta ativa;
- Tomar decisões conscientes e responsáveis, desenvolvendo a autonomia e o senso ético;
- Demonstrar iniciativa e autonomia na exploração e escolha das atividades, fortalecendo a autoestima;
- Controlar impulsos e gerir frustrações de forma adequada, contribuindo para a autorregulação emocional e social.

Ao estruturarem o desenvolvimento socioemocional como um processo gradual e integrado, presente em todas as interações e momentos da rotina diária, os *KDIs* constituem um apoio fundamental para o docente, permitindo-lhe identificar necessidades individuais e

apoiar o crescimento da criança, potenciando a construção de relações positivas e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais fundamentais para a convivência em grupo (Epstein, 2012).

Desta forma, o principal eixo da abordagem HighScope, a aprendizagem pela ação, não se limita à escolha de atividades a realizar ou à manipulação de materiais, estendendo-se também ao envolvimento emocional da criança nas vivências do quotidiano escolar. Através da resolução de problemas, da tomada de decisões, da colaboração com os pares e da expressão das suas preferências, a criança desenvolve um sentido de pertença, autonomia e competência pessoal – pilares essenciais para a construção da sua identidade social e emocional (Epstein, 2012).

Segundo a autora, “*Children learn appropriate behaviour when they see teachers being empathic, problem-solving social conflicts, taking emotional risks and admitting mistakes*” (Epstein, 2012, p. 19). Assim, o adulto, enquanto parceiro atento e respeitador, tem a responsabilidade de modelar comportamentos positivos, garantir segurança afetiva e assegurar que todas as crianças se sintam ouvidas, compreendidas e genuinamente valorizadas. A literatura reforça ainda que a coerência e consistência das respostas do adulto, o respeito pelo ritmo individual e o reconhecimento das emoções da criança são aspetos essenciais para um desenvolvimento emocional equilibrado.

No currículo HighScope, a rotina estruturada e previsível do dia proporciona a estabilidade emocional necessária para que a criança antecipe os momentos da rotina, desenvolva a sua capacidade de autorregulação e se sinta segura e confiante para explorar, interagir e expressar-se no ambiente escolar. Esta previsibilidade, aliada à valorização da iniciativa e à liberdade de escolha, promove não só a autonomia, como também competências relacionais como a empatia, o respeito mútuo e a responsabilidade partilhada (Epstein, 2012).

Destaca-se também a forma como os conflitos são perspetivados na abordagem HighScope, uma vez que são reconhecidos como oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento de competências sociais, como a escuta ativa, a negociação e a capacidade de reconhecer e identificar sentimentos – em vez de serem reprimidos ou solucionados de forma autoritária pelo docente. Cabe ao adulto mediar estes momentos com calma e respeito, apoiando as crianças na construção de soluções justas e construtivas para o grupo, e promovendo um ambiente onde a voz de todos os intervenientes é ouvida e valorizada (Epstein, 2012).

Consequentemente, torna-se evidente que o currículo HighScope integra o desenvolvimento socioemocional como uma dimensão transversal e indissociável do processo

de aprendizagem ativa. Ao priorizar relações de confiança, escuta ativa e expressão emocional, este modelo pedagógico contribui para a formação de crianças emocionalmente competentes, com autoestima, empatia e capacidade de colaborar com os seus pares, preparadas para enfrentar os desafios do mundo com confiança e equilíbrio (Epstein, 2012).

## **IV. Metodologia**

### **4.1. Tipo de Investigação**

A presente investigação insere-se numa abordagem de natureza qualitativa, uma vez que procura compreender em profundidade as dinâmicas de acolhimento no contexto da abordagem HighScope, explorando as suas intencionalidades educativas e o seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças. Este tipo de investigação tem como objetivo perceber a complexidade dos fenómenos educativos, valorizando as experiências, interpretações e significados atribuídos pelos intervenientes, no contexto observado (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, assume-se uma perspetiva interpretativa, centrada na compreensão das práticas pedagógicas e das perceções dos profissionais de educação e das crianças relativamente aos momentos de acolhimento – nomeadamente, o quadro de mensagens e o *check-in* emocional. Pretende-se, portanto, dar voz aos sujeitos envolvidos, reconhecendo o seu papel ativo na construção do ambiente educativo e na vivência do quotidiano escolar.

Deste modo, a investigação qualitativa revela-se a mais adequada para responder às questões de investigação delineadas, permitindo uma análise contextualizada e descritiva das práticas observadas e das experiências relatadas, com o objetivo de interpretar o contributo destes momentos para a criação de um ambiente seguro, estruturado e emocionalmente acolhedor (Bogdan & Biklen, 1994).

### **4.2. Técnicas e Instrumentos**

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados em investigação qualitativa deve responder à natureza interpretativa, compreensiva e contextualizada do fenómeno em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como objetivo garantir uma compreensão aprofundada dos significados que os participantes atribuem às suas experiências, através de métodos que beneficiem o contacto direto com os contextos e sujeitos. Desta forma, foram selecionadas técnicas de recolha de dados que privilegiam a observação, a

escuta ativa e a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes, às práticas pedagógicas vivenciadas – neste caso, às dinâmicas de acolhimento no contexto da abordagem HighScope.

- Observação participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados essencial quando se fala de investigação qualitativa, uma vez que permite ao investigador o contacto direto e privilegiado com as práticas e significados construídos no contexto natural. Esta técnica é particularmente relevante quando o objetivo é captar, de forma autêntica, os comportamentos, as relações e as emoções de todos os intervenientes na ação observada (Dias & Morais, 2004).

- Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas têm como objetivo explorar com maior profundidade as perceções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, na medida em que não obrigam à rigidez de um questionário fechado. Segundo Batista et al. (2021), este instrumento de recolha de dados possibilita uma interação mais dinâmica e flexível, uma vez que permite ao entrevistador a adaptação e condução da conversa de acordo com as questões ou tópicos emergentes ao longo do diálogo.

No que diz respeito ao campo da investigação educativa, é possível evidenciar que as entrevistas assumem um papel preponderante, uma vez que favorecem e possibilitam a construção conjunta de sentido, entre o entrevistador e o entrevistado. Tal como destacam os autores, esta técnica revela-se especialmente adequada quando se procura compreender práticas e determinadas intencionalidades pedagógicas – uma vez que permite uma abordagem mais sensível à complexidade dos contextos escolares (Batista et al., 2021).

- Focus group com crianças

Este instrumento de recolha de dados qualitativo, permite compreender as perceções e significados partilhados por um determinado grupo de participantes – embora quando aplicado a crianças, requeira um cuidado metodológico específico. Tal como refere Punch (2002), é essencial adaptar a estrutura, a duração e principalmente, a linguagem da conversa à faixa etária das crianças, assim como, garantir um ambiente seguro e acolhedor que favoreça a participação espontânea e a construção coletiva de significados.

Os *focus groups* revelam-se particularmente eficazes neste contexto, uma vez que proporcionam uma interação dinâmica e dialogada entre pares, onde a voz da criança é, não só,

valorizada, como também reconhecida como essencial na investigação – permitindo assim, uma maior e mais aprofundada compreensão das suas perspetivas (Graça, 2014).

- Registos fotográficos e materiais pedagógicos

Os materiais visuais como registos fotográficos, cartazes e por exemplo, quadros, assumem um papel fundamental no que diz respeito à análise qualitativa de um ambiente educativo, uma vez que documentam, não só, as práticas pedagógicas de determinado contexto, como permitem uma maior e mais aprofundada compreensão da lógica subjacente a essas mesmas práticas observadas.

### **4.3. Procedimentos**

A implementação dos procedimentos de recolha de dados foi realizada de forma faseada, respeitando a rotina diária do grupo e o quotidiano da Instituição, assegurando o envolvimento ético e responsável com todos os participantes, nomeadamente crianças e profissionais.

Deste modo, a primeira etapa consistiu na observação participante, realizada ao longo do estágio curricular, com particular incidência nos momentos iniciais da rotina diária. Foi sobretudo nestes momentos que se privilegiou o registo escrito sistemático dos comportamentos e interações observadas, possibilitando um conhecimento profundo do contexto educativo, das rotinas diárias e das dinâmicas de acolhimento em análise – nomeadamente, o quadro de mensagens e o check-in das emoções.

Esta observação possibilitou o registo de comportamentos, interações e partilhas das crianças e possibilitou a construção de um olhar interpretativo e reflexivo sobre o funcionamento da sala e as interações entre adultos e crianças, servindo de base para a elaboração dos guiões de entrevista e do *focus group*.

Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas à diretora da Instituição e à professora titular da sala, cujo objetivo foi recolher dados sobre a intencionalidade educativa das práticas de acolhimento, a sua articulação com a abordagem HighScope e as suas perceções sobre os impactos observados nas crianças. As entrevistas foram orientadas por guiões previamente elaborados (Anexos 1 e 2), embora flexíveis, o que permitiu a exploração de temas emergentes relevantes durante a conversa.

Com o intuito de escutar a perspetiva das próprias crianças e integrá-la na investigação, realizaram-se também conversas em pequenos grupos, com características de *focus group*, facilitando a partilha espontânea de opiniões, experiências e emoções. Para este momento, foi

preparado um guião simples (Anexo 3), acessível e ajustado à faixa etária das crianças, procurando explorar como estas vivenciam os momentos de acolhimento, que sentido atribuem ao quadro de mensagens e ao *check-in* das emoções, e de que forma sentem que estas práticas influenciam o seu dia-a-dia.

Complementarmente, em momentos informais e integrados na rotina, foram promovidas conversas espontâneas com as crianças, respeitando os seus tempos, interesses e disponibilidade emocional. Estas interações informais enriqueceram a recolha de dados numa vez que permitiram recolher dados mais impercetíveis, mas profundamente relevantes, atribuídos pelas próprias crianças aos momentos de acolhimento.

Foram também realizados registos fotográficos e recolhidos materiais pedagógicos, com especial destaque para os quadros de mensagens e outros elementos visuais utilizados na rotina, com vista a enriquecer a análise e contribuindo para uma melhor compreensão do contexto e das práticas observadas.

Todos os dados recolhidos foram posteriormente analisados de forma descritiva e interpretativa, sendo que a articulação entre a observação direta, os discursos dos profissionais e as perspetivas e vozes das crianças, permitiu compreender de forma mais aprofundada, contextualizada e rica, a importância das dinâmicas de acolhimento na construção de um ambiente educativo seguro, estruturado e emocionalmente acolhedor.

## **V. Análise Reflexiva sobre a Prática Supervisionada**

A presente análise reflexiva tem como objetivo responder às questões delineadas no âmbito da investigação realizada durante a prática supervisionada, centrado nas dinâmicas de acolhimento em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, à luz da abordagem HighScope – em particular, sobre dois momentos estruturantes da rotina diária: o quadro de mensagens e o *check-in* das emoções.

Assim, neste capítulo procurar-se-á descrever, analisar e refletir criticamente sobre essas vivências, articulando os dados recolhidos com os referenciais teóricos e com a literatura referente à abordagem HighScope.

A reflexão aqui apresentada resulta não apenas da observação participante e das interações com crianças e profissionais, mas também do meu próprio percurso de aprendizagem, enquanto futura professora – comprometida com práticas pedagógicas intencionais e centradas na criança.

## 5.1. O momento de acolhimento: uma dinâmica estruturada e intencional

A dinâmica de acolhimento, iniciada diariamente às 8h30, marca o início da rotina da turma do 1.º ano e configura-se como um momento estruturante, tanto do ponto de vista organizacional, como social e relacional. Entre as 8h30 e as 8h40, as famílias podem acompanhar as crianças até à sala, ajudando-as a arrumar os seus pertences nos cacifos e os casacos nos cabides correspondentes. Este tempo é também uma oportunidade para os pais e cuidadores trocarem informações breves com a professora titular, promovendo-se uma comunicação regular entre a escola e a família, que contribui para a criação de um ambiente de confiança e parceria entre os intervenientes.

O momento de acolhimento é, assim, conduzido de forma intencional e estruturada, sendo parte integrante da rotina diária da escola, revelando-se coerente com os princípios da abordagem HighScope, que valoriza a previsibilidade e a consistências das experiências diárias (Epstein e Hohmann, 2019). Esta previsibilidade temporal transmite segurança à criança, permitindo-lhe antecipar o que vai acontecer a seguir – aspeto fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e respeitador das suas necessidades. Nesse sentido, e tal como sublinha a diretora da Instituição:

“(…) A rotina é uma coisa fundamental, o facto de haver uma rotina diária é essencial porque contribui para a autorregulação da criança, para a autoconfiança e para a capacidade de a criança prever o dia seguinte, de regular as suas emoções e as suas frustrações.”

Ainda que adaptada às exigências do currículo nacional, a estrutura da rotina na Instituição procura manter uma lógica coerente, iniciando-se todos os dias com o acolhimento, o quadro de mensagens e o *check-in* emocional, tal como referiu “a lógica que o professor inclui na organização destes tempos (deve) ser a mesma todos os dias da semana”.

Para além de facilitar a transição entre o ambiente familiar e o contexto escolar, este momento promove também a construção de vínculos afetivos seguros para as crianças, constituindo-se como uma prática pedagógica intencional, que procura responder a necessidades emocionais e sociais essenciais, nomeadamente, no início da rotina diária. Ao sentir-se acolhida, ouvida e valorizada, a criança desenvolve um sentimento de pertença e confiança no grupo, o que promove o seu envolvimento nas experiências de aprendizagem (Denham, 2006). Paralelamente, potencia o desenvolvimento da sua autonomia, uma vez que as crianças são incentivadas a cumprir pequenas ações de forma independente, como guardar os seus pertences ou identificar o seu espaço na sala de aula.

Ainda que sutil, esta promoção de autonomia é um reflexo direto da valorização da iniciativa da criança, um dos pilares da abordagem HighScope, que reconhece o seu direito a tomar decisões e a participar ativamente na construção do seu próprio saber. Tal como referem Epstein e Hohmann (2019), a aprendizagem ativa acontece quando a criança interage com pessoas, objetos e rotinas, refletindo sobre as suas ações e decisões. Neste sentido, o momento de acolhimento configura-se como uma oportunidade concreta para a promoção da aprendizagem ativa, onde a criança é protagonista desde o momento inicial do dia.

A entrevista realizada à diretora da Instituição reforça esta intencionalidade educativa, revelando que o acolhimento é concebido como um “amortecedor entre o ambiente familiar e o início da rotina escolar”, tendo como propósito “absorver as energias tanto positivas como as mais negativas que a criança possa ter e ajudar a criança a autorregular-se para o resto do dia” – o que torna esta transição essencial para o seu bem-estar e disponibilidade para aprender. Tal como explicado durante a entrevista, há uma preocupação pedagógica em garantir que as crianças tenham tempo e espaço para se organizarem de forma autónoma – “os primeiros 10 minutos (devem ser) o tempo de a criança chegar à sala e fazer as suas conquistas. Portanto, organizar os seus materiais, preparar o seu lugar, perceber como é que ela própria se quer organizar”. Trata-se de um tempo de apropriação do espaço pela criança, onde esta é incentivada a autorregular-se e a preparar-se para a vivência coletiva com o grupo.

Para além da autonomia, o momento de acolhimento promove também o desenvolvimento de competências de autorregulação, autoconsciência e consciência social, articulando-se diretamente com os domínios fundamentais da aprendizagem socioemocional (SEL) – tal como destaca a diretora, “mais importante do que a criança dizer o que está a sentir, é a criança ter tempo para nomear para si mesma o que está a sentir”. De acordo com a *framework* da CASEL (2020), estas competências incluem a identificação e gestão de emoções, o estabelecimento de relações seguras e a tomada de decisões responsáveis. Através das interações com os adultos e com os pares neste momento inicial do dia, as crianças desenvolvem competências como a empatia, a comunicação eficaz e o respeito mútuo – capacidades relacionais essenciais para um desenvolvimento socioemocional positivo (Elias et al., 1997; DGS, 2022).

A intencionalidade pedagógica subjacente ao acolhimento, enquanto dinâmica de grande grupo com momentos individualizados, contribui para a construção de um ambiente emocional positivo na sala, promovendo o bem-estar e a disponibilidade das crianças para aprender. Paralelamente, permite ao adulto observar e interpretar os diferentes estados emocionais das crianças, podendo adequar as suas ações e interações de forma responsiva e

diferenciada – aspecto que se coaduna com o papel do adulto na abordagem HighScope, que o reconhece como um observador atento e facilitador da aprendizagem (Epstein & Hohmann, 2019).

Ao refletir sobre o acolhimento, a diretora destaca também o valor da rotina enquanto elemento estruturante no 1.º Ciclo. Mesmo com as adaptações necessárias ao currículo português, a Instituição procura garantir que o início do dia siga uma lógica repetida, coerente e previsível, que ajude as crianças a desenvolverem o sentido de compromisso, de ritmo e de regulação emocional ao longo do tempo – tal como referiu, “a criança precisa de ganhar a noção do que é o compromisso e do que é este iniciar de cada um dos momentos da rotina”.

Ao aliar afeto e estrutura, escuta e organização, este momento inicial de acolhimento configura-se como um espaço pedagógico intencional, fundamentado numa lógica de organização coerente com o respeito pelas crianças e pelas suas necessidades.

Ao longo desta última experiência de estágio, fui compreendendo que o momento de acolhimento é muito mais do que um simples momento de transição – é, na verdade, um tempo pedagógico que privilegia a aprendizagem ativa, onde se promove a construção da autonomia da criança, da sua segurança emocional e do vínculo com o grupo e com o adulto em sala. Ao refletir sobre a importância deste momento, percebo que a intencionalidade pedagógica não se manifesta apenas em grandes projetos ou atividades complexas, estando, muitas vezes, presente nos detalhes mais simples – num olhar, num momento de escuta ou numa rotina construída e estruturada com cuidado.

Através da observação de vários momentos de acolhimento neste contexto educativo, compreendi que, para um professor conseguir educar, tem de começar por acolher a criança – e é fácil cair na tentação de acelerar a rotina diária para conseguir cumprir com todos os objetivos curriculares. Contudo, considero que a qualidade das aprendizagens depende, muitas vezes, da qualidade deste início da rotina diária e enquanto futura professora, quero procurar estar atenta aos ritmos e estados emocionais das crianças logo pela manhã – percebi que observar é muito mais do que simplesmente olhar, é acolher silêncios e, muitas vezes, ter a sensibilidade para perceber o que não é dito.

## **5.2. O quadro de mensagens: uma previsibilidade que acolhe e desafia**

Na continuidade do momento inicial de acolhimento e com a turma sentada em roda juntamente com a professora, na área dos livros, inicia-se, diariamente, a rotina do quadro de mensagens, prática central na abordagem HighScope e adaptada pela Instituição às

especificidades do 1.º Ciclo. À semelhança do que acontece na educação pré-escolar, este momento constitui-se como um dos primeiros da rotina diária do grupo e é vivenciado como uma ferramenta essencial de integração, orientação e vinculação – tanto com os pares como com os adultos. Durante esta dinâmica, e tal como referido no capítulo três do presente relatório, a professora apresenta diferentes mensagens escritas num quadro, com palavras e símbolos que antecipam atividades do dia, tendo sempre como premissa a participação ativa das crianças. As mensagens são lidas, discutidas e exploradas pelo grupo, proporcionando oportunidades essenciais para o desenvolvimento da linguagem, a abordagem dos conteúdos curriculares previstos, a construção de sentido e o envolvimento emocional.

Ao longo da minha observação e integração no contexto de estágio, pude compreender que a dinâmica inicial de acolhimento, mais especificamente, o quadro de mensagens, configura-se como um momento estruturado e intencional, que permite acolher emocionalmente as crianças, orientar o seu dia e desafiar-las cognitivamente. Através desta prática, concretiza-se uma intencionalidade educativa bastante clara: promover segurança emocional, desenvolver competências cognitivas, sociais e linguísticas, e promover a criação de um espaço simbólico onde as crianças se sintam representadas, escutadas e intelectualmente estimuladas.

O quadro de mensagens apresenta-se como um quadro branco de grandes dimensões, colocado no tapete da área dos livros e acessível a todas as crianças, onde a professora titular escreve e/ou desenha mensagens com recursos a letras, palavras, números, imagens, símbolos ou materiais reais. Como refere Gainsley (2008), a eficácia pedagógica desta prática aumenta quando as crianças são participantes ativas na exploração das mensagens, não se limitando a ouvi-las passivamente, mas descobrindo-as em conjunto com o adulto, num processo de construção de significados partilhados – intencionalidade confirmada pela professora:

O quadro das mensagens é sempre o primeiro momento da rotina. É um momento para reunir o grupo e antecipar o que vai acontecer no dia. Tento colocar sempre três mensagens: uma que reveja conteúdos, outra que os introduza, outra possa ser um aviso ou recado. Vai complexificando ao longo do ano, acompanhando o que eles vão sendo capazes de ler e interpretar.

Esta complexificação gradual respeita os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, um dos princípios centrais da abordagem HighScope. A professora acrescenta que, no início do ano, as mensagens incluem sobretudo “muitos momentos da rotina para começarem a conhecer a rotina”, e mais à frente, já se incluem “os meses do ano”, palavras

novas ou estruturas mais elaboradas, demonstrando a intencionalidade progressiva que pauta a construção deste momento.

Assim, ao longo do ano, as mensagens evoluem de elementos visuais mais simples (como desenhos, pictogramas, palavras isoladas) até frases completas, perguntas, desafios cognitivos e com estruturas mais completas, promovendo a autonomia, a literacia e o pensamento simbólico (Hohmann & Weikart, 2002) – como se pode evidenciar no Anexo 4, através de registos fotográficos com diferentes exemplos de quadros de mensagens.

Tal como é possível observar no Anexo 5 (Transcrições de momentos de quadro de mensagens), no dia 9 de maio e durante o momento do quadro de mensagens, comecei por convidar as crianças a descobrirem a data do dia em questão. A M. prontamente levantou o braço e, com alguma ajuda, identificou que estávamos no dia 9. A L. continuou indicando que nos encontrávamos no mês de maio, sendo que depois de a questionar sobre qual o número correspondente ao mês, identificou corretamente que maio é o quinto mês do ano. A N., por sua vez, acrescentou com entusiasmo que o ano era 2025, interações que evidenciam a construção de noções temporais por parte do grupo. De seguida, as crianças vieram, à vez, escrever a data no quadro, promovendo-se assim, o seu envolvimento ativo num contexto significativo.

Após este momento, convidei a turma a descobrir as mensagens apresentadas (Anexo 6) e propus a leitura silenciosa da primeira mensagem do quadro (“Os pássaros estão ao sol”), algo que se revelou difícil para as crianças – a L. manifestou não conseguir ler uma palavra, o que nos levou a uma leitura coletiva da frase. Esta leitura permitiu identificar erros ortográficos que dificultavam a compreensão da mensagem, sendo que a C. começou por apontar, corretamente, a ausência de um “s” na palavra “pássaros”, explicando que, sem ele, a palavra seria lida como “pásaros”. A L.M. complementou a explicação, demonstrando conhecimento ao nível dos casos de leitura, ao referir que o “s” entre duas vogais se lê como “z” – tendo este momento revelado a capacidade das crianças para refletir sobre as suas competências ortográficas. O V. identificou também outro erro, sugerindo que “au” deveria ser “ao” e depois desta observação, propus um desafio gramatical: identificar se a frase estava escrita no singular ou no plural.

A D. respondeu corretamente, afirmando que estava no plural e justificando com base na palavra “pássaros” – sendo que o J. reforçou esta ideia, destacando a quantidade representada. Pedi então à M. que reescrevesse a frase no singular, o que resultou na frase “O pássaro está ao sol” e após analisarmos a frase corrigida, procurei destacar as alterações feitas,

promovendo uma consciência explícita das mudanças necessárias para adaptar a frase ao singular:

Vejam como a M. escreveu, em vez de escrever os com “s” no final, escreveu só o “o”, que se lê “u”, corrigiu o “s” na palavra “pássaros” e cortou o “s” no final... trocou a palavra “estão” para “está” e ainda trocou a palavra “au” por “ao”, por isso, assim lemos: “O pássaro está ao sol!”

Na mensagem número dois, introduzi um novo desafio: identificar se “ $59=50+9$ ” se tratava de uma conta ou de uma decomposição. A L. reconheceu que era uma decomposição, referindo que “59 é igual a 50 mais 9”, evidenciando assim, a compreensão da estrutura do número. Aproveitei para explicar que, em situações de cálculo, a decomposição pode facilitar a resolução de operações e perguntei, então, qual o algarismo das unidades e das dezenas no número 59, ao que a D. e a C.R. responderam corretamente. A L.M. explicou com clareza que o 5 representava 50, pois 5 dezenas equivalem a esse valor e dessa forma, pedi então às crianças que viessem decompor outros números.

Na terceira e última mensagem, comecei por ler um problema matemático escrito por mim: “O Luís tem um estojo com 60 lápis, mas perdeu 20. A sua avó Maria ofereceu-lhe mais 40. Com quantos lápis ficou?”. Após a leitura, pedi ajuda ao grupo para registrar os dados do problema, tendo a M.B. começado por destacar os números principais e feito o registo da conta. Após a L.M. sugerir corretamente a subtração como a operação inicial, o J. explicou a resolução com base em contagens de dez em dez, “porque podemos andar de 10 em 10... por isso é 60, 50, 40! Dá 40”, enquanto a D. apresentou uma estratégia alternativa, recorrendo às dezenas – tendo ambas as abordagens revelado a flexibilidade destas crianças no que diz respeito ao seu raciocínio matemático e também à sua capacidade de utilizar estratégias distintas para um mesmo problema.

Com a adição dos 40 lápis oferecidos pela avó, a L.M. indicou corretamente a soma “ $40 + 40 = 80$ ”, justificando-se com o cálculo “ $4 + 4 = 8$ ”. Este momento permitiu evidenciar a ligação entre a subtração e a adição, sublinhando que, embora as operações sejam diferentes, os raciocínios que lhes estão subjacentes podem ter estruturas semelhantes – sendo que reforcei esta ideia com o grupo, promovendo a consciência sobre os processos de resolução de problemas. No final, terminei este momento reforçando que estes seriam os conteúdos que iríamos trabalhar ao longo do dia, daí a sua integração no quadro.

Este momento de quadro de mensagens revelou-se particularmente rico do ponto de vista pedagógico e formativo, não só pelas aprendizagens específicas que promoveu, mas,

principalmente, pela forma como mobilizou diferentes competências das crianças num ambiente de colaboração entre todos e intencionalmente estruturado. Desde o início, procurei que a minha mediação assentasse na promoção da participação ativa de todas as crianças, encorajando-as a pensarem, arriscarem e refletirem em conjunto. Através de perguntas abertas, sugestões e reformulações, procurei desafiá-las a construir conhecimento a partir das suas hipóteses e descobertas.

Desta forma, considero que esta descrição ilustra de forma clara como uma proposta intencional, dialógica e centrada na criança pode potenciar aprendizagens significativas em diversas áreas do desenvolvimento, ao mesmo tempo que promove a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação entre as crianças – pilares fundamentais da abordagem HighScope. Paralelamente, considero que este momento se destacou também pela forte componente socioemocional, onde o grupo revelou competências de escuta ativa, respeito mútuo, entusiasmo e segurança para se envolver nas tarefas propostas.

Após a descrição e análise deste momento de quadro de mensagens, e de acordo com Hohmann e Weikart (2002), é possível evidenciar que esta prática pedagógica é fundamental para comunicar informações relevantes e antecipar o que vai acontecer durante o dia, ajudando as crianças a organizar-se mentalmente e emocionalmente para o que está por vir. Esta antecipação contribui para a previsibilidade do quotidiano, reforçando a segurança emocional, uma condição essencial para a aprendizagem ativa (Gainsley, 2008). Como afirmam Epstein e Hohmann (2019), na abordagem HighScope, a criança aprende melhor quando se sente segura, envolvida e capaz de participar ativamente nas decisões sobre o seu próprio processo educativo.

No que diz respeito à participação e envolvimento das crianças, a professora titular sublinha também a forte adesão da turma, “Eu acho que é um momento que eles adoram. Muitas vezes ficam tão entusiasmados com esse momento, que às vezes é um bocadinho difícil a gestão deles (...) são sempre os mesmos que querem falar e querem se sobrepor” – aspeto que revela, não só, o entusiasmo que o quadro gera, como também a necessidade constante de promover a regulação das interações e a escuta ativa. Ao longo do ano, a docente afirma ter trabalhado bastante o respeito pela vez do outro, promovendo regras como levantar o braço e aguardar pela sua vez, estratégia que fomenta também o desenvolvimento de competências sociais fundamentais.

A própria organização do momento revela um cuidado intencional por parte da professora titular, no que diz respeito à equidade na participação das crianças:

O que eu tento fazer é muito essa gestão, que é tentar perceber quem é que já falou, e tentar puxar um bocadinho por aqueles que participam um menos (...) tento compartimentar muito o quadro das mensagens, por exemplo, eu digo para três crianças escreverem a data (...), havia 3 palavras para eles porem no plural, na mensagem 1 (...), e no final, como era uma frase desconstruída, eles foram pôr o braço no ar e cada um disse onde é que se punha cada uma das estratégias.

Considero que esta estratégia revela uma intencionalidade clara de diversificar os formatos e os tipos de intervenção possíveis, abrindo espaço para a participação de um número maior de crianças e para diferentes formas de expressão – permitindo que todas se sintam incluídas.

Desta forma, o quadro de mensagens contribui para diversas dimensões da aprendizagem ativa:

- ✓ Cognitiva – ao desafiar as crianças a ler, interpretar, antecipar e estabelecer ligações com os conteúdos curriculares;
- ✓ Linguística – ao promover o contacto diário com a linguagem escrita em contexto funcional e significativo;
- ✓ Social e emocional – ao potenciar a escuta, o respeito pelas ideias e opiniões dos outros, a partilha de interpretações e a construção de um sentimento de pertença ao grupo (Gainsley, 2008).

Do ponto de vista afetivo, o quadro é também um canal de comunicação entre o adulto e o grupo, funcionando como um espaço simbólico onde a professora partilha os seus objetivos e intenções educativas, revelando às crianças que o seu dia tem estrutura, significado e orientação – sendo que a diretora da Instituição sublinha este aspeto:

O professor diz: “eu tenho uma estrutura, trago-vos uma proposta para o dia” (...) e através das mensagens, as crianças vão tendo a noção desta partilha que o professor faz (...) de quais são os elementos mais importantes para aquele dia.

Esta partilha contribui para a construção de um vínculo seguro com o adulto, reforçando a confiança das crianças no ambiente escolar. Neste sentido, a prática está diretamente alinhada com os princípios da aprendizagem ativa, ao envolver as crianças como também elas responsáveis pelo seu processo de educativo, permitindo-lhes prever, compreender e participar ativamente no que vai acontecer – e não apenas seguir instruções.

Por outro lado, a riqueza pedagógica de uma ferramenta como o quadro de mensagens assenta também na sua capacidade de surpreender, provocar, instigar, tendo sempre como

ponto de partida, determinada intencionalidade educativa. A professora realçou também que procura, diariamente, introduzir variações, precisamente para manter o interesse do grupo:

Não pomos todos os dias frases para eles lerem, umas vezes há frases, outras vezes há palavras, outras vezes há frases desconstruídas (...). Umhas vezes tem mais matemática, outras vezes tem mais português. E isso eu acho que os cativa muito, porque se fosse sempre igual não os cativava dessa forma.

Contudo, esta dimensão criativa pode representar um desafio para alguns profissionais, “O maior desafio é o professor conseguir manter a criatividade (...) as crianças precisam da novidade. Mas essa novidade tem de manter a intencionalidade”, aspeto reconhecido pela diretora.

Este equilíbrio entre consistência e inovação é fundamental na abordagem HighScope e tal como a professora titular refere, mesmo nos dias em que não há grande novidade, é possível adequar os conteúdos ou a forma como são apresentados, com vista a manter o envolvimento do grupo e a garantir a relevância educativo daquele momento.

Do ponto de vista das crianças, os *focus groups* (Anexo 7), realizados no contexto observado, confirmam a importância do quadro de mensagens:

- “Eu acho que é para nós sabermos o que vamos fazer durante o dia.” – L.
- “Quando sabemos o que vamos fazer, não ficamos confusos.” – M.B.
- “Eu adoro fazer o quadro, ainda para mais hoje, que tinha o meu nome escrito.” – T.
- “Eu gosto de saber a data porque não tenho nenhum calendário em casa e assim sei que dia é, logo de manhã.” – M.B.
- “Para nos ajudar a pensar.” – V.

Através destas respostas, é possível evidenciar que também as próprias crianças reconhecem no quadro de mensagens uma ferramenta de orientação, de aprendizagem e de vinculação – percebendo que este momento as ajuda a compreender o dia, a antecipá-lo, e que é um espaço onde se podem também ver representadas, como no caso do T., que se revelou entusiasmado ao ver o seu nome escrito no quadro.

Adicionalmente, é possível perceber que o quadro de mensagens apoia o desenvolvimento da noção de tempo, uma competência que se desenvolve de forma gradual em crianças desta faixa etária. Embora em idade pré-escolar ou no início do 1.º Ciclo ainda não dominem plenamente os conceitos temporais, o contacto regular e contextualizado de elementos como a data, os dias da semana ou os meses do ano, contribui para a familiarização

com essas referências e para o desenvolvimento de uma estrutura mental sequencial (Gainsley, 2008; Hohmann & Weikart, 2002).

Assim, pode-se concluir que o quadro de mensagens é muito mais do que um simples quadro com avisos ou informações: é uma prática rica, multifacetada, integradora e absolutamente coerente com os pilares da abordagem HighScope. Promove segurança sem rigidez, novidade com intencionalidade e a participação ativa das crianças com significado. Representa um espaço onde a aprendizagem acontece diariamente, através de uma prática que, embora simples na forma, é profundamente transformadora na experiência vivida pelas crianças.

Através da análise deste momento, responde-se à questão de investigação “De que forma ocorre a dinâmica inicial de acolhimento, mais especificamente, o quadro de mensagens e qual a sua intencionalidade educativa?”, evidenciando que esta ocorre de forma sistemática, cuidadosamente planeada e com um forte propósito pedagógico. A intencionalidade educativa manifesta-se na forma como o adulto estrutura o momento, diversifica os conteúdos e fomenta a participação ativa e crítica das crianças – acolhendo-as emocionalmente e desafiando-as intelectualmente, num equilíbrio fundamental para o seu desenvolvimento integral.

### **5.3. O *check-in* das emoções: um espaço de escuta, partilha e regulação**

Após o momento do quadro de mensagens, decorre o *check-in* das emoções, uma dinâmica estruturada na escola que visa promover a expressão e a partilha de emoções no grupo. À semelhança dos momentos antecedentes, o *check-in* emocional acontece em roda, com as crianças e a professora titular sentadas no chão, na área dos livros – espaço já familiar e reconfortante, intencionalidade escolhido para favorecer todo o momento de acolhimento e a escuta atenta do adulto e da turma.

Durante este momento, conduzido pela docente, as crianças são convidadas a partilhar os sentimentos e emoções que estão a sentir, embora a docente reforce, sempre que necessário, que a partilha é opcional, o que garante que este momento seja um espaço seguro e respeitador da vontade de cada um. Embora esta prática não esteja formalmente prevista no quadro teórico da abordagem HighScope, está alinhada com os seus princípios fundamentais, uma vez que valoriza a criação de um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças se sentem ouvidas, compreendidas e respeitadas no seu ritmo individual (Epstein, 2012). A escuta ativa do adulto, a consistência das suas respostas e a validação das emoções expressas são aspetos centrais na

construção de relações de confiança e no apoio ao desenvolvimento emocional equilibrado da criança.

Tal como explicou a diretora da escola em entrevista, a proposta do *check-in* emocional surgiu como resposta a uma necessidade pedagógica sentida após o período da pandemia, em que se tornou evidente a importância de cuidar da saúde emocional das crianças desde o início do dia, “Com o Covid, veio a questão de se ter que medir a temperatura das crianças à entrada da escola (...). E eu acho que foi aí que se me fez o clique de: mas se medimos a temperatura corporal, porque é que não medimos a temperatura emocional?”.

Durante a minha experiência de estágio, fui, frequentemente, ouvindo partilhas genuínas e emocionalmente significativas, que revelaram a capacidade das crianças da turma do 1.º ano para identificarem os seus estados internos e terem também a capacidade de reconhecer as emoções dos seus pares (Anexo 8):

- “Estou preocupado porque o meu irmão vai voar sozinho de avião.” – O.
- “Estou feliz porque a M. agora usa óculos e eu já não sou a única.” – A.
- “Estou feliz porque o T. está feliz.” – L.
- “Estou triste porque eu tenho saudades da minha prima.” – M.P.
- “Eu sinto-me muito feliz porque faço anos e estão todos os meus amigos aqui.” – M.B.
- “Eu estou feliz porque a L. me deu um colar, porque a M.B. faz anos hoje e estou feliz porque está quase a ser o dia da Mãe e no dia 10 de junho vou para a República Dominicana.” – C.R.
- “Estou feliz porque acabei os trabalhos de casa.” – J.
- “(...) também estou feliz porque me estou quase a inscrever na ginástica!” – M.
- “Eu sinto-me feliz porque não vou à catequese e porque a A. viu corujas verdadeiras e eu adoro corujas!” – L.M.
- “Eu sinto-me um bocadinho triste e um bocadinho feliz porque o meu pai foi-se embora trabalhar, mas ele depois vai voltar ao final do dia.” – C.

Através destas expressões pude perceber não só a diversidade de emoções sentidas pelo grupo, como também a complexidade crescente com que conseguem articulá-las, relacionando o que sentem com o que vivem e observam nos meios em que estão inseridas – pois tal como sublinhou a diretora:

Eu acho que cria uma literacia emocional e acho que desenvolve competências, porque desenvolve no momento em que a criança está aberta a elas. (...) Em vez de se estar a ensinar

de uma forma artificial (...) aquilo é no momento em que a criança se sente e que está a viver a situação, é o momento mais sensível e mais aberto para a mudança.

A professora titular reforça que “acima de tudo, (o objetivo do *check-in*) é eles saberem identificar as suas emoções e conseguirem verbalizá-las” e destaca ainda que existe uma evolução visível ao longo do tempo, nomeadamente nas crianças que frequentaram a Instituição durante o período pré-escolar, “têm mais facilidade em identificar os seus sentimentos e em partilhar, do que as crianças que entraram depois”.

Deste modo, pode afirmar-se que o *check-in* emocional promove o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, uma vez que cria oportunidades consistentes para a identificação, nomeação e partilha de emoções, fomentando a empatia, a escuta ativa e a consciência social. Através desta prática, é promovido um contexto estruturado onde as emoções são legitimadas, ajudando as crianças a compreenderem-se a si próprias e aos outros, o que contribui para o desenvolvimento da sua autorregulação, cooperação e capacidade de resolução de conflitos de forma autónoma.

Considero que é particularmente interessante perceber que esta partilha de emoções pode ser significativa, mesmo para as crianças que optam por não se expressar verbalmente. Durante as conversas de *focus group* com as crianças, o D. afirmou, após eu dizer que ele não deveria gostar do momento de *check-in*, uma vez que raramente participa verbalmente, “*No, I like. I don't like to talk but I like to hear my friends.*” Esta resposta permitiu-me compreender que, mesmo em silêncio, o D. se envolve ativamente neste momento, através da escuta dos colegas. Para esta criança, ouvir os seus pares tem um valor emocional e formativo, revelando uma forma distinta, embora igualmente significativa, de envolvimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional, o *check-in* das emoções promove a autoconsciência, ao permitir que as crianças reconheçam e nomeiem o que sentem; a autorregulação, na medida em que começam a compreender como essas emoções influenciam o seu comportamento; e também a consciência social, ao ouvirem e respeitarem os sentimentos dos outros, promovendo-se assim, competências como a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade de experiências emocionais (DGS, 2022; CASEL, 2020).

Uma situação particularmente marcante, que vivi durante o estágio e que me levou a refletir profundamente no Diário de Bordo, ilustra com clareza a importância desta prática. No dia 13 de maio, durante o momento de acolhimento, encontrava-me a mediar o quadro de mensagens quando a L.M., uma das crianças da turma do 1.º ano, chegou ligeiramente atrasada. Vinha com o olhar cabisbaixo, visivelmente triste, e, sem dizer uma palavra, pouco tempo

depois de se sentar na roda, sentou-se no colo da professora titular – gesto que me chamou à atenção, uma vez que apesar do vínculo afetivo entre adultos e crianças, normalmente, nem eu nem a docente, permitíamos que as crianças se sentassem ao nosso colo, durante os momentos de aprendizagem. Assim que iniciámos o *check-in* das emoções, a professora partilhou com o grupo, com grande sensibilidade, que a L.M. estava muito triste porque o seu hamster de estimação, o Caju, tinha falecido durante a noite. A situação foi ainda mais dolorosa porque, nesse mesmo dia, os pais da L.M. iriam levar o Caju à escola no âmbito de um projeto sobre animais de estimação, o que tinha gerado grande entusiasmo, tanto nela como nos colegas. As lágrimas da L.M. escorreram-lhe silenciosamente pelo rosto, enquanto várias crianças expressaram tristeza e empatia pela amiga, “Eu estou triste porque a L.M. está triste” — disse uma colega. Algumas partilharam inclusive experiências semelhantes de perda, criando-se assim, um espaço de escuta e cuidado coletivo profundamente comovente.

Este momento revelou-se uma das experiências mais intensas e significativas da minha prática. Mostrou-me como o *check-in* emocional é muito mais do que uma rotina de início de dia: é um espaço estruturado e seguro que legitima as emoções reais das crianças, mesmo quando estas são difíceis. A dor silenciosa da L.M. não passou despercebida nem foi ignorada — foi acolhida, cuidada e partilhada num ambiente onde se valoriza o bem-estar emocional como parte essencial da aprendizagem.

No dia seguinte, a L.M. deu continuidade à sua partilha emocional, o que demonstra não só a importância da continuidade destes espaços, mas também a sua função reguladora: “Estou triste porque o meu pai ontem foi enterrar o Caju (...) estou triste porque já não tenho nenhum animal de estimação, mas estou feliz porque se calhar vou ter um porquinho da índia.”

Esta continuidade entre os momentos vividos em grupo e as suas reflexões posteriores ficou também evidente nas conversas de *focus group*, sendo que quando lhe perguntei “Porque é que acha que é importante partilharmos as nossas emoções?”, a L.M. respondeu com clareza, “Porque se estivermos tristes os professores e os amigos podem-nos ajudar”. A resposta à pergunta “Para vocês é fácil ou difícil dizerem como se sentem?” acabou também por ir ao encontro das suas ações, “Se eu estou triste, muito triste, é muito difícil... mas se eu estou feliz, é fácil”.

Este episódio ilustra, com clareza, aquilo que Denham (2006) define como uma oportunidade de aprendizagem socioemocional autêntica, onde as crianças não só identificam e verbalizam os seus sentimentos, como desenvolvem também empatia e competências relacionais fundamentais. A forma como a turma do 1.º ano acolheu a dor da colega demonstra a importância de criar espaços de escuta ativa, como evidenciado por Elias et al. (1997), onde

se fomenta o desenvolvimento da consciência social, da autorregulação e do sentido de pertença. Tal como salientam Epstein e Hohmann (2019), momentos como este, integrados numa rotina consistente e com uma intencionalidade pedagógica bem definida, contribuem para a construção de um clima emocional positivo e de uma comunidade de aprendizagem onde o bem-estar é valorizado como parte integrante do processo educativo.

Considero que a forma como as crianças reagiram, reforça a ideia de que estes momentos criam uma verdadeira comunidade de aprendizagem e de afeto – onde a dor é validada e a empatia é percebida através de uma escuta ativa e tal como concluí no Diário de Bordo:

O que teria acontecido se este sofrimento tivesse sido ignorado? Teria a L.M. conseguido participar nas aprendizagens do dia? Os colegas teriam compreendido o seu silêncio? Provavelmente não. E a oportunidade de crescimento emocional, individual e coletivo, teria sido perdida. Outro aspeto que me marcou profundamente foi a forma como os colegas reagiram. Ao ouvirem a tristeza da L., não só a validaram, como sentiram vontade de partilhar também as suas vivências. Foi um momento de humanidade, de ligação verdadeira entre as crianças, onde todas as emoções foram aceites — a dor, a empatia, a memória. Percebi com clareza que estes espaços de partilha não são apenas momentos “paralelos” à aprendizagem formal. Pelo contrário: são a base sobre a qual se constrói uma verdadeira comunidade de aprendizagem. (Diário de Bordo – 13 de maio de 2025).

Segundo a professora titular houve, ao longo do ano letivo, uma evolução notória na linguagem emocional das crianças:

(...) agora que estamos no final do ano, muitos dos sentimentos já não são só ‘estou feliz’ ou ‘estou triste (...) já ouço: ‘estou ansiosa’, ‘estou preocupada’, ‘estou confusa’ (...) o estar confuso não é a mesma coisa que estar triste, ou o estar ansiosa não é a mesma coisa que estar triste.

Esta evolução no vocabulário emocional traduz também um avanço cognitivo e relacional essencial. Como referem Durlak et al. (2011), o desenvolvimento destas competências exige uma intencionalidade, não ocorrendo meramente de forma espontânea, sendo por isso necessário criar contextos de prática e reflexão emocional.

Relativamente ao impacto na dinâmica do grupo ao longo do dia, a docente observa que os efeitos do *check-in* são imediatos, “eu sinto que (este momento) prepara imenso (para o resto do dia), porque quando eles têm algum conflito, a primeira coisa que fazem é descrever como é que se sentem” – sendo que estas aprendizagens se revelam também visíveis nos momentos

de autoavaliação, quando as crianças são capazes de analisar episódios de forma mais autorreflexiva e relacional, “Já não é só o ‘ele fez’, é eu fiquei triste porque ele fez isto”. Questionada sobre o impacto destas práticas no desenvolvimento de competências socioemocionais, a professora afirma, “Sim. Muito. Eu vejo isso muito no dia a dia deles”, referindo exemplos de empatia, cooperação e resolução pacífica de conflitos, “Eles verbalizarem tanto os sentimentos (...) faz logo com que o problema não avance”.

No que diz respeito à criação de um ambiente emocionalmente seguro, destaca-se o papel protetor do grupo em relação às crianças mais vulneráveis, “Para as crianças que são mais sensíveis, o facto de as outras conseguirem ter este respeito, esta regulação de sentimentos e empatia, dá muita segurança”, acrescentando que até situações mais delicadas, como a percepção de exclusão social, são abordadas com o grupo em roda, promovendo a corresponsabilização afetiva e o apoio entre pares – “quando existe algum tipo de problema (...) o trazer para a roda ajuda muito. Quando eu própria verbalizo os meus sentimentos, e verbalizo os sentimentos dos amigos, eu acho que a preocupação deles é ainda maior”.

Do ponto de vista do desenvolvimento, este tipo de práticas contribui para que as crianças do 1.º Ciclo, que se encontram numa fase de crescente capacidade de autorregulação e resolução de conflitos através do diálogo (DGS, 2022; Denham, 2006), tenham oportunidades frequentes e intencionais de praticar estas competências em contextos seguros – sendo que o desenvolvimento destas capacidades não ocorre de forma espontânea, uma vez que é fundamental que existam momentos planeados e estruturados que as promovam, como é o caso deste *check-in* emocional (Durlak et al., 2011).

A diretora reforça que, com a integração desta prática a partir de 2019, foram observadas mudanças visíveis na vivência das crianças e também na ação dos professores:

Sentimos que as crianças estavam com muita tensão (...) e fomos percebendo que era uma coisa que acontecia mais com uns professores do que com outros, e que não era justo para as crianças (...) os professores foram relatando a diferença que percebiam nas crianças no tempo da rotina seguinte. Ou seja, as crianças estavam mais autorreguladas e a turma estava mais consciente do que é que estava ali a passar.

Este comentário permite-nos perceber como esta maior consciência emocional, por parte da criança, dá a possibilidade ao professor de ajustar as práticas seguintes com maior intencionalidade, tornando-se mais sensível ao que cada aluno precisa. Como sintetiza a diretora da Instituição:

Se eu tenho uma criança que não quer falar, ou tenho uma criança que chega muito agitada e que explica essa sua agitação, então eu a seguir tenho que intencionalmente saber como é que lido com o tempo seguinte e como é que vou ajudar esta criança.

Assim, este momento reforça a ideia de que as emoções são legítimas, e que devem ser verbalizadas e partilhadas em contexto escolar, contribuindo para uma cultura de bem-estar e respeito mútuo. A integração regular de práticas como esta promove o desenvolvimento de crianças emocionalmente competentes, capazes de compreender e gerir os seus sentimentos, de colaborar com os outros e de enfrentar os desafios do dia-a-dia com resiliência e empatia (Elias et al., 1997; Denham et al., 2012).

A partir da observação, participação e integração em diversas dinâmicas do *check-in* das emoções, foi possível compreender a importância da criação de espaços de partilha e validação emocional, nas instituições educativas. Mais do que um espaço de expressão, o *check-in* é uma prática pedagógica intencional, com efeitos visíveis, não só no bem-estar individual das crianças, mas também na coesão do grupo, no desenvolvimento da empatia e na autorregulação emocional. Foi vivenciado, na primeira pessoa, que através destes momentos, as crianças aprendem que os seus sentimentos são legítimos, que os dos outros também o são, e que há formas saudáveis de os reconhecer e comunicar.

Assim, e considerando a questão de investigação “De que forma o *check-in* das emoções promove o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças?”, pode-se concluir que esta prática se constitui como um espaço privilegiado de aprendizagem socioemocional, onde as crianças são convidadas a identificar e a verbalizar as suas emoções e sentimentos, a escutar os outros com respeito e empatia, e a construir, de forma gradual e respeitadora, uma comunidade de aprendizagem baseada na confiança, na colaboração e no respeito mútuo.

Desta forma, o *check-in* emocional, ainda que não formalmente previsto na abordagem HighScope, revela-se profundamente coerente com os seus princípios de aprendizagem ativa, escuta da criança e construção de competências fundamentais para a vida — sendo uma prática que modela, desde cedo, crianças mais conscientes de si e dos outros.

#### **5.4. Vozes das crianças e dos profissionais: sentidos atribuídos**

As perceções das crianças e dos profissionais que participaram no presente trabalho de investigação revelam sentidos ricos e complementares atribuídos aos momentos do quadro de mensagens e do *check-in* emocional, demonstrando a relevância destas práticas no quotidiano

da sala de aula. As crianças percebem claramente o quadro de mensagens como uma ferramenta essencial para organizar o dia e para antecipar as atividades que vão realizar, evidenciando uma necessidade muito concreta de segurança e previsibilidade.

Comentários como “Eu acho que é para nós sabermos o que vamos fazer durante o dia” e “Quando sabemos o que vamos fazer, não ficamos confusos” ilustram a importância deste momento na construção de um ambiente que promove a estabilidade e reduz a ansiedade perante o desconhecido. Este sentido de orientação não está dissociado do seu papel educativo, uma vez que as crianças reconhecem também o quadro como um espaço de aprendizagem e de participação ativa, ainda que haja diferenças individuais no grau de entusiasmo pela atividade, com algumas crianças manifestando preferências ou desejo de mudança em relação a certos procedimentos, como a duração do momento ou a repetição da data – “Gostava que o quadro das mensagens demorasse um bocadinho menos de tempo... (Porquê?) ... porque demora muito tempo e eu fico cansado... e gostava que nós conseguíssemos adivinhar tudo à primeira!” – T.

Este reconhecimento por parte das crianças sobre a importância da rotina está em consonância com as ideias defendidas por Epstein e Hohmann (2019), que salientam como a estruturação do tempo e das atividades contribui para o desenvolvimento da autonomia e da segurança emocional. Paralelamente, esta previsibilidade reduz a ansiedade e favorece um ambiente propício à aprendizagem ativa, tal como reforçado também por Gainsley (2008).

No que diz respeito ao *check-in*, as crianças expressam uma compreensão profunda do seu objetivo, apontando para a dimensão relacional e emocional que este momento implica. Através das conversas de *focus groups*, refletiram sobre a importância de reconhecer e partilhar sentimentos como forma de obter ajuda dos adultos e dos colegas, mostrando empatia e preocupação pelo bem-estar coletivo, “Para percebermos como nos estamos a sentir e para os amigos poderem ajudar” ou “Porque se estivermos tristes os professores e os amigos podem nos ajudar”. No entanto, também emergem as dificuldades que algumas crianças experienciam ao verbalizar emoções, especialmente as negativas, revelando a complexidade do processo de autorregulação emocional e a necessidade de um ambiente seguro e sensível para apoiar essa expressão. A percepção de que é “muito difícil” partilhar tristeza, mas mais fácil expressar felicidade, evidencia uma dualidade emocional que os profissionais identificam e valorizam como oportunidade para o desenvolvimento gradual da competência socioemocional – sendo que estas perspetivas refletem as contribuições de Elias et al. (1997), que sublinham a importância da inteligência emocional e da aprendizagem socioemocional (SEL) como fundamentos para o desenvolvimento integral das crianças.

As entrevistas realizadas à diretora da Instituição e à professora titular da turma de 1.º ano confirmam e aprofundam estas percepções, atribuindo ao quadro de mensagens e ao *check-in*, um valor pedagógico e socioemocional fundamental. Para as profissionais, estes momentos são essenciais para estruturar a rotina diária, conferindo previsibilidade e segurança, que são bases necessárias para o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem. O acolhimento, nesse sentido, é entendido não apenas como um momento de receção, mas como uma prática intencional que visa fomentar a autonomia, o sentido de pertença e a autorregulação emocional das crianças. A partilha das emoções no *check-in* é valorizada como um espaço de reconhecimento individual e coletivo, promovendo a empatia e criando condições para intervenções mais ajustadas por parte dos adultos. Contudo, reconhecem-se os desafios que algumas crianças enfrentam para partilhar os seus sentimentos e a importância de adaptar estas práticas para garantir que todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas, valorizando o ritmo de cada uma.

Deste modo e respondendo à terceira e última questão de investigação, “Qual o contributo da dinâmica de acolhimento para o ambiente de sala de aula para a aprendizagem, tanto na perspectiva do docente como das crianças?”, é possível concluir que este momento se evidencia como altamente significativo, uma vez que promove um clima emocionalmente seguro, fortalece os vínculos entre os membros do grupo e potencia a participação ativa no processo de aprendizagem dos alunos. Para as crianças, esta dinâmica configura-se como um espaço de escuta, previsibilidade e expressão emocional; para os docentes, caracteriza-se como uma ferramenta pedagógica que permite conhecer melhor cada criança, ajustar as estratégias educativas utilizadas e fomentar competências socioemocionais essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Há uma clara convergência entre as percepções das crianças e dos adultos quanto ao papel destas práticas no fortalecimento do ambiente relacional e emocional da sala, evidenciando que o acolhimento não é um momento secundário, mas sim uma componente estruturante da rotina que contribui para o bem-estar e para o desenvolvimento global das crianças. Ao mesmo tempo, surgem elementos que apontam para a necessidade de reflexão e adaptação contínua, como as sugestões das próprias crianças em relação à gestão do tempo de partilha no momento de *check-in* ou ao formato das atividades, que revelam um desejo legítimo de maior participação e conforto – a utilização da ampulheta, por exemplo, surge como uma estratégia que as crianças reconhecem como justa e democrática, evidenciando a sua capacidade de reflexão sobre o funcionamento do grupo e a dinâmica das interações. Esta capacidade crítica das crianças e a sua participação ativa são fundamentais para promover

ambientes inclusivos e democráticos, conforme proposto por Evans (2002), que destaca a importância de dar voz às crianças e de incluir as suas perspectivas no planeamento pedagógico – refletir e ajustar as práticas pedagógicas com base nos contributos das crianças é também um ato de respeito um passo essencial para a construção de uma comunidade educativa autêntica e colaborativa.

## VI. Considerações Finais

Ao longo deste percurso de investigação e prática pedagógica, foi-se tornando cada vez mais claro para mim que acolher não é apenas receber. Acolher é escutar com presença, é criar um espaço emocional seguro onde cada criança se sente vista, ouvida e reconhecida (Denham, 2006). Através da análise da dinâmica de acolhimento – em especial, o quadro de mensagens e o *check-in* emocional – procurei, através deste relatório, evidenciar o impacto destas práticas na construção de um ambiente educativo afetivo, estruturado e promotor do desenvolvimento integral da criança, alinhado com os princípios da abordagem HighScope. A observação atenta da rotina diária revelou que os momentos de acolhimento vão muito além da sua função organizativa – estruturando-se como tempos pedagógicos significativos, nos quais se tecem relações de confiança, se promove a escuta ativa e se trabalha, de forma intencional, o desenvolvimento socioemocional das crianças (CASEL, 2020).

O quadro de mensagens revelou-se, ao longo da minha investigação, uma poderosa ferramenta pedagógica que alia previsibilidade, linguagem e construção de vínculos. Através da observação sistemática e da mediação intencional de diversos momentos de quadro de mensagens, sinto que potencieei a criação de um espaço onde a turma do 1.º ano se sentiu segura, ouvida, desafiada e emocionalmente ligada à sua rotina escolar. Paralelamente, percebi como esta prática permite às crianças antecipar e compreender os acontecimentos do dia, ao mesmo tempo que favorece as aprendizagens curriculares e fortalece a participação ativa no grupo. As mensagens apresentadas, para além de orientarem a rotina, promovem momentos de diálogo, descoberta e reflexão coletiva – permitindo que as crianças se sintam integradas e desafiadas intelectualmente logo no início do dia.

Ao refletir, percebo agora, com maior clareza, que práticas como o quadro de mensagens estimulam uma aprendizagem ativa e mais significativa para a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e reforçando a perspectiva de Epstein e Hohmann (2019) ao afirmarem que, quando a criança se sente envolvida e segura, tem uma maior capacidade para aprender. Através dos *focus groups* com as crianças, evidenciei como este momento lhes

traz clareza, previsibilidade e entusiasmo e de, como, por exemplo, o simples gesto de verem o seu nome ou uma palavra familiar escrita no quadro, pode fortalecer o seu vínculo com a escola – o que me fez perceber que é nos detalhes da rotina que reside uma parte essencial da qualidade da ação educativa. Considero que esta dimensão simbólica foi, sem dúvida, um dos aspetos que mais me marcou pois acredito que, através do quadro, o adulto comunica que pensa nas crianças, proporcionando-lhes um momento com significado e desafios ajustados aos seus diferentes níveis de desenvolvimento – revelando perspetivar a criança como um ser intelectualmente competente e inteligente.

“A aprendizagem não acontece sem relação e sem afeto” foi uma das frases que mais ouvi ao longo dos últimos anos da minha formação e o *check-in* emocional foi uma prática que me trouxe uma compreensão mais profunda sobre o valor do tempo e da escuta emocional no contexto educativo. A consciencialização da importância destas vivências marcou-me de uma forma desmedida e mostrou-me como é possível – e necessário – integrar práticas que valorizem o lado emocional da aprendizagem, não como algo complementar, mas como uma dimensão essencial e integrante de todo o processo educativo da criança – pois tal como destaco no título do presente RPES, é essencial “acolher para aprender”.

Acredito que foi através do episódio vivido com a L.M. que me apercebi do verdadeiro impacto que um ambiente sensível pode ter numa criança. A forma como o grupo acolheu a dor da criança, revelando uma empatia genuína, transformou o que podia ser um dia de sofrimento isolado num momento de crescimento coletivo e esta experiência fez-me refletir também sobre o tipo de presença que quero construir com os meus futuros alunos.

Observar estas crianças a identificarem e verbalizarem o que sentem, escutarem os seus pares e, gradualmente, reconhecerem que as emoções são legítimas e acolhidas, fez-me perceber que mais do que um momento simbólico, o *check-in* contribui de uma forma muito direta e concreta para o desenvolvimento da autorregulação, da empatia e da consciência emocional das crianças. Compreendi, ao observar e participar nestes momentos, que educar é também dar tempo ao que se sente e ao que não se vê – dar lugar às emoções é criar as condições para que a aprendizagem aconteça de forma mais plena e significativa.

No que diz respeito à articulação realizada entre as vozes das crianças e das profissionais do contexto educativo que me acolheu, percebi que, ao ouvir o que as crianças pensam e sentem sobre estas práticas, entendi a profundidade com que experienciam a rotina, assim como a relevância que atribuem a momentos que, por vezes, o adulto pode considerar simples. A integração das suas perspetivas deu ainda mais sentido à investigação e, por outro lado, o contributo dos profissionais – através das entrevistas e de alguns diálogos mais

informais – ajudou-me a perceber as intenções pedagógicas que sustentam estas escolhas, bem como os desafios e decisões que se colocam diariamente na prática docente (Epstein & Hohmann, 2019).

Todas as conclusões a que chego neste relatório de investigação, que enfatizam a importância e a relevância da implementação de práticas de acolhimento estruturadas e intencionais — capazes de criar um ambiente educativo seguro, afetuoso e promotor do desenvolvimento integral das crianças — articulam-se, de forma muito profunda, com as experiências que vivi num contexto profissional anterior. Durante esse período, estive inserida numa realidade socialmente desfavorecida, onde as crianças enfrentavam desafios múltiplos e complexos, refletidos em taxas de sucesso escolar muito baixas e, acima de tudo, numa ausência gritante do que deveria ser a base de qualquer processo educativo: o afeto, o amor e o acolhimento genuíno.

Foi nesse espaço marcado por tantas dificuldades que percebi, na prática, o quão urgente e transformador pode ser o simples ato de acolher. Só consegui realmente chegar àquelas crianças depois de parar para as ouvir, de lhes perguntar o que estavam a sentir, quais eram os seus medos, alegrias e sonhos — perguntas que, no início, lhes causavam estranheza, porque ninguém parava para as escutar.

Em muitos casos, a falta de acolhimento não se traduzia apenas numa lacuna afetiva, mas numa barreira real para a aprendizagem, para o desenvolvimento emocional e para a construção de uma autoestima saudável. Crianças que não se sentiam vistas nem ouvidas, que não encontravam na escola um espaço de segurança emocional, mostravam-se frequentemente desmotivadas, ansiosas ou retraídas, refletindo, assim, como o ambiente educativo está intrinsecamente ligado ao seu bem-estar e às suas oportunidades de crescimento.

Considerando então as observações realizadas durante o estágio, onde pude observar o impacto positivo que os momentos de acolhimento exercem na rotina diária das crianças – aliadas à minha experiência profissional anteriormente vivida –, tornou-se evidente, para mim, a urgência e a importância de integrar de forma intencional, práticas de acolhimento estruturadas no ambiente educativo, como alicerce fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Reconheço, hoje, com mais clareza do que nunca, que o afeto e a presença intencional na escola não são apenas atos pedagógicos, mas atos de resistência e de esperança. É um compromisso com a criança enquanto ser integral, com a sua dignidade, com o seu direito a ser cuidada e a aprender num ambiente que lhe devolva segurança e confiança para se expressar e para enfrentar os desafios do mundo (Epstein & Hohmann, 2019).

Enquanto futura professora, reconheço nestas práticas a grande responsabilidade e a oportunidade de construir espaços onde as crianças se sintam efetivamente acolhidas, vistas e ouvidas. Considero que o ato de acolher é, na verdade, um convite diário para o diálogo emocional, para a construção da confiança e para o desenvolvimento da autonomia emocional e social. Refletir sobre estas vozes traz-me a convicção de que o papel do professor é de facilitador, mediador e observador atento, capaz de ajustar práticas com base nas necessidades e dinâmicas do grupo, promovendo o equilíbrio entre estrutura e flexibilidade. É precisamente nesse equilíbrio – entre escuta ativa e intencionalidade pedagógica – que se materializa o contributo do acolhimento para um ambiente educativo de qualidade, onde se aprende com o corpo, com as emoções e com todos aqueles que nos rodeiam.

Ao olhar para trás e refletir sobre este percurso, levo comigo mais do que um estudo ou um estágio — levo uma transformação. Esta experiência fez-me repensar o que significa, verdadeiramente, estar em sala. Fez-me perceber que ser professora é uma missão que transcende a partilha de conteúdos, e se assenta, antes de qualquer coisa, no acolhimento da criança com as suas emoções, histórias e ritmos próprios. Aprendi que a escuta, o silêncio partilhado, o cuidado nas rotinas e o respeito pelas vozes das crianças são atos profundamente pedagógicos.

Levo comigo a certeza de que quero ser uma professora que acolhe antes de ensinar, que observa antes de agir e que constrói o quotidiano educativo com base na presença, na escuta e na intencionalidade. Sei que continuarei a aprender com cada criança e com cada contexto, mas parto deste lugar com raízes mais sedimentadas, com a consciência de que educar é também um ato de afeto, coragem e compromisso com o outro.

## VII. Referências Bibliográficas

- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? *Revista Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*, 1(1), 13-25. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Brown, C., Howarth, G. Z., & Bassett, H. H. (2012). "Keys" to assessing preschoolers' social and emotional competence. *Children's Health Care*, 41(3), 204–234. <https://doi.org/10.1080/02739615.2012.685385>
- Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, 11, 49-58. [https://www.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id\\_ficheiro=211](https://www.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=211)
- Direção-Geral da Saúde. (2022). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Programa Nacional de Saúde Mental. [https://www.saudemental.pt/wp-content/uploads/2022/10/Manual\\_Competicencias\\_Socioemocionais.pdf](https://www.saudemental.pt/wp-content/uploads/2022/10/Manual_Competicencias_Socioemocionais.pdf)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional*

- learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, A. S. (2003). *How planning and reflection develop young children's thinking skills*. HighScope Educational Research Foundation.
- Epstein, A. S. (2012). *Social and emotional development: The highscope preschool curriculum*. HighScope Press.
- Epstein, A. S. & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope* (Fundação Calouste Gulbenkian, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Evans, J. (2002). *Adults' role in active learning*. HighScope Press.
- Evans, J. (2002). *You can't come to my birthday party! Conflict resolution with young children*. HighScope Press.
- Gainsley, S. (2008). *From message to meaning: Using a daily message board in the preschool classroom*. HighScope Press.
- Graça, P. (2014). Focus group com crianças: Questões metodológicas. In A. Alves (Ed.), *Investigação com crianças: Da prática à teoria* (pp. 81-97). Porto: Edições Afrontamento.
- HighScope Educational Research Foundation. (2023). *What is the HighScope Approach?* Disponível em: <https://highscope.org>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (2<sup>a</sup> ed.). High/Scope Press.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1999). *The HighScope Perry Preschool Study through age 27: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. High/Scope Press.
- Weikart, D. P., Rogers, C. A., Adcock, E. K., & McClelland, D. H. (1971). *The cognitively oriented curriculum: A framework for early childhood education*. High/Scope Press.

## VIII. Anexos

### Anexo 1 – Guião de entrevista à diretora da Instituição

1. Como caracteriza a importância atribuída, pela instituição, aos momentos iniciais de acolhimento?
2. Quais são, na sua opinião, os principais objetivos do quadro de mensagens?
3. E do *check-in* das emoções?
4. O que motivou a inclusão sistemática do *check-in* emocional na rotina diária de todas as turmas? Que necessidades pedagógicas ou emocionais procuraram responder com esta prática?
5. Tem observado algum impacto concreto dessas práticas no comportamento, bem-estar ou desenvolvimento das crianças ao longo do tempo?
6. Considera que estas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais? De que forma?
7. Quais considera serem os maiores desafios na implementação consistente destas práticas de acolhimento?
8. De que forma estas práticas se articulam com os princípios da abordagem HighScope, nomeadamente com a aprendizagem ativa e a construção da autonomia?
9. De que forma é envolvida a equipa educativa, na implementação e reflexão sobre estas dinâmicas?

### Anexo 2 – Guião da entrevista à professora titular

1. Na tua perspetiva, qual é a intencionalidade educativa do quadro de mensagens?
2. E quais é que são os principais objetivos do *check-in* das emoções?
3. De que forma estas dinâmicas contribuem para preparar emocionalmente as crianças para o resto do dia?
4. Como descreves o envolvimento das crianças durante o quadro de mensagens e o *check-in* das emoções?
5. Consideras que estas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como por exemplo, a empatia, a cooperação ou a autonomia das crianças? De que forma?
6. No que diz respeito ao *check-in* emocional, observaste alguma mudança na forma como as crianças expressam ou regulam as emoções desde a implementação desta dinâmica?

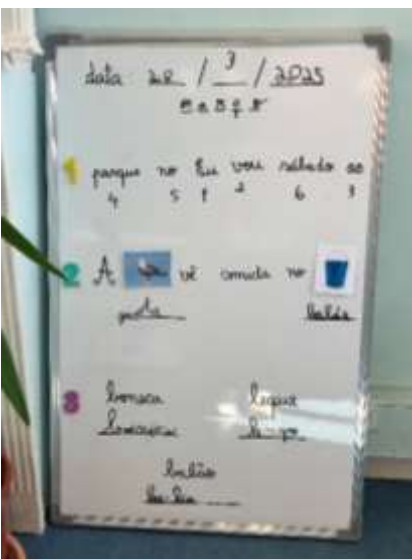
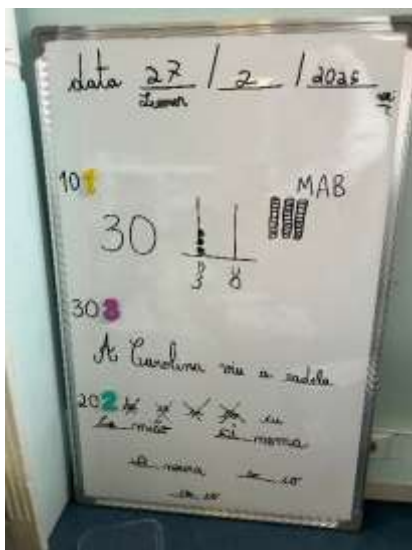
7. Consideras que estes momentos contribuem para o fortalecimento das relações entre pares? Como?
8. De que forma consideras que estas práticas contribuem para a construção de um ambiente emocionalmente seguro e positivo? Podes destacar algum benefício, tanto ao nível individual como para o grupo?
9. E no que diz respeito ao tempo que é dedicado a estes momentos, achas que deveria ser alterado?

### **Anexo 3 – Questões orientadoras para *focus group* com as crianças**

1. Como é que nós começamos o nosso dia aqui na sala?
2. E o que é que é a primeira coisa que fazemos quando todos chegam?
3. O que é que tu achas de existir o quadro de mensagens todos os dias?
4. Ajuda-te a perceber o que vamos fazer durante o dia? E como te sentes quando sabes o que vai acontecer durante o dia?
5. Achas que o quadro é importante? Porquê?
6. E o momento a seguir, onde fazemos o *check-in* das emoções... gostas de saber o que é que os amigos estão a sentir?
7. E para ti, é fácil dizer como te sentes? O que sentes quando partilhas as tuas emoções com os colegas?
8. Se pudesses escolher, querias continuar a fazer o quadro de mensagens e o *check-in* das emoções todos os dias? Porquê?
9. Queres dizer-me mais alguma coisa sobre o que fazemos de manhã na roda ou sobre o que gostas mais nesses momentos?

Obrigada por partilhares tudo isto! Ajudaste-me muito :)

Anexo 4 – Registos fotográficos de diferentes quadros de mensagens



## **Anexo 5 – Transcrições de momentos de quadro de mensagens**

**(09/05)**

*Eu: – Bom dia a todos... bom dia! Quem quer vir descobrir a data de hoje?*

*(M. põe o dedo no ar)*

*Eu: – M., que dia é hoje? Se ajudar, pense que dia foi ontem...*

*M.: – Hmm, hoje é dia 9!*

*L.: – De maio!*

*Eu: – E qual é que é o número do mês de maio, sabe?*

*L.: – Ahhh, é o número 5.*

*Eu: – Muito bem, venha lá escrever.*

*N.: – E o ano é 2025!*

*Eu: – Boa, então venha escrever o ano!*

*(as crianças escrevem a data no quadro)*

*Eu: – Olhem amigos e relativamente à primeira mensagem que temos hoje no nosso quadro, tentem lê-la para dentro, em silêncio...*

*L.: – Não estou a conseguir ler aquela palavra...*

*Eu: – Hmm... se calhar há alguns erros nesta frase, por isso é que se calhar pode estar a ser um bocadinho mais difícil ler... vamos ler todos em conjunto, querem?*

*(lemos em conjunto a frase, “Os pássaros estão au sol”)*

*C.: – Eu sei um erro, Maria!*

*Eu: – Sabe? Então?*

*C.: – Pássaros têm dois s...*

*Eu: – Porque se não, como é que nós líamos o que está aqui escrito?*

*C.: – Pássaros!*

*L.M.: – Porque o s no meio de duas vogais se lê como se fosse o z!*

*Eu: – E será que há mais erros nesta frase?*

*V.: – Sim, aqui na palavra au, devia ser um o e não um u!*

*Eu: – Muito bem amigos! Esta mensagem ainda tem mais um desafio... esta frase está no singular ou no plural?*

*(Algumas crianças dizem singular, outras no plural)*

*D.: – No plural.*

*Eu: – Porque é que acha que está no plural?*

*D.: – Porque são os pássaros, é mais do que um!*

J.: – Pois, há muitos pássaros, não é só um!

Eu: – Então e se a quiséssemos escrever no singular... quer vir tentar M.?

M.: – O pássaro está ao sol?

Eu: – Isso mesmo, venha escrever!

(Depois da M. escrever, pedi para todos prestarem atenção e disse... “vejam como a M. escreveu, em vez de escrever os com s no final, escreveu só o o, que se lê u, corrigiu o s na palavra pássaros e cortou o s no final... trocou a palavra estão para está e ainda trocou a palavra au por ao, por isso, assim lemos: o pássaro está ao sol!)

Eu: – E agora aqui na mensagem número 2, será que alguém consegue descobrir o desafio?

C.R.: – É uma conta!

Eu: – Será que é uma conta ou uma decomposição, como fizemos ontem?

L.: – É uma decomposição porque 59 é igual a 50 mais 9.

Eu: – Isso mesmo, estamos a decompor o número 59. Porque às vezes, quando precisamos de fazer subtrações ou adições, podemos começar por decompor um número, para ser mais fácil. Ajudem a Maria, no número 59, qual é o algarismo das unidades?

D.: – O número 9.

Eu: – Muito bem... e qual é o algarismo das dezenas?

C.R.: – O 5!

Eu: – E será que só vale 5? 5 dezenas significa o quê?

L.M.: – 50! O 5 representa 50 porque 1 dezena é 10 e 5 dezenas representa 50.

Eu: – Muito bem! Quem quer vir decompor este primeiro número?

V.: – 64 é igual a 60 porque são 6 dezenas. Mais 4 unidades, é assim, não é?

Eu: – Muito bem!

Eu: – R. quer vir tentar descobrir este novo número? (abana a cabeça a dizer que não) Não quer tentar? (abana novamente a cabeça a dizer que não)

L.: – Eu sei, é o 73!

Eu: – E este número 7 é o número do quê?

L.: – Das dezenas, que é o mesmo que 70.

Eu: – Muito bem! Mais o quê?

L.: – 3? São as unidades, acho eu...

Eu: – Muito bem! (...) E chegamos ao nosso último e terceiro desafio... tentem lá ler o que a Maria escreveu.

N.: – I done.

C.: – Eu também já li.

*(Gradualmente, as crianças começam a levantar o braço e a dizer que já leram)*

*O.: – Diz problema!*

*Eu: – Isso mesmo! Lembram-se de quando ontem fomos para o jardim e estivemos a resolver problemas? A Maria vai ler-vos um problema e depois preciso da vossa ajuda para o resolver, pode ser? (...) “O Luís tem um estojo 60 lápis, mas perdeu 20. A sua avó Maria ofereceu-lhe mais 40. Com quantos lápis ficou?” ... quem quer vir registar os dados deste problema?*

*M.B.: – Ele tinha 60 lápis e perdeu 20... por isso, posso escrever esses dados?*

*Eu: – Pode, muito bem! E como é que nós podemos colocar essas informações numa conta?*

*L.M.: – Menos 20! –*

*(M.B. escreve  $60 - 20 =$ )*

*J.: – Nós temos de tirar 20... por isso podemos pensar nos números do 10. Fica 40.*

*Eu: – E porque é que fica 40?*

*J.: – Porque podemos andar de 10 em 10... por isso é 60, 50, 40! Dá 40.*

*Eu: – Isso mesmo J.! Mas a D. parece ter outra estratégia... explique lá.*

*D.: – Então eu fiz com os números das dezenas...  $6 - 2 = 4$  por isso  $60 - 20 = 40$ .*

*Eu: – Boa amigos, já resolvemos a primeira parte do problema! Mas depois do Luís ter perdido os 20 lápis, a sua avó Maria ofereceu-lhe mais 40. Como é que nós podemos fazer agora?*

*L.M.: – Então  $40 + 40 = 80$ !*

*Eu: – Porquê?*

*L.M.: – Porque  $4 + 4$  é igual a 8...*

*Eu: – É isso mesmo amigos! Mas então reparem que na conta anterior o raciocínio é o mesmo, só que esta conta é de adição e a anterior era de subtração! Perceberam?*

*(Terminei este momento, reforçando que estes seriam os conteúdos que iríamos trabalhar ao longo do dia, daí a sua integração no quadro de mensagens)*

**(19/05)**

*Eu: – Então M., quer dizer descobrir o mês em que estamos?*

*M.: – É o mês 5, chama-se maio!*

*Eu: – E o ano, quem quer vir descobrir?*

*D.: – Eu quero, é 2025.*

*Eu: – E contem lá à Maria e à Ana Raquel, quem é que no fim-de-semana explorou a sua tabela do 100 com a janela mágica?*

*(conversa com todos, sobre os pais saberem ou não explorar a tabela)*

*Eu: – Então olhem, eu queria saber o que é que falta aqui nesta primeira mensagem... o que é que está aqui escrito L.?*

*L.: – Tabela do...*

*Eu: – Hmm tabela do quê? 80? 90?*

*L.: – É a tabela do 100!*

*Eu: – Então venha lá escrever... E agora quero saber quem é que me vem ajudar a preencher...*

*V. conte-nos lá então!*

*V.: – 33, 35 e 44!*

*Eu: – Parece-me que o V. trabalhou a tabela do 100 em casa! (...) E esta aqui do meio, quem quer vir ajudar a Maria? T.? Qual é o número deste quadradinho que está acima do 71?*

*T.: – 70?*

*Eu: – Hmm... não. Nós sabemos que andamos para o lado é que é mais 1 ou menos 1, para cima e para baixo era mais e menos o quê? (...) algum amigo consegue ajudar o T.?*

*L.M: – Quando andamos para cima é menos 1 dezena!*

*Eu: – Muito bem L.M.! Então T. pense lá, se é menos 1 dezena do que 71 é que número...*

*T.: – É o 61!*

*Eu: – Isso, boa!*

*T.: – Então o quadrado de baixo é 81?*

*Eu: – Isso mesmo T., boa! Então 71 menos 10 é 61 e 71 mais 10, é 81! Muito bem meus queridos! (...) E quem é que vem ajudar a Maria a descobrir os números que faltam? (A. põe o dedo no ar) Bora A.!*

*A.: – Já cá temos o número... é menos 1, por isso dá 54.*

*Eu: – Isso, muito bem! E acima? E abaixo?*

*A.: – Acima é menos 10... por isso é 45!*

*Eu: – Boa, o raciocínio é o mesmo que o T. utilizou! E o debaixo?*

*A.: – É 65!*

*Eu: – Muito bem! Já descobrimos os números todos da tabela do 100 por isso vamos passar para a nossa segunda mensagem... R., quer vir? Porque é que acha que a Maria pôs aqui estes tracinhos?*

*R.: – Porque vamos aprender a letra z!*

*Eu: – Isso, venha lá fazer o minúsculo então! E que som é que tem esta letra?*

*T.: – Z... de zebra!*

*Eu: – E nós já tínhamos dado uma letra que também tinha este som...*

*A.: – O s!*

*Eu: – Mas era sempre?*

*A.: – Não, só se estiver no meio de duas vogais, como por exemplo na palavra casa.*

*Eu: – É verdade! E vocês conhecem alguma palavra que comece com z, mas sem ser zebra?*

*L.: – A abelha faz zzzzz... Há um menino do pré-escolar que se chama Zizi!*

*Eu: – Boa, começa com z! (...) Então já perceberam que hoje vamos dar a letra z... e o que é que será que está na mensagem nº3?*

*D.: – Uma frase.*

*L.: – Eu já li a frase!*

*Eu: – Então quem não leu, que leia baixinho para si próprio.*

*C.: – Qual é esta letra?*

*Eu: – É um z maiúsculo!*

*(Várias crianças foram colocando algumas questões, umas não compreendiam determinada letra, outras com dificuldades em ler algumas palavras)*

*Eu: – Amigos, vamos ler a frase todos em conjunto? “A Zaida vai ao jardim zoológico”.*

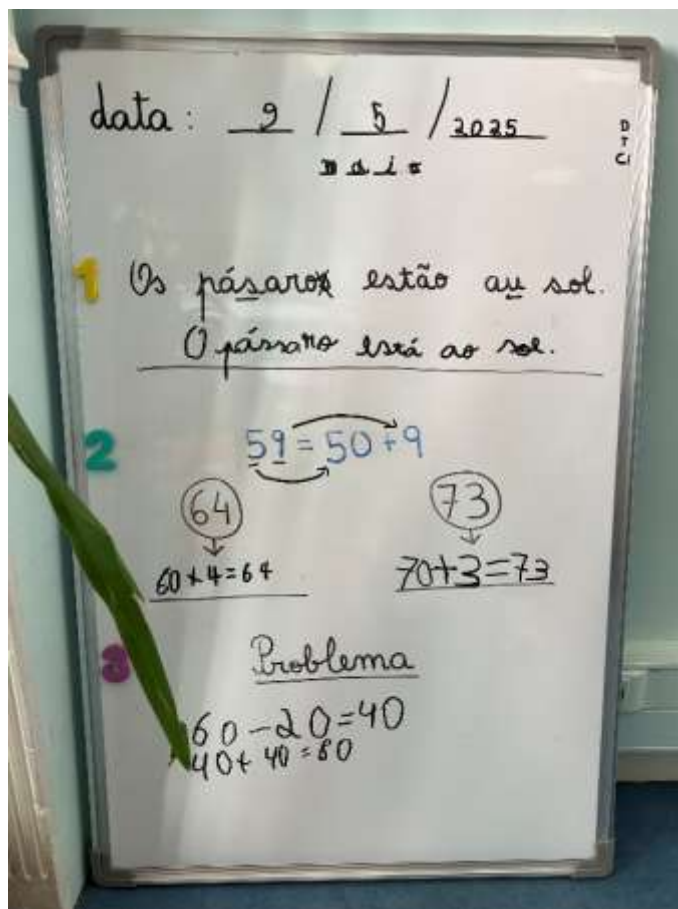
*L.M.: – Podíamos ter escrito que a turma do 1º ano foi ao jardim zoológico porque é verdade!*

*Eu: – Pois podia, mas porque é que acha que eu quis escrever este nome próprio?*

*L.M. – Porque começa com Z!*

*Eu: – É verdade! Já viram amigos, já descobrimos mais duas palavras que começam com a letra z!*

## Anexo 6 – Registo fotográfico do quadro de mensagens do dia 09/05



## Anexo 7 – Transcrições de conversas *focus group* com as crianças

### 1º Focus Group – L.M., C. e C.R.

Porque é que acham que fazemos o quadro de mensagens todos os dias?

- “Eu acho que é para nós sabermos o que vamos fazer durante o dia” – L.M.
- “Porque nós aprendemos mais coisas quando estamos reunidos em roda” – C.

E porque é que acham que a seguir, fazemos o check-in?

- “Para percebermos como nos estamos a sentir e para os amigos poderem ajudar” – C.

Mas e vocês gostam de partilhar o que sentem nestes momentos? É fácil para vocês dizerem como se sentem nestes momentos?

- “Às vezes é fácil, outras vezes não” – C.

Porque é que acha que é importante partilharmos as nossas emoções?

- “Porque se estivermos tristes os professores e os amigos podem-nos ajudar” – L.M.

Para si é fácil ou difícil dizer como se sente?

- *“Se eu estou triste, muito triste, é muito difícil... mas se eu estou feliz, é fácil” – L.M.*

*Havia alguma coisa que gostavam de mudar nestes dois momentos?*

- *“Eu às vezes não gosto de estar sentada, preferia estar deitada” – C.R.*
- *“Eu não gosto de fazer a data porque é muito fácil” – L.M.*

### 2º Focus Group – L., N. e R.

*Como é que nós começamos o nosso dia aqui na sala? O que é que é a primeira coisa que fazemos quando todos chegam?*

- *“Dizemos bom dia! E depois fazemos o quadro das mensagens” – L.*

*Porque é que o quadro de mensagens é importante?*

- *“Porque a A.R. explica no quadro as coisas que nós fazemos” – L.*

*E o check-in, vocês gostam de fazer este momento?*

- *“Eu gosto muito” – L. e N.*
- *“But I only like to do the date” – N.*

*E vocês gostam de saber o que é que os amigos estão a sentir no momento do check-in?*

- *“Yes, but I don’t know what to say” – N.*
- *“Eu nunca ouvi a R. a partilhar no check-in” – L.*

*É fácil partilhar o que sente?*

- *“É difícil às vezes...” – L.*

*Havia alguma coisa que gostavam de mudar nestes dois momentos?*

- *“Gostava de mudar a data... Porquê? ... porque é muito irritante escrever sempre a mesma data” – L.*
- *“I wanted to do a lot of 2025 because I love to do the date” – N.*

### 3º Focus Group – O., D., M.B. e D.E.

*Porque é que acham que fazemos o quadro de mensagens todos os dias?*

- *“É para nós sabermos o que vamos fazer no dia” – O.*
- *“E também para nós aprendermos” – M.*
- *“Quando sabemos o que vamos fazer, não ficamos confusos” – M.B.*

*E vocês gostam de fazer o quadro?*

- *“Sometimes I like, sometimes I don’t like” – D.*
- *“Eu gosto de saber a data porque não tenho nenhum calendário em casa e assim sei que dia é, logo de manhã” – M.B.*

*Porque é que acham que fazemos o check-in e dizemos como nos sentimos?*

- *“Para saber o que é que os amigos estão a sentir e o que eles fizeram no fim-de-semana” – O.*
- *“É porque a A.R. pode querer saber se nós nos sentimos bem” – M.B.*
- *“Se calhar ... há amigos que não que não querem partilhar porque têm vergonha” – M.B.*

*É fácil para vocês?*

- *“Eu adoro dizer por isso é que falo sempre” – M.B.*

*Havia alguma coisa que gostavam de mudar nestes dois momentos?*

- *“Não, porque eu amo essas atividades ... mas às vezes também gostava de fazer jogos no quadro das mensagens” – M.*

*Vocês gostam de fazer check-in todos os dias?*

- *“O D. não” – O. (Então o D. se calhar gostava que não houvesse check-in...)*
- *“No, I like... I don't like to talk but I like to hear my friends.” – D.*

*E o que acham de usarmos a ampulheta neste momento?*

- *“Eu acho que assim é mais justo para todos porque assim os amigos têm todos o mesmo tempo” – M.B.*

#### 4º Focus Group – T. e V.

*Porque é que acham que é importante fazemos o quadro de mensagens todos os dias?*

- *“Para sabermos o que vamos fazer todos os dias e para nos ajudar a pensar” – V.*
- *“Eu adoro fazer o quadro, ainda para mais hoje, que tinha o meu nome escrito” – T.*

*Porque é que acham que fazemos o check-in?*

- *“Para dizermos como nos sentimos” – V.*
- *“E também para partilhar as coisas que nós precisamos” – T.*

*E o que é que sentem quando ouvem o que os amigos partilham?*

- *“Quando os amigos dizem que estão tristes, eu rezo sempre à noite” – T.*

*Se pudessem mudar alguma coisa no quadro de mensagens ou no check-in?*

- *“Gostava que o quadro das mensagens demorasse um bocadinho menos de tempo... Porquê? ... Porque demora muito tempo e eu fico cansado... e gostava que nós conseguíssemos adivinhar tudo à primeira!” – T.*

*E o que é que acham de fazermos o check-in com a ampulheta?*

- “Não gosto lá muito... porque assim tenho muito pouco tempo para dizer os meus sentimentos” – T.
- “Devia ser 1 minuto para cada amigo...” – V.

## **Anexo 8 – Transcrições de momentos de *check-in* de emoções**

**(24/04)**

- “Eu estou feliz porque amanhã a R. faz anos e também estou feliz porque não estou triste” – L.
- “Estou feliz porque todos estão cá, claro e estou feliz porque estou feliz” – C.R.
- “Estou feliz porque amanhã é o dia da Liberdade” – M.
- “I’m happy because tomorrow is R.’s birthday and also because today is my sister birthday!” – N.
- “Estou feliz porque já aprendemos o F” – O.
- “Estou feliz porque vou pedir à minha mãe para irmos à praia no dia da mãe e mais nada” – V.
- “Estou feliz porque a tia e o tio vão casar!” – M.P.
- “(...) estou feliz porque hoje a Maria veio” – M.B.
- “Eu sinto-me um bocadinho triste e um bocadinho feliz porque o meu pai foi-se embora trabalhar, mas ele depois vai voltar ao final do dia” – C.

**(02/05)**

- “Eu sinto-me muito feliz porque faço anos e estão todos os meus amigos aqui” – M.B.
- “Estou feliz porque a M.B. faz anos” – L.
- “Eu estou feliz porque a L. me deu um colar, porque a M.B. faz anos hoje e estou feliz porque está quase a ser o dia da mãe e no dia 10 de junho vou para a República Dominicana” – C.R.
- “Estou feliz porque acabei os trabalhos de casa” – J.
- “(...) também estou feliz porque me estou quase a inscrever na ginástica!” – M.
- “Eu estou feliz porque hoje é o aniversário do meu irmão no mesmo dia que a M.B. e também estou entusiasmado porque vou jogar paintball” – O.
- “Eu sinto-me feliz porque não vou à catequese e porque a A. viu corujas verdadeiras e eu adoro corujas!” – C.

**(09/05)**

- “Estou feliz porque a M. ontem foi a minha casa” – L.
- “Eu estou feliz porque no fim de semana vou tentar dormir na casa do D.” – O.
- “Estou feliz porque hoje é sexta-feira e porque trouxe um livro para pintar à tarde” – M.B.
- “Estou feliz porque ontem à noite dormi com rolos e com uma toca no cabelo e hoje estou a sentir-me bonita!” – L.M.
- “Estou feliz porque hoje vou à terapia da fala” – M.P.
- “Sinto-me triste porque ontem o meu mano foi levar 4 vacinas” – C.

**(14/05)**

- “Eu estou triste porque o meu pai ontem foi enterrar o Caju. Estou triste porque já não tenho nenhum animal de estimação, mas estou feliz porque se calhar vou ter um porquinho da índia” – L.M.
- “Eu estou feliz porque o meu pai me trouxe à escola!” – A.

**(19/05)**

- “Estou feliz porque no domingo fui ao estádio do Belenenses ver um jogo de futebol” – V.
- “Estou feliz porque os meus pais já me inscreveram no acantonamento!” – M.
- “Estou feliz porque andei de comboio debaixo da terra com o meu mano” – L.
- “Eu estou feliz porque hoje estamos todos cá!” – M.B.
- “Eu estou triste porque a mãe foi de viagem, mas estou feliz porque ontem vi 2 filmes inteiros” – C.R.
- “Estou triste porque no fim de semana fui a uma loja de animais, mas só havia adultos... e quando são adultos não dá para esses serem fofinhos e receberem maminhos. Só se forem bebés” – L.M.
- “Eu estou feliz porque aprendemos finalmente a letra z” – T.
- “Estou feliz porque a minha mãe faz anos e mais nada” – J.
- “Estou feliz porque anteontem o Sporting ganhou uma taça” – R.
- “Estou triste porque eu tenho saudades da minha prima” – M.P.

(21/05)

- “Estou preocupado porque o meu irmão vai voar sozinho de avião” – O.
- “Estou feliz porque já demos a letra Z e porque o meu nome está no quadro das mensagens” – T.
- “Estou feliz porque a M. agora usa óculos e eu já não sou a única. – A.
- “Estou feliz porque o T. está feliz” – L.