



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

Promoção do desenvolvimento socioemocional em
crianças do 3º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico

Catarina Carochó

24318

Orientador do Relatório:

Professor Doutor António Luís Montiel

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

2017



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

Promoção do desenvolvimento socio-emocional em
crianças do 3º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico

Catarina Carochó

24318

Orientador do Relatório:

Professor Doutor António Luís Montiel

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

2017

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professor Doutor António Luís Montiel, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Despacho n.º 79/2014, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 92, de 14 de maio de 2014

Agradecimentos

A elaboração deste relatório final de prática de ensino supervisionada representa um trabalho contínuo de crescimento pessoal e profissional. Ao longo deste caminho tive o privilégio de contar com importantes apoios, diretos e indiretos, que gostaria de agradecer:

Ao meu professor e orientador, Professor Doutor António Luís Montiel, pela sua dedicação em manter-me motivada, pela sua disponibilidade, pelo seu apoio, e pela qualidade na orientação deste trabalho, que contribuiu grandemente para o meu enriquecimento académico e profissional.

À professora Liliana Salvador, pelo seu apoio e orientação durante a unidade curricular de Seminário de Investigação e Intervenção.

A todo o corpo docente do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que me acompanhou durante estes cinco anos de formação e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e académico.

Aos professores e educadores cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar e de aprender, enquanto estagiária nos últimos cinco anos.

Às minhas amigas da faculdade, que se mantiveram ao meu lado durante esta, e todas as fases do curso, contribuindo para o meu crescimento pessoal e académico, em especial, pelo companheirismo e apoio durante a realização deste trabalho final.

A todas as crianças com quem me cruzei até hoje, em especial às das turmas onde estagiei, pois ajudaram-me a aprender, a crescer e a encontrar a minha verdadeira vocação e me motivaram sempre a chegar mais longe.

Ao meu namorado, João, pela força, pela amizade, pela compreensão, pelo apoio incondicional e principalmente, por todo o amor.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram a seguir os meus sonhos, à minha irmã pelo exemplo e motivação que me transmite. Três pessoas que sempre acreditaram em mim e me deram ferramentas para que atingisse os meus objetivos.

Por último, e, salvaguardando a omissão de alguém, quero agradecer muito a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a alcançar este projeto.

Resumo

O presente relatório foi elaborado de acordo com as orientações da Prática Educativa Supervisionada (PES) no 1º ciclo do ensino básico (CEB) e estuda o modo como o professor deste ciclo, mais precisamente do 3º ano de escolaridade, pode propor atividades promotoras do desenvolvimento socioemocional.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa, tendo sido os dados recolhidos através de registos de observação, como notas de campo e análise documental das atividades implementadas.

Após a análise e reflexão da minha prática, apresento as considerações finais onde refiro a pertinência deste estudo no âmbito do trabalho realizado em 1º CEB, salientando o modo como esta investigação contribuiu para comprovar a possibilidade de integrar a área de formação pessoal e social num contexto educativo mais formal e transmissivo.

Palavras-chave: emoções; inteligência emocional; 1.º CEB; papel do professor; desenvolvimento socioemocional.

Abstract

This report was prepared in accordance with the guidelines of the Supervised Educational Practice for the 1st cycle of basic education and studies how the teacher of this cycle, more specifically of 3rd grade, can propose activities to promote the social-emotional development.

A qualitative methodology was adopted, and data was collected through observation records, such as field notes and analysis of the documents related with the implemented activities.

After the analysis and reflection of my practice, I present the final considerations where I refer to the relevance of this study for the scope of the work carried out on 1st cycle, highlighting how this research has played its role to demonstrate the feasibility of the integration of personal and social training in a more formal and transmissive education context.

Keywords: emotions; emotional intelligence; 1st CEB; teacher's role; social-emotional development

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Quadro de Referência Teórico	5
1. As emoções e a sua importância.....	5
1.1. Inteligência emocional.	6
2. O desenvolvimento emocional da criança entre os oito e os nove anos.....	8
3. Missão do professor no desenvolvimento emocional das crianças.....	10
3.1. O que a educação emocional exige do educador.	11
4. Implementação – possibilidades	12
Capítulo II – Opções metodológicas	15
1. Problemática, objetivos e questões de investigação.....	15
2. Metodologia	16
2.1. Técnicas e instrumentos de investigação.	17
Capítulo III - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	21
1. Caracterização da instituição e do ambiente educativo da sala de aula	21
1.1. Projeto Pedagógico.	22
1.2. Participantes.....	22
2. Situações pedagógicas propostas ao longo da Prática Pedagógica.....	23
2.1. Atividade I – Diário da turma.....	23
2.2. Atividade II – “Dado das emoções”	25
2.3. Atividade III – Leitura do livro: O pássaro da alma e escrita de um texto com o mesmo tema.	28
2.4. Atividade IV - Conta a história. (ver anexo 2 - Atividade IV).....	30
2.5. Atividade V - Desenhar a música (ver anexo 2 - Atividade V)	32
3. Análise comparativa das atividades implementadas	33
Capítulo IV – Considerações Finais.....	37
Referências Bibliográficas	41
Anexos	45
Anexo 1 – Notas de Campo significativas	45
Anexo 2 – Planificações das atividades e alguns registos das crianças.....	52
Atividade I - Diário de turma	52
Atividade II - Dado das emoções.....	53
Atividade III - Pássaro da alma.....	68

Atividade IV - Conta a história	75
Atividade V - Desenhar a música	76

Índice de quadros

Quadro I: Atividade II –Texto com base no “dado das emoções” –Situações vs. Emoções ..	27
Quadro II: Atividade III – Texto com base no livro <i>O pássaro da alma</i>	29
Quadro III: Resumo das atividades	34

Índice/Lista de Figuras

Figura 1 Texto com ilustração - Raiva	54
Figura 2 Texto com ilustração - Raiva	55
Figura 3 Texto com ilustração - Raiva	56
Figura 4 Texto com ilustração - Raiva	57
Figura 5 Texto - Raiva	58
Figura 6 Texto - Saudade	58
Figura 7 Texto com ilustração - Saudade	59
Figura 8. Texto - Medo	60
Figura 9. Texto - Medo	60
Figura 10. Texto com ilustração - Medo	61
Figura 11. Texto com ilustração - Medo	62
Figura 12. Texto com ilustração - Alegria	63
Figura 13. Texto com ilustração - Alegria	64
Figura 14. Texto com ilustração - Vergonha	65
Figura 15. Texto com ilustração - Vergonha	66
Figura 16. Texto - Vergonha	67
Figura 17. Texto – O pássaro da alma	69
Figura 18. Texto – O pássaro da alma	69
Figura 19. Texto – O pássaro da alma	70
Figura 20. Texto – O pássaro da alma	70
Figura 21. Texto – O pássaro da alma	71
Figura 22. Texto – O pássaro da alma	71
Figura 23. Texto – O pássaro da alma	72
Figura 24. Texto – O pássaro da alma	72
Figura 25. Texto – O pássaro da alma	73
Figura 26. Texto – O pássaro da alma	73
Figura 27. Texto – O pássaro da alma	74
Figura 28. Ilustração – O pássaro da alma	74

Lista de Abreviaturas/Siglas

ESEI – Escola Superior de Educadores de Infância

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NC – Nota de campo

Introdução

O presente Relatório de Estágio é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre que confere a habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Representa deste modo o culminar do trabalho desenvolvido no âmbito da prática supervisionada durante o último ano deste 2º Ciclo de estudos.

A prática foi realizada numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa escola privada que dá resposta a três valências: creche, jardim-de-infância e 1º ciclo.

De acordo com o seu projeto educativo, esta instituição defende que a aprendizagem deve ser assumida como um processo global e natural, em que a criança assume um papel de principal construtor de aprendizagem.

Esta instituição de educação procura promover a formação pessoal e social das crianças, com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania.

O estágio foi estruturado em quatro fases conforme descrito no quadro seguinte.

Fase A (16 de janeiro a 27 de janeiro): seminários de lançamento do estágio, com remissão para os documentos estruturantes da profissão de professor do 1º CEB.

Visitas de observação no contexto de estágio, acompanhadas de seminários ocasionais.

Fase B (7 de fevereiro a 30 de março): intervenção em três dias por semana, assim como seminários semanais de acompanhamento do estágio, a decorrer na ESEI Maria Ulrich.

Fase C (18 de abril a 18 de maio): intervenção integral três dias por semana.

Fase D (22 a 29 de maio): sistematização e finalização do portefólio da Prática Supervisionada em 1º CEB.

A minha intervenção foi progredindo nas diversas fases propostas:

- Inicialmente, na fase A, foi feita a integração no estágio através de aulas e visitas quinzenais ao contexto da prática supervisionada;
- Durante a Fase B fui propondo atividades complementares ao trabalho dos professores cooperantes;
- Na Fase C estruturei uma intervenção mais intensiva, planeando e implementando tarefas de todas as áreas curriculares do 1º ciclo, quer com o recurso a materiais existentes na sala, quer com outros que fui selecionando ou construindo;

- Finalmente, a fase D é o culminar do trabalho realizado, resultando num portefólio com toda a informação das semanas de prática.

O presente relatório está organizado de acordo com o guião previsto, dedicando o primeiro capítulo à abordagem teórica do tema/problema específico selecionado para este estudo (desenvolvimento sócio emocional), incluindo a correspondente revisão de literatura.

O segundo capítulo destina-se à caracterização da instituição de estágio, do grupo e do espaço/sala, atendendo ao estudo do problema. Deste modo, este capítulo apresenta e justifica as opções metodológicas de recolha e análise de dados.

O terceiro capítulo analisa as atividades realizadas e relacionadas com o mesmo objeto de estudo.

Finalmente, o quarto capítulo apresenta uma análise reflexiva e crítica da experiência vivenciada no estágio, bem como a relevância do conhecimento profissional adquirido.

O facto de eu ter detetado preocupação, por parte dos professores da turma, face a determinadas reações das crianças perante diferentes situações em que demonstraram desadequação motivou a seleção do tema, centrado no desenvolvimento emocional dos alunos. Considero este tema de extrema relevância no processo educativo das crianças, na medida em que se pretendemos criar e educar cidadãos com valores e atitudes positivas, aptos a combater as diversidades, o desenvolvimento socioemocional torna-se um aspeto fundamental a ser desenvolvido e abordado precocemente.

No seguimento deste raciocínio, salienta-se ainda que o professor é responsável pela ajuda na formação da personalidade dos seus alunos (Abrunhosa, 2008), sendo também responsável pela integração escolar e pelo desenvolvimento pessoal e social do aluno. Justamente por isso, a formação da personalidade é uma área de conhecimento transversal a todo o currículo, o que implica uma abordagem integrada no processo de aprendizagem.

Mediante o exposto, o principal objetivo deste trabalho é apresentar um conjunto de propostas de atividades que o professor possa realizar, de modo a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, abordando, concomitantemente, as áreas do currículo. Em concreto, a questão orientadora é a seguinte: *que tipo de atividades pode o professor integrar na sua prática docente para potenciar o desenvolvimento socioemocional de crianças do 3º ano do 1ºCEB?*

A principal expectativa inerente ao desenvolvimento deste estudo foi o desenvolvimento pessoal e académico/profissional na área da educação, salientando-se o enfoque na necessidade de abordar a dimensão ética dos alunos integrando-a em estratégias de aprendizagem que fomentem o seu desenvolvimento pessoal e social. Para o efeito, essa questão geral e orientadora exige a resposta a:

1. Qual é o desenvolvimento emocional e social expectável numa criança de oito ou nove anos de idade?

2. O que indica a literatura sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências sociais dos alunos?

Capítulo I - Quadro de Referência Teórico

O objetivo deste capítulo é recolher e analisar algumas perspectivas apresentadas por diversos autores acerca do tema central deste estudo, procurando resposta para as duas perguntas prévias e para a nossa principal questão. Assim, procuraremos inicialmente definir as emoções e a inteligência emocional, assim como a sua importância no desenvolvimento socioemocional das crianças do 3º ano do primeiro ciclo do ensino básico. Para isso, teremos ainda que identificar as linhas principais do desenvolvimento emocional e social esperado numa criança desta faixa etária (oito ou nove anos de idade).

Posteriormente, dedicar-nos-emos à pesquisa do que indica a literatura acerca do papel do professor no desenvolvimento das competências sociais dos alunos e, finalmente, à procura de possíveis atividades que o professor possa introduzir na sua prática docente de modo a potenciar esse desenvolvimento emocional e social.

1. As emoções e a sua importância

As emoções surgem como basilares ao desenvolvimento humano, na medida em que estão associadas aos acontecimentos mais significativos para o indivíduo, motivando os seus comportamentos e possibilitando geri-los (Filliozat, 1997). Damásio (2011) acrescenta que as emoções são efetivamente responsáveis por diferentes funções, nomeadamente, as reações básicas do sujeito perante determinada situação e a regulação do seu estado interno orgânico, que possibilita que o corpo se prepare para a reação adequada a cada situação, prevendo e planeando ações futuras.

Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que todos os seres humanos possuem o mesmo conjunto de emoções que motivam o próprio comportamento, sendo que o que difere é a forma e a frequência com que sentem determinada expressão, o tipo de experiências que esta produz e a maneira como cada indivíduo encara o seu resultado. Por esse motivo, defendem que conhecer e aceitar sentimentos como a felicidade, tristeza e medo, mantendo a raiva sob controlo, promove a empatia e o comportamento pró-social.

No sentido de potenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças, torna-se indispensável investigar e aprofundar a ideia de “emoção”.

Damásio (2003) refere que o indivíduo experimenta a emoção, surgindo uma consequência interna – o sentimento, distinguindo estes dois conceitos.

Relativamente ao campo fisiológico, de acordo com Santos (2009), as emoções são responsáveis pela organização das respostas de diversos sistemas, tais como a expressão facial, a voz, o tónus muscular, as atividades do sistema nervoso e do sistema endócrino. Todos estes fatores reforçam a importância das emoções no desenvolvimento do ser humano, uma vez que é a regulação do estado interno que torna o indivíduo capaz de dar respostas

eficazes às diferentes situações. Todas as emoções desempenham funções de extrema importância para os seres humanos, importantes para a sua evolução e sobrevivência.

Na sequência da “definição” de emoção vamos inevitavelmente ao encontro da sua importância no desenvolvimento humano.

Começamos por valorizar o que Alves (2006) refere sobre as emoções serem as primeiras formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, e por verificar que Filliozat (2001) considera que estas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, sendo essencial aprender a identificá-las, nomeá-las, compreende-las e exprimi-las, para que, em consequência, se aprenda a lidar com diversas situações. Assim como Papalia et al. (2001) reforçam, dizendo que esta compreensão é fundamental no processo de socialização, uma vez que ajuda as crianças a controlar o modo como expõem os seus sentimentos e a estarem mais sensíveis aos sentimentos dos outros.

Realça-se então a importância de conceder tempo e espaço que permita à criança falar sobre o que sente e ajudá-la a nomear e evocar as suas emoções, proporcionando-lhe meios e ferramentas para enfrentar as suas experiências interiores (Filliozat, 1997). Com a partilha, as crianças compreendem os comportamentos umas das outras e passam assim, também, a compreender-se melhor a si próprias. Na sequência deste raciocínio e segundo o mesmo autor, as emoções são reorganizadoras da memória, permitindo a sua consolidação na medida em que a vida emocional está diretamente relacionada com a vida relacional.

Para além do contributo das emoções para a memória, salienta-se ainda que as emoções possibilitam a atribuição de significado às diversas situações que auxiliam o indivíduo no processo de tomada de decisão (Damásio, 2011), bem como promovem a autorregulação, isto é, a regulação do estado interno do indivíduo (Spree, 2009).

Mediante o exposto constata-se a clara importância das emoções destacando-se que, apesar da sua universalidade, é importante distinguir que as crianças expressam as suas emoções e resolvem os problemas de forma individual.

Ao longo do tempo, tal como afirma Goleman (1996), o valor dado às emoções tem vindo a aumentar e, conseqüentemente, os estudos realizados, que trouxeram um novo conceito - a Inteligência Emocional, que iremos abordar em seguida.

1.1. Inteligência emocional.

O conceito de inteligência deve abranger um “(...) conjunto de competências de resolução de problemas, que permitam ao indivíduo resolver os verdadeiros problemas (...) (N. A. Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.420) com que se defronta e, quando isso for adequado, criar um produto eficaz; deve também implicar um potencial para a descoberta ou criação de problemas, criando deste modo uma base para a aquisição de novos conhecimentos.”

A inteligência emocional engloba a capacidade de perceber, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de entender e/ou gerar sentimentos quando facilitadores do pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de utilizar as emoções para a promoção do crescimento emocional e intelectual (Pacheco, 2015).

Aspetos como a capacidade de motivação e perseverança, o controlo dos impulsos, a capacidade de adiar a satisfação, a capacidade de regulação do humor, a empatia e a esperança estão enquadrados no conceito de inteligência emocional, constatando-se que este envolve competências inter e intrapessoais (Goleman, 1996). O mesmo autor refere ainda que a inteligência emocional é a capacidade de que o indivíduo beneficia para identificar as suas emoções e as dos que o rodeiam, permitindo geri-las em diversos contextos, o que vai ao encontro do que é referido por Mayer e Salovey (1993) que argumentam que este tipo de inteligência possibilita ao sujeito entender e exprimir a emoção, interiorizando-a no seu pensamento e mobilizando-a para raciocinar e para regular a sua existência.

A forma como o indivíduo percebe, expressa e regula as emoções é fundamental aos processos de motivação, planeamento e cumprimento de objetivos pessoais (Mayer & Salovey, 1993). Desta forma, o reconhecimento dos estados emocionais é crucial à resolução eficaz de problemas, bem como à regulação do comportamento adaptado a cada situação. Teixeira (2010) refere que gerir as emoções significa a regulação, em si próprio e nos outros, sendo este o nível mais complexo das competências da inteligência emocional. Neste sentido, indivíduos motivados para a concretização dos seus objetivos, regulam os seus estados emocionais e evitam que os possíveis obstáculos limitem o cumprimento dos mesmos (Goleman, 1996).

A inteligência emocional é fundamental à promoção do crescimento emocional e intelectual, estando o pensamento intimamente associado às emoções, nomeadamente através da capacidade de compreender, avaliar e expressar emoções com precisão; de anular e/ou criar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções (Mayer & Salovey, 1993).

Sendo a inteligência emocional, potenciadora de sucesso a todos os níveis torna-se essencial, não só no bem-estar, como também no desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo. Assim, o indivíduo consegue melhorar o seu desenvolvimento pessoal e o seu autoconceito e a sua autoestima, tornando-se mais confiante, otimista e capaz de assumir as responsabilidades de forma equilibrada.

Alves (2006) afirma que as crianças que possuem competência emocional, isto é, que conseguem expressar de forma adequada as emoções e compreender o significado dos estados e/ou expressões emocionais, são identificadas pelos professores como crianças menos agressivas e mais assertivas. O reconhecimento das emoções dos que nos rodeiam é

essencial, pois a aprendizagem exige relação efetiva e afetiva com os outros, sem os quais não existimos (Guerra, 2006). Verifica-se então que a educação emocional pode ser considerada como um processo contínuo que visa potencializar o desenvolvimento emocional como suplemento do desenvolvimento cognitivo. Juntos, tornam-se peças essenciais no desenvolvimento da criança, sendo a sua grande finalidade o bem-estar pessoal e social.

2. O desenvolvimento emocional da criança entre os oito e os nove anos

Neste ponto do nosso trabalho, iremos procurar caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

Papalia et al. (2001), afirmam que mesmo as crianças muito pequenas apresentam empatia e compreensão pelos sentimentos dos outros, porém, crescendo essa empatia ao longo do desenvolvimento cognitivo. Franco (2007) defende que as emoções apresentam um papel fundamental nesta capacidade de empatia, que, segundo Duclos (2006), é o modo de conhecimento sobre o outro suportado na intuição e numa atitude de compreensão, respeito e aceitação.

Este último autor, acerca do desenvolvimento emocional, refere que, por volta dos sete ou oito anos, o pensamento lógico desponta, fazendo desaparecer uma significativa parte do egocentrismo infantil. Desta forma, a criança entende a reciprocidade de pontos de vista, constituindo a base da referida empatia.

N.A. Sprinthall e Sprinthall (1993) apresentam a teoria de Erikson (1982), que refere que o desenvolvimento pessoal emocional se direciona para o exterior ao longo do 1º e 2º ciclos de ensino, pois nesses anos as crianças passam muitas horas na escola, o que transforma o grupo e a comunidade escolar nas grandes arenas do desenvolvimento, não deixando, porém, as outras (casa, família) de ser também fundamentais. Sobre isto, Duclos (2006) reforça que o autoconhecimento da criança se desenvolve a partir das interações com os outros, sendo, em grande parte, influenciado pelas reações de quem a rodeia, do seu meio, de si própria e das suas experiências pessoais. A partir destas experiências, a criança consciencializa-se das suas características físicas, intelectuais e sociais, dos seus sentimentos e das suas necessidades, o que potencia o autoconhecimento.

A vida emocional da criança, segundo Papalia et al. (2001), é especialmente complexa durante o período escolar, sendo que, por volta dos sete, oito anos, a criança interioriza as emoções de vergonha e de orgulho. Estas emoções, que dependem da consciência das implicações das suas ações, assim como do tipo de socialização que experienciaram, afetam ainda a sua opinião acerca de si próprias. Neste mesmo sentido, Duclos (2006) afirma que é com esta idade que, a par do aparecimento do pensamento lógico, referido anteriormente, a criança passa a ser capaz de recuperar as imagens positivas das suas experiências anteriores e integrá-las numa visão global. Afirma ainda que, devido ao desenvolvimento do pensamento

crítico acerca de si própria, a criança é muito influenciada pelas avaliações que faz de si, tendo em conta as suas competências que, ela própria ou pessoas significativas, consideram em domínios importantes.

Gesell (1996) considera que a criança de oito anos tem um forte sentido de humor. Porém, ainda não o tem quando este se dirige à sua pessoa, ou seja, não lhe agrada que sejam feitas referências humorísticas acerca de si mesma. Isto deve-se principalmente à tendência para o desequilíbrio entre o eu e os outros, ainda próprio desta idade. Aos nove anos, este sentido de humor amadurece, sendo já possível que a criança se ria de si própria. Com esta idade, a criança torna-se também mais independente, tendo um maior equilíbrio; sofre mudanças de humor bastante rápidas e de curta duração; é explosiva, mas compreensiva; mais responsável e cooperativa; apreciadora de competição; e consegue utilizar a linguagem para exprimir algumas das suas emoções mais subtis.

Ao longo do seu crescimento, de acordo com Papalia et al. (2001), as crianças vão compreendendo e controlando melhor as suas emoções negativas, entendendo o que as desperta, bem como as reações dos outros perante a demonstração dessas mesmas emoções. Deste modo, usufruem do poder de controlar e adaptar o seu comportamento, passando também a compreender a diferença entre ter uma emoção e exprimi-la.

Segundo Duclos (2006), as crianças suportam muito stress causado pela insegurança sentida face às mudanças e novidades que vão surgindo. E estando a insegurança e o stress fortemente relacionados entre si, torna-se fundamental ajudá-las a gerir esse stress, procurando agir sobre as causas da insegurança. A aprendizagem da gestão do stress é crucial, uma vez que este pode tornar-se em algo positivo, ajudando a ultrapassar desafios e a evoluir.

Segundo Gesell (1996), aos oito, nove anos, as crianças já têm um menor número de receios relativamente à faixa etária anterior, sendo que os receios e medos são muito variáveis de umas crianças para as outras. Com estas idades, a maioria das crianças tem um amigo mais íntimo, do mesmo sexo e idade, para além do seu grupo de amigos.

De acordo com tudo o que referimos, torna-se indispensável promover o desenvolvimento da inteligência emocional que, tal como refere Goleman (1996), é a capacidade de reconhecer os sentimentos de si próprio e dos outros, de motivar e lidar de forma adequada com as relações com o outro e consigo próprio.

Tendo em consideração que o desenvolvimento da criança é a principal finalidade educativa, bem como o efeito profundo e duradouro das mudanças que a educação pode provocar, o seu desenvolvimento é encarado como um processo em que cada um se vai construindo com os outros, numa interdependência biológica, cultural, individual, social e histórica. Assim, os contextos educativos devem ser encarados como oportunidades em que as relações interpessoais se vão concretizando e consciencializando (Azevedo, 2012).

3. Missão do professor no desenvolvimento emocional das crianças

Ao analisar o papel do professor, é necessário considerar simultaneamente a perspectiva oficial (legislação e documentos do Ministério da Educação) e a literatura.

Teixeira (2010) refere que, atualmente, a sociedade e as escolas parecem dar maior importância aos aspetos intelectuais e académicos, desvalorizando assim as competências emocionais e sociais, fomentando contextos competitivos. Esta ideia é reforçada por Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), que afirmam que os aspetos relacionados com as competências emocionais são entendidos, pela sociedade, como algo exclusivamente do domínio privado e pessoal de cada indivíduo.

Porém, existe uma pequena parte do currículo que tem como foco a formação pessoal e social dos alunos. Efetivamente, o programa do 1º ciclo de estudo do meio contém um bloco referente ao conhecimento de si próprio, procurando estruturar esse conhecimento, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança, valorizando a sua identidade e raízes (Ministério da Educação, 2013). Prevê-se que, no 3º ano se aborde o reconhecimento de estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...); o reconhecimento de alguns sentimentos (amor, amizade...) e das suas manifestações (carinho, ternura, zanga...).

Guerra (2006) constata que, embora o desenvolvimento integral dos alunos seja um dos objetivos habitualmente propostos pelas escolas, a preocupação pela educação emocional é muitas vezes colocada de parte. Porém, é impossível entrar na escola e deixar os sentimentos de fora, dado que são parte integrante de cada um e que a escola é mais uma fonte de novos sentimentos e emoções. Assim, Abrunhosa (2008) defende que o professor é efetivamente responsável pelo auxílio na formação da personalidade dos seus alunos, sendo também responsável pela integração escolar e pelo desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Como comprovou Guerra (2006), a partir de uma análise de reflexões e apreciações de ex-alunos acerca da sua instituição escolar e do impacto dos seus professores e das relações com eles estabelecidas, os alunos dão grande importância ao envolvimento pessoal e afetivo criado com os professores. Nestas apreciações, o que os alunos referiram de modo mais consistente, insistente e profundo, foi a dimensão afetiva, tendo esta ficado marcada. Entende-se assim o impacto que os professores têm nos alunos e a sua importância no seu desenvolvimento pessoal e social.

Trindade, Cosme, Pacheco e Nunes (1998), afirmam que a intervenção educativa para o desenvolvimento psicológico não deve ser vista como um programa acrescentado, mas sim como uma tentativa de transformação progressiva da escola, no sentido de esta potenciar a intervenção intencional no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Para que o seu impacto seja mais significativo e produtivo, Sousa (2003a) refere a importância de o professor conhecer as necessidades de desenvolvimento específicas de cada um dos seus alunos e do grupo em geral, bem como todo o contexto educativo envolvente, criando, deste modo, a possibilidade de adequar estratégias à promoção das melhores oportunidades do desenvolvimento da personalidade de cada aluno.

Sousa (2003a) considera que, independentemente do nível de ensino em que as crianças se encontram, estabelece-se sempre uma inter-relação emocional positiva entre o professor e o aluno, sendo importante que se desenvolva uma relação afetiva recíproca. Esta relação, por si só, é suficiente para estabelecer um clima e comportamento adequados às vivências educacionais.

De acordo com Gomes et al. (2017), os alunos devem terminar a escolaridade obrigatória sendo portadores de um conjunto de valores, o que se encontra diretamente relacionado com o papel do professor, pela importância do seu impacto no desenvolvimento dessas competências. Segundo os mesmos autores, os alunos devem ser capazes de se respeitar a si mesmos e a todos os que os rodeiam; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário; ter em si excelência e exigência, procurando apresentar um trabalho bem feito, superando-se sempre, apresentando perseverança perante as dificuldades. Os alunos devem ainda apresentar capacidade para adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; para trabalhar em equipa; ouvir, partilhar, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

Silva e Tavares (s.d.) corroboram que o professor tem um papel muito importante no que diz respeito à motivação da criança e na estimulação da sua curiosidade.

3.1. O que a educação emocional exige do educador.

Por sua vez, Abrunhosa (2008) acrescenta que cada vez mais o professor beneficia dos conhecimentos relativos à psicologia do desenvolvimento, à psicologia da educação e à sociologia da educação, uma vez que estes conhecimentos permitem que consiga promover o desenvolvimento dos alunos.

É ainda crucial a ponderação acerca dos professores beneficiarem da elaboração de autorreflexões, no sentido de se tornarem, científica, pedagógica, humana e moralmente mais capazes de cumprir os seus objetivos, (Sousa, 2003a).

Para que este desenvolvimento exista e seja positivo, atingindo os objetivos propostos, é indispensável a existência de um tempo e de um espaço comuns aos alunos e ao professor, para que tenham possibilidade de desenvolver atividades relacionais, de orientação do processo de ensino-aprendizagem, de promoção da coesão do grupo e do desenvolvimento da responsabilidade pessoal, (Costa & Faria, 2013).

4. Implementação – possibilidades

Depois de ver a importância do trabalho socioemocional na sala de aula, podemos concluir que uma boa maneira de desenvolver e trabalhar este tema é desenvolver e aplicar atividades de educação social e emocional.

Costa e Faria (2013) afirmam que assim como as competências académicas, as socioemocionais podem também ser aprendidas e praticadas, a partir de atividades construtivas dentro e fora da sala de aula. Segundo os autores, são importantes a construção de um ambiente de aprendizagem, de respeito e apoio; as diversidades nos processos de aprendizagem, o trabalho em parcerias entre escola, família e comunidade, o envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem, a utilização de competências socioemocionais na gestão de comportamentos. As relações com os pares são contextos relacionais promotores do desenvolvimento e aprendizagem de inúmeras capacidades sociais, emocionais e cognitivas (Alves & Cruz 2010).

Sousa (2003a) reforça a importância subjacente às relações socio-afetivas recíprocas entre colegas e de cada criança com as atividades educacionais que lhes são propostas. Estas atividades devem proporcionar aos alunos possibilidades de se expressarem, desenvolverem as suas capacidades e estabelecerem relações afetivas com o meio envolvente.

Contudo, uma questão muito discutida acerca do trabalho da aprendizagem socioemocional está relacionado com a possibilidade de esta, com a operacionalização de algumas práticas, aumentar a carga horária escolar. No entanto, existem variadas opções e oportunidades para fomentar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças no contexto escolar (Costa & Faria, 2013).

Azevedo (2012) defende que o professor deve procurar atenuar as fronteiras disciplinares nas atividades, tentando que o diálogo e interrelação transdisciplinar deem lugar a uma posição epistemológica de análise e compreensão. Deste modo, Costa e Faria (2013) reforçam que para além da hipótese de adoção de um currículo específico, a aprendizagem socioemocional pode ser construída com a implementação de atividades desta área nas disciplinas presentes no currículo oficial.

A aprendizagem pode ser vista como um processo de construção, com carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, e o ensino concebido como um processo complexo que estrutura e orienta. É, deste modo, um processo no qual as diferenças entre os alunos representam um papel decisivo para o desenvolvimento cognitivo e social (Gaitas & Morgado, 2010).

O sucesso da aprendizagem cooperativa, comparativamente a outros modelos de aprendizagem, é notório em relação aos diversos tipos de estudantes, independentemente do

seu gênero, da sua etnia ou da sua competência acadêmica, existindo proveitos para todos os alunos (Costa & Faria, 2013).

Um trabalho com objetivo de educação emocional e social pretende melhorar o bem-estar pessoal e aumentar as interações positivas dos alunos. Além disso, pode ainda contribuir para melhorar o clima emocional e geral da escola e das salas de aula, o que reduz as emoções negativas, o desconforto e a frustração (Sans, 2013).

Capítulo II – Opções metodológicas

1. Problemática, objetivos e questões de investigação

Este capítulo apresenta as opções metodológicas contempladas para esta investigação-ação.

Recordo que a escolha desta problemática se prende com o facto de ter denotado alguma preocupação por parte dos professores desta turma, face a algumas reações das crianças perante diferentes situações, por vezes desadequadas (anexo 1: NC 6; 9; 10). Derivou igualmente de considerar fundamental o trabalho e compreensão das emoções, atitudes e valores sociais das crianças do 1º CEB.

Acredito que, se pretendemos criar e educar cidadãos com valores e atitudes positivas, aptos a combaterem as diversidades (as dificuldades perante a diversidade), o desenvolvimento socioemocional é um aspeto fundamental a ter em atenção desde cedo.

No capítulo anterior respondemos à primeira questão (“qual é o desenvolvimento emocional e social exetável numa criança de oito ou nove anos de idade?”), chegando a respostas e perspetivas que nos levam ao encontro do que refere Azevedo (2012). Este autor afirma que o desenvolvimento vai facultando instrumentos diversos para pensar a realidade e agir nessa interação. As crianças partem de uma posição mais egocêntrica, centradas em si próprias, para uma inclusão progressiva dos outros e da vida social, podendo, posteriormente, retomar esse egocentrismo. Isto não deve ser olhado como um retrocesso, mas sim como uma nova capacidade de se orientarem por critérios interiorizados e devidamente consciencializados.

Conseguimos ainda encontrar resposta para a nossa segunda questão (“o que indica a literatura sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências sociais dos alunos?”) na teoria apresentada no capítulo anterior e reforçada por Gomes et al. (2017), que afirmam que cabe ao professor a promoção no aluno do desenvolvimento da sua capacidade de agregar o pensamento, emoções e comportamento, construindo a autoconfiança, a motivação para a aprendizagem, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisão fundamentadas, que possibilitam o desenvolvimento de autonomia nas variadas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do agir.

Estamos, deste modo, preparados para ir ao encontro da resposta à principal questão deste relatório: *que tipo de atividades pode o professor integrar na sua prática docente para potenciar o desenvolvimento socioemocional de crianças do 3º ano do 1ºCEB?*

É importante esclarecer que a resposta a esta questão não pretende determinar um conjunto específico de atividades, mas sim identificar algumas, em concreto, que implementei neste período de estágio. Com estas atividades procuro demonstrar a possibilidade de propor atividades que, de forma interdisciplinar, trabalhem aspetos fundamentais a nível

socioemocional. Ou seja, apresentar um conjunto de propostas que o professor possa realizar de modo a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, abordando em paralelo, outras áreas do currículo, uma vez que, segundo Abrunhosa (2008), o professor é responsável pela ajuda na formação da personalidade dos seus alunos pela integração escolar e pelo desenvolvimento pessoal e social do aluno.

É importante que o professor não olhe para o trabalho das emoções e do desenvolvimento socioafetivo como pertencente em exclusivo aos profissionais e técnicos de psicologia, uma vez que, o professor tem meios para potenciar esse desenvolvimento de uma forma saudável e harmoniosa, prevenindo potenciais desequilíbrios no desenvolvimento das crianças. Trabalhando estas questões, o professor fica mais atento e pode sinalizar potenciais desequilíbrios aos profissionais competentes.

O grande objetivo prende-se com ajudar as crianças a desenvolverem a capacidades de pensamento que possam ser usadas para resolver e/ou prevenir problemas ensinar como pensar, e não o que pensar, encorajando-as a procurarem soluções para os problemas com que se deparam. O treino destas habilidades será útil para as crianças em situações de vida cotidiana, e ajuda-as na construção de competências sociais e emocionais.

2. Metodologia

Esta investigação é qualitativa, sendo realizada pelo observador presente no contexto natural.

Inicia-se com a identificação, avaliação e formulação do problema. Segue-se a revisão da literatura referente à área de estudo, seleção dos procedimentos da investigação e de avaliação e implementação das atividades, a par da interpretação dos dados recolhidos. Bento (2012) afirma que a investigação qualitativa foca um modelo em que a realidade está fixada na perceção dos sujeitos, tendo o objetivo compreender e encontrar significados através das exposições verbais e de observações realizadas, em vez de através de números. Dalfovo, Lana e Silveira (2008) definem a pesquisa qualitativa como aquela que trabalha essencialmente com dados qualitativos, ou seja, a informação recolhida não é expressa em números, ou os números e conclusões neles baseadas não representam um papel crucial na análise.

De acordo com os mesmos autores, o pesquisador qualitativo interessa-se pela interpretação que os próprios participantes têm da situação em estudo; não procurando tanto a objetividade, dando deste modo, ênfase à subjetividade; existe flexibilidade no processo de pesquisa; interesse pelo processo e não apenas pelo seu resultado. Neste tipo de investigação existe uma preocupação com o contexto, sendo os estudos apresentados de forma descritiva.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características de uma abordagem qualitativa, que estão presentes no presente estudo: o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados; a recolha de informação descrita de forma detalhada a partir de palavras ou imagens, e não de números; a importância encontra-se no processo e não no resultado final; a partir da análise dos dados recolhidos, e que estes se vão interligando, o investigador constrói a sua informação; o investigador qualitativo dá extrema importância à interpretação que os sujeitos fazem acerca de si próprios e das suas experiências.

2.1. Técnicas e instrumentos de investigação.

São inúmeras as opções de instrumentos e técnicas que podem ser utilizados na recolha de dados numa investigação qualitativa. Neste estudo, uma das técnicas utilizadas foi a observação participante que, segundo Estrela (1990), existe quando o observador participa na atividade do observado, sem deixar de representar o seu papel de observador e respetivo estatuto. Esta observação será acompanhada por notas de campo, registadas durante a fase de observação, das atividades propostas e durante outros momentos em que se evidenciem situações relevantes para o estudo, bem como pela descrição e análise das atividades propostas.

Esta investigação ocorre em situações naturais, em sala de aula, contrariamente ao que acontece em investigações quantitativas, em que, de acordo com Bento (2012) se controlam e manipulam comportamentos e lugares. Dalfovo et al. (2008) sugerem que alguns dos métodos mais apropriados à recolha e análise de dados são: entrevistas abertas; observação participante; análise documental; estudos de caso, etc. Deste modo, os instrumentos que utilizei foram: a observação participante; um diário de turma, escrito pelos alunos pontualmente; notas de campo e uma análise documental – registo das atividades, sendo todos qualitativos.

2.1.1. Observação participante não estruturada.

A observação participante, enquanto método privilegiado de recolha de dados, esteve presente durante todo o processo. De acordo com Silva (2013) a observação informal não é suficiente para tomar decisões sobre a prática, sendo necessário registar a observação realizada, assim como recolher e organizar outros documentos resultantes da prática. Estes documentos dão acesso a uma ampla informação do processo e consequentes efeitos. Deste modo é uma atividade exigente e demorada. É, por isso, necessário ir encontrando as formas de recolha e de organização da informação mais relevantes e eficientes para fundamentar as decisões. Assim, neste estudo em concreto, a observação será um instrumento sempre presente, sendo mais pormenorizada durante as atividades propostas e outras situações que

se revelem relevantes para o estudo, acompanhada de notas de campo realizadas no momento ou no final de cada atividade que dão lugar à sua análise documental.

2.1.2. Notas de campo.

De acordo com Afonso (2005), a observação não estruturada é acompanhada por diversos tipos de textos, constituindo os registos de observação. A informação recolhida em notas de campo, depois de organizada, ajuda na análise dos resultados. Conforme afirma Afonso (2005), visto que a observação corre o risco de ser um instrumento pouco rigoroso, as notas de campo devem obedecer a um conjunto de regras, tornando este um instrumento mais fidedigno. Assim, o mesmo autor considera que as notas de campo devem ser concretas e descritivas.

Apresento no meu portefólio da prática supervisionada, 25 registos de observação, que selecionei do meu caderno de campo, por serem mais significativos. A par desses registos, reuni 11 notas de campo, que considero enquadrarem-se no meu objeto de estudo, sete apresentam situações observadas sem qualquer intervenção da minha parte e quatro incluem situações em que participei ou intervim de alguma forma.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo apresentam o que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa enquanto recolhe os seus dados. Assim, as notas de campo que referi, são descritivas e contam com um breve comentário, onde destaco o que considerei mais significativo para este estudo.

2.1.3. Análise documental.

De acordo com Silva (2013), recolher dados não é suficiente. É necessário analisá-los e interpretá-los cuidadosamente para os transformar em informação. Essa análise e interpretação não se pode limitar à verificação de resultados, devendo envolver conhecimento da situação, observação do processo e compreensão dos efeitos consequentes, tanto aqueles que são esperados, como os imprevistos, que levam a um aprofundamento da reflexão. Assim, Afonso (2005) defende que a leitura dos textos deve ser repetida, fazendo com que o investigador vá tomando conhecimento da informação e se vá familiarizando com essas recolhas, memorizando-as. Deste modo, a sua análise posterior será mais rigorosa.

Apresento cinco atividades realizadas no decorrer da segunda e terceira fases do estágio, que abordam, essencialmente, três áreas de conhecimento: estudo do meio (conhecer-se a si próprio), português e expressões. A área da matemática não foi expressamente incluída nestas atividades, por este estágio estar inserido num contexto de pluridocência, em que o professor responsável pela matemática solicitou a minha colaboração e intervenção em matérias e tempos específicos. Deste modo, o meu tempo de intervenção

não foi suficiente para a sua inclusão neste projeto. Porém, é perfeitamente possível incluir a matemática neste tipo de trabalho, inclusivamente na resolução de problemas.

2.1.4. Registos escritos das crianças.

De acordo com Campos, Neves, Fernandes, Conceição e Alaiz (1994), a escola pode e deve ser vista como um lugar de descoberta, sendo promotor do desenvolvimento pessoal e social. Assim, não podemos limitar o objeto de avaliação aos conhecimentos, mas dar também relevo ao domínio das capacidades, atitudes e valores. Por este motivo, concordamos que é relevante a utilização de registos das crianças, na recolha de informação.

Foram realizadas atividades, em que as crianças escreveram textos acerca das emoções e de situações por elas experienciadas. Foi igualmente apresentado às crianças um livro branco com dois separadores “elogios” e “o que sinto” (diário de turma) para os alunos preencherem. O preenchimento deste livro foi em regime livre sempre que as crianças o desejassem. A assinatura dos registos efetuados era facultativa.

Estes relatos ajudam-nos a entender os seus pensamentos e a identificar importantes aspetos acerca deles. Assim é possível identificar que aspetos devemos potenciar e trabalhar mais.

A partir destes textos conseguimos identificar o que cada criança pensa e como pensa. Fazendo com que a própria pense e reflita acerca daquilo que é proposto. Comprovando ainda que podemos trabalhar aspetos previstos no currículo, para a abordagem do tema em estudo.

Capítulo III - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Neste capítulo pretendo caracterizar e contextualizar o ambiente onde foi realizada a prática supervisionada, assim como os participantes deste estudo. Procuo ainda analisar as atividades realizadas que ajudaram a responder à questão de investigação proposta confrontando-as com o referencial teórico presente no capítulo I.

1. Caracterização da instituição e do ambiente educativo da sala de aula

Esta investigação foi realizada durante a Prática Supervisionada, que decorreu no ano letivo 2016/2017 numa instituição particular do concelho de Cascais. Esta instituição é procurada, essencialmente, por uma população de classe média e média-alta de Cascais.

De acordo com o Projeto Educativo da escola (2016), este estabelecimento iniciou a sua atividade no ano letivo de 1990/1991, tendo apenas um edifício. Com o passar do tempo, o número de crianças foi aumentando, formando grupos mais homogêneos relativamente às idades, o que implicou um aumento do número de funcionários. Neste seguimento, surgem pedidos dos pais no sentido de dar continuidade ao trabalho do jardim-de-infância, aos quais a instituição deu resposta abrindo o 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 1996/1997, alargando as suas instalações para um segundo edifício da mesma praça. Nesse mesmo ano, o 1º Ciclo do Ensino Básico tinha um grupo de 14 crianças de 1º ano, com uma professora e uma auxiliar. Foi nesta altura que a escola adotou o uso obrigatório de uniforme. Ano após ano foi aumentando o número de turmas de 1º Ciclo.

Atualmente, esta escola comporta as valências de Creche, Jardim-de-infância e 1º Ciclo.

Segundo o Projeto Educativo (2016), esta instituição acredita que a aprendizagem deve ser encarada como um processo global natural, assumindo a criança o papel principal.

Deste modo, o professor deve procurar promover as condições para que, através de um clima de aula cooperativa, empática e autónoma, os alunos estabeleçam as relações propiciadoras da sua maturação humana e social. Assim, o professor assume o papel de construtor e gestor do currículo, indo ao encontro das diversas necessidades e interesses do grupo, colaborando com os diferentes parceiros educativos, num processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação.

A sala é retangular e, apesar das dimensões não serem muito grandes, tem espaço suficiente para acolher a respetiva turma. Tem boa iluminação natural e os materiais são adequados às idades e características das crianças.

1.1. Projeto Pedagógico.

No decorrer deste ano letivo, foram e serão realizados nesta sala de 3º ano do 1º CEB, atividades específicas de forma a promover diversas competências, articuladas com as áreas curriculares, o Plano Anual de Atividades e os objetivos do Projeto Educativo.

Sendo alguns dos objetivos os seguintes:

- Promover o sucesso escolar;
- Desenvolver competências de leitura e escrita;
- Promover o desenvolvimento de competências matemáticas;
- Promover o envolvimento construtivo das famílias na ação educativa.

As componentes do currículo a ser desenvolvidas nesta turma estão presentes nas seguintes disciplinas: Português, Matemática; Estudo do Meio, Expressões, Educação Física, Inglês e Apoio ao Estudo.

O papel dos professores da sala é o de promover o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, transmitir cultura, criar um ambiente favorável ao ritmo de desenvolvimento individual de cada criança, compreender as necessidades dos alunos e adotar estratégias adequadas, olhar para a educação, não apenas como desenvolvimento intelectual, mas também como desenvolvimento humano.

Esta turma comporta: uma professora de Português e História; um professor de Matemática e Estudo do Meio (professor titular); uma professora de expressão musical; uma professora de expressão plástica; um professor de Educação Física; uma professora de Inglês e uma professora de Catequese (para os alunos inscritos).

1.2. Participantes.

Os participantes deste estudo pertencem à turma onde realizei a minha prática no presente ano letivo - uma turma de 3º ano do 1º CEB. Esta turma é constituída por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. As crianças pertencem a um meio social médio-alto e foi identificada, no período inicial do estágio, alguma preocupação por parte dos professores desta turma face a algumas divergências existentes entre as crianças.

“A professora conversou comigo sobre a sua intenção de atribuir a determinados alunos os papéis principais, alunos estes que não costumam ter oportunidade de ter o papel principal e que têm, aparentemente, mais dificuldade em relações sociais.”

(anexo 1- Notas de campo significativas: NC 7)

Estes alunos trabalham, essencialmente, de forma individual ou em grande grupo com o professor, não tendo sido possível observar a sua organização em trabalhos de grupo, exceto quando propostos por mim. Nesses momentos observou-se interesse e desejo em

saber mais, porém, notou-se algum descontrolo pessoal do próprio entusiasmo, exatamente por não ser uma metodologia a que estão habituados.

O seu interesse e gosto em participar em todas as atividades propostas, assim como a boa receptividade à aquisição de novas aprendizagens, foram bastante proveitosos para a realização deste trabalho.

A abordagem dos professores perante conflitos entre os alunos centra-se no diálogo como tentativa de resolução desses mesmos conflitos, aos quais os alunos respondem positivamente. Abordam e dialogam sobre temas relacionados com cidadania e valores morais sempre que algum conteúdo vai nesse sentido. (ver anexo 1: NC 1-5;7;10)

“...o professor iniciou uma conversa com os alunos, demonstrando um grande desagrado pelo sucedido, disse que era extremamente desagradável excluir fosse quem fosse e que os próprios não gostariam se o mesmo lhes acontecesse (...). Pediu a alguns alunos para lhes explicarem o que tinha acontecido, alguns tentaram-se justificar, outros mantiveram-se em silêncio (...).

(anexo 1- Notas de campo significativas: NC 10)

2. Situações pedagógicas propostas ao longo da Prática Pedagógica

Na segunda e terceira fase de estágio (fase B e C), tendo em conta o objeto de estudo selecionado e a referida turma, planifiquei (conforme se mostra em Anexo 2) algumas atividades que aqui são agora evocadas, descritas e analisadas.

2.1. Atividade I – Diário da turma. (ver anexo 2 - Atividade I)

A atividade foi iniciada com o pedido a três alunos aleatórios para elaborem a capa “o nosso diário” e os separadores: “elogios” e “o que sinto”, mantendo o segredo acerca do objetivo do livro.

O livro seria apresentado a toda a turma ao mesmo tempo, porém, surgiu uma situação (ver anexo 1: NC 11) que antecipou essa apresentação a alguns membros da turma, o que facilitou a resolução de um problema ocorrido durante o recreio.

“Percebi que não iria resultar conversar com elas naquele momento, pelo que lhes apresentei o diário de turma e lhes sugeri que escrevessem o que estivessem a sentir. Rapidamente mudaram o seu foco para esta nova tarefa, mostrando interesse e entusiasmo em escrever (...) retratando a situação vivenciada minutos antes.”

(anexo 1- Notas de campo significativas: NC 11)

Posteriormente, o livro foi guardado por mim, para o apresentar, mais tarde, aos restantes alunos, como nova ferramenta de registos e desabafos. Esta apresentação foi feita durante uma aula da manhã em que estive responsável pela turma. Os alunos que ainda não tinham conhecido este novo objeto de registos, mostraram-se interessados, fazendo algumas questões acerca do que era permitido escrever.

O objetivo era que escrevessem o que sentissem e que lhes fizesse sentido, excluindo deste modo insultos a colegas. Podiam descrever o que sentiam em determinados momentos, inclusivamente esses em que tivessem vontade de insultar alguém, porém centrando-se principalmente em si próprios. (separador “o que sinto”). O separador destinado aos elogios podia ser aproveitado para demonstrar o que gostavam especialmente uns nos outros.

Nestes registos, ao colocarem por escrito e descreverem os seus pensamentos e situações que lhes despertaram diferentes emoções, os alunos identificaram a importância dos elogios, entendendo o que sentiram em determinadas situações. Ao descrevê-las; treinaram a sua produção escrita e ortográfica; e desenvolveram a sua habilidade de reconhecimento de estados psíquicos e emoções. Com este material, as crianças tomaram ainda conhecimento de um novo método de harmonização de conflitos.

Devo acrescentar que as crianças tiveram liberdade para escrever no diário sempre que sentiram necessidade ou vontade, fora das tarefas das aulas, ou seja, após a execução das mesmas ou durante os intervalos. Existiram ainda momentos em que lembrei que poderiam escrever, caso tivessem, naquele momento, algo a registar. (ver anexo 1: NC 12)

“Estou triste porque todos me tratam mal.”

“Eu sinto-me bem porque as outras pessoas estão felizes.”

“Eu estou muito feliz por o meu primo F. ter nascido, mas tenho inveja porque a minha avó e é ela que está todos os dias com ela, e não quero ser lamechas, mas fico com alguma raiva.”

“Estou feliz porque tenho umas amigas muito queridas.”

“Eu sinto-me feliz porque vou fazer anos.”

“Eu estou feliz porque a Catarina nos está a dar aula.”

(O que sinto – Diário de Turma)

Finalizando, acrescento que os registos podiam ser anónimos, o que pode ter deixado alguns intervenientes mais confortáveis. A maioria das crianças optou por manter o anonimato. Algumas raparigas que falaram das suas amigas, mostraram entusiasmo em partilhar com elas o que tinham escrito.

“A M. é linda, é a minha melhor amiga.”

“Eu gosto dos meus amigos R. e A.”

“Eu adoro a M. e a M.R. e a M.D. e a M.O. e a E. e a G., também gosto da A.R. e não é que goste por amor de nenhum rapaz, mas eles são bons amigos.”

(Elogios – Diário de turma)

Estes registos são um bom instrumento para os professores entenderem o que se passa com as crianças, o que sentem, e conseguirem mediar algumas situações ou esclarecer possíveis desentendimentos.

Ao analisar os registos, apercebemo-nos da importância das amizades e do início do interesse pelo sexo oposto. Existem muitos registos das amizades e sentimentos relativos a

colegas de turma. Embora também tenham escrito sobre os professores que passam o maior número de horas com eles e sobre mim.

“Eu adoro a M.R., a M.L. e a M. O. Mas a A.R. é má. Estou triste por causa da A. R., é uma má e uma chata.”

“Eu adoro a M. e a M. porque são queridas. Estou triste por causa da A.R., é má e chata.”

“Eu adoro a Professora Catarina, a professora S. e o professor L. Eu sinto que ninguém me respeita.”

(Diário de turma)

É possível verificar maior complexidade nas descrições de alguns alunos, que expressam o que sentem, identificando a razão para determinado sentimento.

Enquanto as crianças refletem acerca do que estão a sentir e do que as faz sentir determinadas emoções, estão ainda a treinar a produção escrita, e o professor ao ler, pode detetar dificuldades a nível ortográfico para trabalhar posteriormente.

2.2. Atividade II – “Dado das emoções”. (ver anexo 2 - Atividade II)

Esta atividade desenrolou-se na área de leitura da sala. Numa primeira fase, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos, para fomentar a troca de ideias e complemento das mesmas, pensando nas crianças que não se sentem ainda confortáveis por falar para o grande grupo. Em cada um desses grupos formados, um aluno ficou responsável por lançar o “dado das emoções” (cubo de cartão com diferentes cores e palavras referentes a emoções). Cada grupo abordava a emoção seleccionada a partir do lançamento do dado, tentando explicar como esta é expressada e o que a pode despertar, partilhando situações por eles vivenciadas.

Posteriormente, as ideias trocadas foram partilhadas em grande grupo, uma de cada vez. O meu papel e o da professora cooperante foi essencialmente de mediação e complementação, a partir de questões orientadoras acerca de cada emoção. Abordaram-se ainda estratégias de resolução de problemas, do controlo de sentimentos e autocontrolo, trocando e analisando estratégias eficazes. De acordo com Lima (1999), o papel do professor não passa apenas por explicar, mas sim propor atividades que encaminhem o aluno à compreensão, o que por sua vez é um meio para atingir objetivos propostos que levem o aluno à reflexão. Uma vez que, sem compreender o aluno não é capaz de refletir, e desenvolver o seu próprio conhecimento.

Durante a partilha em grande grupo, foi possível observar que algumas crianças inicialmente não demonstraram vontade em participar. Porém, a partir da mediação dos adultos presentes, começaram a trocar ideias e a demonstrar o seu ponto de vista acerca do que era falado.

Os alunos desta turma partilharam assim, diversas situações por si vivenciadas, entre as quais destaco as perdas de animais, as saudades de familiares e desses mesmos animais

e ainda a vergonha de momentos vivenciados com os pais perante os colegas, por exemplo, o beijinho de despedida ou o tratamento carinhoso em público.

No que se refere às estratégias de resolução de problemas e autocontrole, algumas crianças partilharam o facto de, em momentos em que se sentem tristes, brincarem, pois desse modo conseguem não pensar mais na tristeza; outras afirmaram que respiram fundo quando a zanga tenta tomar conta de si. Franco (2007) defende que a importância da evocação das emoções é a de as compreender, conseguindo, deste modo, antecipar as emoções que determinada situação poderá provocar, facilitando a procura das estratégias mais eficazes para lidar com estas emoções e as melhores soluções para a resolução das situações.

Numa segunda fase, já de volta às secretárias, e individualmente, cada criança, na sua vez, lançou o “dado das emoções”, selecionando uma, sobre a qual deveria escrever um texto, complementando a atividade realizada em grupo.

Foi possível constatar que, efetivamente, a maior parte dos alunos partiu dos assuntos e situações faladas anteriormente para a escrita do seu texto pessoal, (muitos deles complementando ideias expostas anteriormente). Este comportamento está previsto por Coll, Palacios e Marchesi (1996), quando nos dizem que o aluno deve elaborar o texto a partir dos seus conhecimentos prévios, neste caso, os alunos aproveitaram, por exemplo, as definições de cada emoção tratada anteriormente para o seu trabalho.

Durante a escrita do texto, acompanhei os alunos individualmente, esclarecendo dúvidas, tanto a nível de escrita como de desenvolvimento textual.

Esta atividade responde a objetivos específicos previstos pelo programa de Português do 1º CEB, entre eles: mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha. A linguagem oral e escrita desempenham, em conjunto, um papel fundamental no desenvolvimento. A linguagem oral antecede e concorre para a construção da linguagem interior, enquanto a linguagem escrita espera a existência de uma linguagem interior já formada. No entanto, a linguagem escrita impõe-se à fala, uma vez que modela, estrutura, regula e provoca o avanço do pensamento assim como a linguagem oral. (Santana, 2009) Juntas, tornam-se assim, essenciais para a construção de aprendizagens.

As situações vivenciadas apresentadas nos textos com base no “dado das emoções” constam no quadro I.

Quadro I

Atividade II – Texto com base no “dado das emoções” – Situações vs. Emoções

Situação vivenciada		Alegria	Saudade	Tristeza	Medo	Raiva	Vergonha	Total
Amizade	Zanga de amiga(o)s			1	1	3		6
	Amigo que vive longe		1					
Família	Inveja dos presentes da irmã					1		8
	Receber prendas	1				1		
	Beijos de despedida dos pais						3	
	Dormir longe da família (casa amigo)						1	
	Nascimento familiar	1						
Animais	O seu animal		2					5
	outros				3			
Outros	Montanha russa				1			3
	Estar doente					1		
	Queda em público						1	

Dos 22 textos analisados, seis referem situações de amizade; oito centram-se na família; cinco incidem sobre situações com animais e três noutras situações diversas. Com base nisso podemos pensar que as situações vivenciadas por estas crianças estão mais centradas na família e nos amigos, como é esperado nestas idades.

Na emoção “raiva”, três dos seis textos relatam situações de zanga com os amigos. Filliozat (2001) refere que a raiva é uma manifestação de agressividade, que procura protegernos, permitindo a afirmação de nós mesmos perante o outro, marca também os limites que o outro não deve ultrapassar, sendo ainda a recusa do que nos faz sofrer. A mesma autora considera esta uma emoção muito forte, relacionada com sentimentos de impotência.

Na emoção “vergonha”, três dos seis textos são referentes aos beijos de despedida dos pais em locais públicos. De acordo com Branco (2004), a vergonha surge devido a sentimentos de autorreflexão e autoconsciência, adquirindo um papel importante na construção de atitudes e comportamentos sociais. As experiências negativas que se relacionem com a vergonha serão evitadas pela criança, que procura aproximar-se de comportamentos que são aprovados, respondendo à necessidade de integração e aceitação.

A “saudade” aparece em três textos, sendo dois relativos aos animais de estimação dos autores dos textos. Esta emoção está diretamente relacionada ao sentimento de perda.

Três dos cinco textos sobre o “medo” referem-se a animais que não lhes pertencem. Lafortune e Saint-Pierre (1996) definem medo como uma emoção que é provocada pela tomada de consciência de um perigo real ou imaginário. Este conduz à vontade de evitar algo considerado desagradável. E, Filliozat (2001) considera o medo de cães um dos mais comuns.

Esta experiência de aprendizagem tinha ainda como objetivo identificar a capacidade de resolução de situações que causam determinadas emoções. Algumas crianças demonstraram essa capacidade em alguns dos seus textos. (ver anexo 2- atividade II – figuras:1 - 16)

2.3. Atividade III – Leitura do livro: O pássaro da alma e escrita de um texto com o mesmo tema. (ver anexo 2 - Atividade III)

A seguinte abordagem às emoções foi a partir do livro *O Pássaro da alma*. Esta atividade responde a alguns dos objetivos específicos do 3º ano do 1ºCEB: ler e ouvir obras de literatura para a infância; identificar o tema ou assunto do texto; referir, em poucas palavras, o essencial do texto; exprimir de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto; reconhecer sentimentos, estados psíquicos e respetivas reações físicas.

Apresentei o livro no quadro interativo, passando à sua leitura. No decorrer da leitura, um dos alunos repetiu diversas vezes que o pássaro da alma não existia, ao que alguns colegas responderam que era como se existisse dentro de nós, que era o que nos fazia sentir as coisas.

Após a leitura do livro foi feita uma pequena reflexão acerca do tema abordado– as emoções. Segundo Papalia et. al (1999), por vezes as crianças não compreendem aquilo que leem ou veem, sendo necessário que os adultos não assumam que as crianças compreenderam, devendo assegurar-se de que tal aconteceu.

As crianças enumeraram aspetos relevantes acerca do livro, nomeadamente as gavetas, os sentimentos e as emoções que apareceram na história. Ao longo deste diálogo, as crianças foram falando sobre sentimentos e sobre as diversas situações que os despertavam. Pedi-lhes que identificassem outras emoções e dessem alguns exemplos de situações em que essas emoções estivessem presentes, recuperando atividades anteriores.

As crianças referiram situações em que os protagonistas eram eles próprios, colegas presentes ou outras pessoas e vivências passadas para apresentar uma emoção.

Através desta conversa, os alunos refletiram sobre as diferenças individuais, as suas emoções e que, apesar de serem diferentes, podem sentir de forma semelhante.

De seguida, pedi que escrevessem o título “O meu pássaro da alma” e desenvolvessem um pouco do tema tratado no livro, explicando o que é o pássaro da alma, prossequindo para uma abordagem ao seu próprio pássaro da alma e às “gavetas de emoções” que se abrem mais, às que se abrem menos e às que eles gostam menos que se abram.

O aluno que afirmou que não existia o pássaro da alma, voltou a dizer que não existia e que não sabia o que escrever, por esse mesmo motivo. Ainda me questionou se não existia a “gaveta normal”. Podemos pensar que esta criança tem alguma dificuldade em reportar-se ao imaginário, necessitando, por isso, de uma explicação adicional.

Após a escrita do texto, todos os alunos o ilustraram, desenhando o seu pássaro da alma, colocando “gavetas” no seu interior com as emoções que têm em si.

De acordo com Sousa (2003a), a arte é uma linguagem simbólica de sentimentos, esta utilizada na educação, proporciona diversas vivências simbólicas e emocionais que contribuem para o desenvolvimento afetivoemocional e intelectual, acionando mecanismos psicológicos de defesa que preparam as crianças para enfrentar as suas frustrações e conflitos.

As considerações sobre as “gavetas” de emoções referidas nos textos com base no livro *O pássaro da alma* constam no quadro I.

Quadro II

Atividade III – Texto com base no livro *O pássaro da alma*

“Gavetas” de emoções referidas nos textos	A “gaveta” que se abre mais vezes	A “gaveta” que gosto mais	A “gaveta” que gosto menos	A “gaveta” que se abre menos vezes
Alegria – “felicidade”	17	15		
“Fala”	2			
Amor	1			
Tristeza	1		17	3
Medo			2	
Raiva – “zanga”			2	
Vergonha			1	1

Outras “gavetas” que surgiram nos desenhos foram: harmonia; susto; saudades; ódio, ciúme; carinho; emoção; dor; alma; amizade; solidão; culpa; inocência; fúria.

De acordo com Filliozat (2001), o respeito pelas emoções das crianças passa por as deixar ser quem elas são, permitindo que vão ganhando consciência de si mesmas. A mesma autora, afirma que devemos deixar as crianças exprimir as suas emoções, pois elas vêm o

mundo pelos seus próprios olhos e nós, devemos evitar julgar as reações que apresentam, procurando ouvir e identificar aquilo pelo qual estão a passar e como associam aquilo que sentem com o que dizem.

Com esta atividade, os alunos puderam escrever o que queriam, sem qualquer julgamento.

A maior parte dos alunos (17) identifica a alegria como sendo a emoção que sentem mais vezes e a que preferem sentir.

A tristeza é a emoção que a maioria das crianças (17) identifica como sendo a que menos gosta de sentir. Isto é corroborado por Branco (2004), que afirma que a tristeza é a emoção negativa experienciada com maior frequência, podendo ser despertada por situações que se relacionam com separações físicas ou psicológicas.

No caso presente não foram referidas separações, sendo que dois dos alunos referiram como motivo de ficarem tristes a derrota do seu clube de futebol. Outros motivos apresentados por outros alunos foram situações que envolveram insultos ou o facto de se zangarem com eles. Três referiram que não gostam da tristeza porque essa emoção os deixa zangados.

Três referem que a “gaveta” da tristeza se abre menos vezes porque estão sempre felizes.

Algumas crianças referem como motivo da sua alegria situações com amigos e o carinho da mãe. (ver anexo 2- atividade III - figuras 17 - 28)

A alegria pode ser identificada com facilidade no rosto, traduzindo-se num riso ou sorriso. Esta emoção é uma base de comportamentos sociais que está frequentemente presente na obtenção de competências específicas, particularmente a nível da autorrealização em contextos educativos Branco (2004).

2.4. Atividade IV - Conta a história. (ver anexo 2 - Atividade IV)

Para a realização desta atividade, organizei grupos de quatro elementos, consoante o lugar onde se encontram habitualmente sentados nas aulas, facilitando a organização da sala.

As mesas foram agrupadas duas a duas, preparando um espaço de trabalho para os quatro elementos do grupo conseguirem escrever e conversar, trocando ideias.

A expressão individual de um aluno perante um grupo tem grande influência na aceitação da sociedade, sendo um momento em que pode propor, sugerir, discutir, até chegar a uma resposta, que com a contribuição de todos os elementos chega a algo do agrado de todos, Sousa (2003b).

Apresentei à turma um baralho de cartas contendo cada uma delas uma situação através de uma gravura.

Seguidamente, foi pedido a cada grupo que contasse/escrevesse uma pequena história sobre a gravura representada na carta retirada do baralho, aleatoriamente. As crianças tiveram que trabalhar em grupo e chegar a um acordo acerca da história a contar e dos sentimentos nela envolvidos.

Dos cinco grupos, dois deles mostraram maior dificuldade em concordar na história a contar. Pediram-me muitas vezes ajuda afirmando não ser possível trabalhar assim e que cada um deveria fazer a sua própria história.

A minha intencionalidade era a troca de ideias e a chegada a um consenso, visto que muitas vezes as crianças desta idade, rejeitam à partida ideias divergentes das suas. Assim, fui sempre insistindo para que continuassem a conversar até chegarem a uma história que fizesse sentido e de forma a que suas ideias se complementassem. Tal como Sousa (2003b) defende, afirmando que o educador deve estar atento, deixando que os problemas se resolvam dentro do grupo, intervindo apenas para evitar agressões tanto físicas como verbais.

Ambos os grupos conseguiram concluir as histórias, escrevendo-as de forma coerente.

Esta adaptação dentro de um grupo faz parte do desenvolvimento social da criança, que deve tentar trabalhar para um objetivo comum. Cada elemento tem que procurar a capacidade de se integrar no todo, tomar consciência das intenções de cada colega e trabalhar numa visão comum, chegando ao objetivo proposto.

Ainda no mesmo sentido, Lima (1999) afirma que Piaget defendia a dinâmica de grupo, sendo que, para ele as aulas expositivas limitavam o desenvolvimento das operações intelectuais. Em dinâmica de grupo, a criança está liberta do constrangimento da presença do adulto e das suas regras, a cooperação entre pares e a discussão de ideias obrigam a mente a autocriticar-se e a reajustar-se a outras opiniões, caminhando no sentido da operacionalização do pensamento.

Assim que dois grupos acabavam a história de uma carta, trocavam-nas entre si, com o objetivo de, mais tarde, perceberem como os pontos de vista podem ser diferentes, ou mais uma vez, complementares. Isto é, como a partir de uma mesma imagem, se podem construir histórias diversas.

Segundo Franco (2007), ao reconhecer as emoções presentes em determinada situação e ao organizar essa informação, mais facilmente o indivíduo reconhecerá o que se está a passar consigo em situações idênticas.

Todos os grupos conseguiram completar a tarefa, mostrando-se sempre interessados e empenhados. Posteriormente, partilharam-se as histórias em grande grupo. Foi apresentada uma carta e selecionado um elemento de cada grupo (que escreveu a história acerca dessa imagem) para ler o texto que tinha sido realizado. O outro grupo lia o seu texto sobre a mesma imagem e, em grande grupo, falávamos acerca desses textos, questionando se todos estavam de acordo e/ou se teriam algo a acrescentar. Esta partilha de ideias é importante para

esclarecimento e aprofundamento de determinados assuntos, como por exemplo, a diferença, as diferentes emoções; os diferentes pontos de vista, etc.

Alguns dos objetivos a que esta atividade responde são: trabalhar em grupo; partilhar ideias; mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; reconhecer diferentes estados psíquicos e as respetivas reações físicas; reconhecer alguns sentimentos; verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

Os alunos demonstraram envolvimento na atividade.

2.5. Atividade V - Desenhar a música (ver anexo 2 - Atividade V)

Para a realização desta atividade, pedi às crianças que se mantivessem nos grupos formado para atividade anterior (quatro elementos), uma vez que segundo Sousa (2003a), o grupo tem que se adaptar às circunstâncias, fazendo com que dentro do grupo se vão formando estruturas diversas. Encarando os obstáculos, as crianças terão que se unir de forma coesa, trabalhando em conjunto para um objetivo final. Cada elemento do grupo sente-se parte integrante de uma ação comum, tendo que ultrapassar os seus problemas pessoais para ajudar a resolver os do grupo. O mesmo autor defende ainda que, o grupo transmite uma sensação de segurança, apoio e estabilidade que dá a possibilidade a cada um dos elementos de encontrar autoconfiança para resolver os seus próprios obstáculos pessoais.

Assim, distribuí uma folha A1 e lápis de cera por cada grupo, explicando que iriam ouvir várias músicas, de diversos estilos musicais e que teriam que tentar desenhar a música, o que esta lhes despertasse ou fizesse sentir. Teriam que desenhar ao som da música. A música desperta diferentes reações. Os comportamentos de atenção e reação a sons encontram-se presentes nas crianças desde a sua estadia no útero da mãe, a partir do sexto mês. Sousa (2003b).

Relativamente à minha proposta de atividade, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e à medida que as músicas tocavam, iam fazendo pequenos comentários de agrado ou desagrado. Os alunos demonstraram entusiasmo e vontade de partilhar os seus desenhos com os colegas. Alguns começaram por fazer pequenos desenhos específicos, outros desenhos abstratos, menos controlados. Outros ainda, iniciaram pequenos desenhos contraídos e acabaram por se expandir pela folha, ampliando os movimentos.

No final tivemos uma breve conversa acerca do que sentiram e se gostaram de desenhar assim, ao que responderam “adoro desenhar em folhas grandes”; “adorei a música”; “foi tão giro”; “já estava cansada, mas gostei, só que já não sabia o que desenhar”; “o nosso foi o mais giro”; “havia muitas músicas que não conhecia, vou ter que procurar”; “a minha música preferida foi a dos D.A.M.A.”; “nunca tinha desenhado música”; “senti-me muito bem”; “senti-me assim, sabes, livre”.

Sousa (2003b) propõe a música como contribuição para o desenvolvimento geral da personalidade, uma vez que afeta o desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo, social e motor. Comprovo deste modo, que foi uma proposta pertinente e enriquecedora na minha prática com estas crianças.

Na última fase da aula, em que foi feita uma apreciação geral dos desenhos, afirmei que todos fizeram arte, que cada um sentiu à sua maneira, não havendo desenhos iguais. Os alunos comprovaram isso mesmo e fizeram breves comentários aos desenhos uns dos outros, mostrando-se sempre bastante entusiasmados e participativos.

De acordo com Savater (1997), é possível aprender com o que nos rodeia, sem que ninguém o ensine direta ou indiretamente. É deste modo que, efetivamente, apreendemos a maior parte dos nossos conhecimentos mais funcionais. No entanto, por vezes, é necessário promover momentos para estarmos mais despertos para essa aprendizagem da realidade envolvente.

A partir desta atividade as crianças tiveram a possibilidade de: desenhar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; reconhecer ritmos e ciclos; reconhecer alguns sentimentos e aperceber-se de que cada um sente e se expressa de forma única e individual.

De acordo com Silva e Tavares (s.d.) a partir do desenho o professor pode obter diversos dados sobre o desenvolvimento geral da criança, apercebendo-se da possível existência de algum comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor. As mesmas autoras referem que a criança ao expressar-se de forma livre torna-se mais confiante e capaz de se envolver e criar coisas novas.

3. Análise comparativa das atividades implementadas

De modo a retirar conclusões práticas das atividades implementadas, foi elaborado o seguinte quadro que permite comparar todas elas segundo diversas categorias:

- Os objetivos previstos para cada uma delas;
- A duração;
- As áreas curriculares abordadas pelos objetivos;
- A Avaliação da implementação;
- A modalidade de trabalho;
- Os desvios;
- A necessidade de formação adicional do professor (exigência ou requisitos especializados ao professor).

Quadro III

Resumo das atividades

	Atividade I Diário de Turma	Atividade II Dado das emoções	Atividade III Abordagem ao Livro "O pássaro da alma"	Atividade IV Conta a história	Atividade V Desenhar a música
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar informações e explicações; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; - Reconhecer alguns sentimentos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos. - Desenvolver a expressão escrita; - Consolidar ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Identificar informação essencial; - Desenvolver a linguagem oral; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; - Reconhecer alguns sentimentos; - Desenvolver a expressão escrita; - Consolidar ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - "Introspeção" - Referir, em poucas palavras, o essencial do texto; - Desenvolver a linguagem oral; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; - Reconhecer alguns sentimentos; - Desenvolver a expressão escrita; - Consolidar ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da empatia; - Aceitar ideias divergentes; - Desenvolver a linguagem oral; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; - Reconhecer alguns sentimentos; - Desenvolver a expressão escrita; - Consolidar ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; - Reconhecer ritmos e ciclos; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; - Reconhecer sentimentos; - Desenvolver a linguagem oral.
Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio - Expressão Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio - Expressão plástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do meio - Expressão plástica
Duração	3 semanas – registo pontual	2h00m	1h30m	1h15m	45 m
Avaliação:					
1. Atenção/ Motivação	1. Elevada	1. Elevada	1. Elevada	1. Elevada	1. Elevada
2. Eficácia/ Eficiência	2. Elevada	2. Elevada	2. Média	2. Média	2. Elevada
Modalidade	Individual	1ª fase- pequenos grupos 2ª fase- individual	1ª fase- pequenos grupos 2ª fase- individual	1ª fase- pequenos grupos 2ª fase- grandes grupos	1ª fase- pequenos grupos 2ª fase- grandes grupos
Desvios			Alguma dificuldade em escrever o texto e entender o livro na sua totalidade.	Necessária muita mediação; Dificuldade em trabalhar em grupo.	
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas - Material de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - "cubo" de cartão/cartolina com uma emoção escrita em cada fase - Folhas - Material de escrita - Material de desenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro original ou computador com livro em formato digital (existe <i>online</i>) - Folhas - Material de escrita - Material de desenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas que representem diferentes situações - Folhas - Material de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A1 / papel de cenário - Material de pintura (lápis de cera; tintas - pinceis)
Formação adicional	Não necessária	Não necessária	Não necessária	Não necessária	Não necessária

Verificando os objetivos propostos, conseguimos identificar que os que são comuns em todas as atividades são:

- Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas;
- Reconhecer sentimentos.

Analisamos ainda que, quatro em cinco atividades propostas partilham o seguinte objetivo da área do Português:

- Consolidar ortografia;
- Desenvolver a expressão escrita;
- Desenvolver a linguagem oral.

Os restantes objetivos referem-se a diferentes áreas do currículo, como Expressão Artística e Estudo do Meio. É ainda de salientar que todas as atividades propostas se enquadram na área de formação pessoal social e afetiva, sendo esse o tema central em estudo.

Relativamente à duração, três das cinco atividades ocuparam mais de uma hora; uma das atividades ocupou 45 minutos e a primeira atividade teve continuidade no período de três semanas, sendo elaborada pontualmente. A partir da análise deste quadro é possível constatar que as atividades têm curta duração, o que se torna um ponto positivo à sua implementação, uma vez que o professor as pode facilmente integrar nos planeamentos da turma.

Uma atividade foi realizada individualmente, porém para um produto final comum. Quatro das cinco atividades foram divididas em duas fases: em duas destas, a primeira fase foi realizada em grupo e a segunda individualmente. Nas outras duas, a primeira fase foi realizada em pequenos grupos e a segunda, em grande grupo. Assim, comprovamos que este trabalho pode ser realizado em diversas modalidades, sendo positiva para o desenvolvimento das crianças e adaptado às características dos alunos, da turma e do método de trabalho do professor.

Dividimos a avaliação em dois pontos: atenção/motivação e eficácia/eficiência. Podemos afirmar que em todas as atividades se verificou atenção e motivação elevadas. Relativamente à eficácia /eficiência, existiram duas atividades em que avaliámos como média, e nas restantes como elevada. Esta avaliação média nas duas atividades referidas deve-se, na primeira, à dificuldade em escrever o texto e entender o livro na sua totalidade e, na segunda, à dificuldade em trabalhar nos grupos selecionados, tendo sido necessária muita mediação. No entanto, concluímos que o impacto deste projeto foi elevado e positivo.

Verificamos ainda que as atividades executadas requereram material muito específico ou dispendioso, sendo de fácil preparação e adaptável aos meios normalmente existentes numa sala de aula.

Finalmente, no último tópico do quadro verificamos que não é requerida nenhuma formação adicional ou específica ao professor para implementar atividades promotoras do desenvolvimento emocional das crianças com quem se relaciona diariamente.

Capítulo IV – Considerações Finais

A elaboração do presente relatório e a PES na qual está integrado, são mais um elemento fundamental para a consolidação dos conhecimentos e preparação para o meu futuro desempenho profissional.

No decorrer das semanas de observação e prática neste contexto de estágio, tive a possibilidade de observar e experienciar situações diversas cruciais e enriquecedoras.

Este percurso teve momentos de maior e menos dificuldade, mas faço um balanço bastante positivo, uma vez que atingi o meu objetivo, conseguido responder às questões por mim propostas e das quais falarei novamente mais a frente.

A obtenção das respostas às questões propostas não seria possível sem o trabalho em conjunto com os professores cooperantes, que permitiram e apoiaram a implementação do meu projeto. Foi igualmente decisivo o grande empenhamento das crianças participantes, e da relação que com elas consegui estabelecer, fundamentalmente assente em respeito e carinho.

Recordando as primeiras visitas, considero que a fase inicial do estágio (fase A) foi importante para a minha integração na sala, na equipa e na instituição. Foi nesta fase que tomei conhecimento da metodologia utilizada na instituição, que iniciei o meu conhecimento acerca das características e interesses de cada criança, tendo a oportunidade de assistir à sua evolução e às aprendizagens por elas obtidas ao longo dos meses. Estes momentos de observação facilitaram o estabelecimento de relações significativas com cada criança, com a turma e com os professores, tornando a prática envolvente e eficiente.

Foi nesta fase que adotei o presente tema, após analisar outros igualmente interessantes. Esta foi uma área a que sempre dei bastante importância nas minhas experiências educativas e pessoais, por considerar que o desenvolvimento socioemocional deve efetivamente ser trabalhado na escola. Por este ser o local onde as crianças de hoje passam mais tempo, o professor deve estar atento, assim como os pais o devem estar no contexto familiar e nos restantes contextos da criança. Preparar as crianças para as adversidades e conquistas da vida é crucial para que estas consigam ter uma vida estável e um desenvolvimento harmonioso.

No final desta primeira fase, sentia-me já integrada no contexto educativo da minha prática, e a partir de conversas informais iniciadas por mim e pelos professores, identifiquei a urgência de abordar o tema das emoções com esta turma de crianças.

Assim, abandonei definitivamente os possíveis temas de trabalho que investigava até então, dedicando-me somente ao presente tema, procurando agir de acordo com as necessidades destas crianças. Não sendo psicóloga nem tendo qualquer formação especial na área das emoções, teria que procurar responder às suas necessidades como professora,

por ser essa a minha área de formação. Deste modo, a pergunta de partida teria também que estar relacionada com esta emergência do professor da sala poder efetivamente fazer algo para abordar as emoções, fundamentais para o sucesso das restantes áreas da sua vida. Esta prática é muitas vezes negligenciada, por alegada falta de tempo e desconhecimento do tipo de abordagem adequado.

Assim, partilhei com os professores cooperantes a minha perspetiva, que me deram a possível abertura para a execução das tarefas a que me propunha. Na área da matemática não foi tão possível a integração do projeto, por ter sido necessária a minha intervenção para lecionar determinadas matérias urgentes para a prova de avaliação.

A integração de atividades de desenvolvimento emocional na área da matemática especificamente ficou assim relegada para outra oportunidade. Não ignorando o facto de a resolução de problemas fazer parte das atividades realizadas e estar intimamente ligada à área da matemática, mesmo assim, considero ser enriquecedor o desafio de trabalhar mais aprofundadamente estas duas áreas de forma integrada.

Sendo o método de ensino neste contexto de estágio bastante transmissivo, as atividades propostas não foram tão lúdicas como gostaria ou como teria idealizado inicialmente. Considerei que não deveria alterar tudo de forma repentina, uma vez que estas crianças estão habituadas a trabalhar em determinados moldes, tendo a sua própria estrutura já implementada. Propus muitos trabalhos em grupo, o que já foi uma alteração, e atividades bastante distintas das habituais. Mas o espaço foi sempre a sala de aula, não existindo grande alteração desse espaço. A exploração da motricidade também não foi uma área muito trabalhada, por não ser do domínio dos professores com quem trabalhei. Assim sendo, procurei neste estudo abordar as áreas mais académicas e de uma forma um tanto ao quanto formal, por ser este o contexto de estágio e aproveitando para desmistificar efetivamente a impossibilidade de interligar estas áreas. Se é possível fazê-lo num contexto mais formal e transmissivo, as possibilidades num contexto de aprendizagem ativa são ilimitadas.

Comprovei ainda a importância do papel do professor na abordagem desta temática, uma vez que é quem tem a possibilidade de proporcionar diferentes experiências às crianças, enriquecendo-as em diversas áreas de conhecimento. Deste modo, é essencial que os professores procurem formar-se ativamente, buscando sempre novos recursos, novos métodos e novas aprendizagens, enriquecendo a sua prática e conseqüentemente as aprendizagens dos seus alunos.

De forma a responder às questões levantadas inicialmente, comecei por efetuar uma busca na literatura acerca das emoções, do conceito de inteligência emocional, do desenvolvimento socioemocional esperado em crianças entre os oito e os nove anos, do papel do professor e sobre a implementação de práticas que promovessem o desenvolvimento socioemocional.

Filliozat (1997) ressalta a importância de conceder tempo e espaço às crianças que lhes dê possibilidade de falar do que sentem e as ajudar a verbalizar as suas emoções, disponibilizando-lhes meios e ferramentas para as enfrentar.

A escola deve assumir um papel abrangente na promoção do desenvolvimento e formação global das crianças, não se limitando ao desenvolvimento cognitivo, mas considerando também o seu desenvolvimento social e emocional.

Assim, e de forma a responder à questão orientadora, foi necessário complementar a teoria pesquisada com uma abordagem empírica.

Esta abordagem constou da planificação, implementação e análise de atividades descritivas e analisadas no segundo e terceiro capítulos.

Consegui a partir destas, comprovar que é possível, enquanto professor do 1º CEB, abordar e estar atento ao desenvolvimento emocional das crianças sem descurar as restantes áreas curriculares. Assim se demonstra que o professor tem habilitações para responder às necessidades dos seus alunos, tanto académicas como pessoais, não sendo necessário compartimenta-las, mas sim integrá-las entre si.

Apesar da escola assumir a importância das competências sociais e emocionais no percurso académico dos alunos, está cada vez mais pressionada na sua função de formar academicamente: sentido falta de tempo, de recursos, de orientações precisas de formação e de alterações curriculares para conseguir responder às necessidades de desenvolvimento global dos alunos (Costa & Faria, 2013).

No entanto, com a implementação deste projeto, comprovámos que não é necessária a alocação de um tempo exclusivo para este trabalho, assim como não são requeridos recursos adicionais, podendo a abordagem das emoções ser harmonizada com a abordagem das restantes áreas curriculares.

Este estudo poderá ser complementado com entrevistas a professores para a aferição da implementação de práticas para esta integração, bem como a sua extensão à disciplina de matemática.

Na minha futura prática pretendo que o trabalho socioemocional seja contínuo, procurando estar atenta e implementar atividades transversais às diversas áreas curriculares.

Ambiciono ser uma profissional de educação que acompanhe novos estudos e pedagogias, que seja atenta e ponderada e ainda que procure motivar e incentivar os alunos para o seu desenvolvimento e aprendizagens, indo ao encontro dos desafios que a sociedade vai propondo, integrando-se de forma saudável nesta mesma. Sendo este o fim último da educação.

“O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry

Referências Bibliográficas

- Abrunhosa, S. M. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação, Lisboa). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708_ulsd_dep.17454_Tese_MestradoSuseteMariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: edições asa.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto).
- Alves, D. R. P. & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129. Lisboa: Edições Colibri.
- Azevedo, N. R. (2012). No espaço entre o eu e os outros: A ética como horizonte. *Interações*, 21, 56-67.
- Bento, A. V. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A., V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Campos, C., Neves, A., Fernandes D., Conceição, J. M. & Alaiz V. (1994). Se quer saber, porque não pergunta? In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Coll, C., Placios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (Vol.2). Porto: Artes Médicas. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/927785/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Desenvolvimento%20psicol%C3%B3gico%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coll%20-%20Cap.%201.pdf

- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(6), 407-424.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 2(4), 01-13.
- Damásio, A. R. (2003), *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Europa-América.
- Damásio, A. R. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Duclos, G. (2006). *A Auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi editores.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación [Versão eletrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6, 421-43.
- Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração: Rudimentos de gramática emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das emoções das crianças*. Cascais: Pergaminho.
- Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Fundação Calouste Glubenkian.
- Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise psicológica*, 2(28), 359-375.
- Gesell, A. (1996). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos: para uma educação de afetos*. Edições asa

- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L., O. (1999). *Piaget: Sugestões aos educadores*. Brasil: Editora Vozes.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442.
- Melo, R. (2002). *Baralhações: um baralho de emoções*. Lisboa: Arisco
- Ministério da Educação (2013). *Programa e metas Curriculares de matemática do ensino básico*.
- Pacheco, C. (2015). *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia académica em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada).
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sans, A. B. (2013). *Programa d'intervenció d'educació emocional i social per a l'etapa infantil: L'educació de la consciència emocional i l'autoestima* (Dissertação de mestrado, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic, Espanha).
- Santos, C. S. V. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo empírico com toxicodependentes em tratamento* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. & Tavares H. M. (s.d.). *O desenho como fator primordial no desenvolvimento infantil*. (Dissertação de Licenciatura, Faculdade Católica de Uberlândia, Brasil). Retirado de <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/15-pedagogia.pdf>
- Silva, M. I. L. (2013). Prática Educativa, Teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304. Retirado de <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Snunit, M. (2012). *O pássaro da alma*. Lisboa: Veja.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: bases pedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa).
- Teixeira, M. S. F. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no autoconceito de alunos do 2ºciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).
- Trindade R., Cosme, A., Pacheco, J. & Nunes, R. S. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspetivas*. Porto: Porto editora.

Anexos

Anexo 1 – Notas de Campo significativas

Nota de Campo nº 1
<p>Situação: Aula de Português Data: 7/10/2017 Hora: 9h30m Local: Sala de aula Intervenientes: Alunos e professora Outros indicadores do contexto: O dia nacional do pijama é um dia educativo em as crianças lembram, a todos que "uma criança tem direito a crescer numa família".</p>
Notas Descritivas
<p>Conversa sobre o dia do pijama, a que a escola adere. A professora explica que este é um símbolo do conforto do lar, do aconchego, explicitando a razão desta iniciativa.</p> <p>Este assunto levou a uma conversa sobre orfanatos e crianças carenciadas.</p> <p>Aluna: "O meu pai diz que nada é de graça, mas um sorriso já faz alguém feliz."</p>
<p>Comentário:</p> <p>Considero importante a existência de uma explicação acerca de um dia comemorado na escola. Acredito que o desenrolar da conversa potenciou o desenvolvimento de empatia.</p> <p>(Neste dia, as crianças até aos dez anos, nas instituições e escolas participantes, de todo o país vão vestidas em pijama para a escola e passam o dia (ou parte dele) em atividades educativas.)</p>

Nota de Campo nº 2
<p>Situação: Aula de Matemática Data: 07/10/2017 Hora: 11h00m Local: Sala de aula Intervenientes: Alunos e professor</p>
Notas Descritivas
<p>Os alunos partilham as suas dificuldades nos exercícios. O que é incentivado pelo professor: "não tenhas medo de dizer as coisas, não tenhas medo de dizer mal"; "errar é bom"; "prefiro que façam mal e me digam, do que finjam que sabem"; "têm que me dizer que erraram, para vos poder explicar e perceber o vosso erro"</p> <p>Um aluno apresentou dificuldade na decomposição de números, o professor explicou e o aluno conseguiu resolver os exercícios de seguida.</p>
<p>Comentário:</p> <p>Importância de olhar o erro como algo construtivo; Boa relação com os alunos.</p>

Nota de Campo nº 3
<p>Situação: Aula de Português Data: 21-11-2016 Hora: 09h00m Local: Sala de aula Intervenientes: Professora de Português e alunos</p>
Notas Descritivas
<p>A partir de uma palavra que surgiu num texto, a professora perguntou aos alunos quais os sentimentos que temos em comum com os animais, chegando à resposta que os animais não sentem ciúmes. Partindo desta opinião, abordou o tema da inveja, explicando que este sentimento é mau, porém muitas vezes sentimo-lo em situações que não são graves.</p>
<p>Comentário: A professora aproveitou a curiosidade dos alunos acerca de uma palavra para abordar brevemente o tema dos sentimentos, dando pouco espaço a grandes reflexões ou partilha de situações em que tenham experienciado esse sentimento.</p>

Nota de Campo nº 4
<p>Situação: Aula de Português Data: 5-12-2016 Hora: 9h00m Local: Sala de aula Intervenientes: Professora de Português e alunos</p>
Notas Descritivas
<p>A partir de um texto, a professora abordou temas respetivos à cidadania. Falando com os alunos acerca de diferenças físicas, afirmando que estas não têm qualquer tipo de importância nas relações.</p> <p>Aluna 1: “Eu tenho uma amiga gordinha, mas não lhe digo, olha estás gorda, porque sei que eu também não ia gostar se fosse eu.”</p> <p>Abordou-se ainda o tema das escolas públicas e privadas:</p> <p>Aluno 1 (sobre uma antiga colega): “Coitada, foi para a escola pública.”</p> <p>Professora: “Não sei que ideia têm da escola pública. Mas há escolas públicas muito boas, e algumas menos boas, tal como há colégios, como o nosso, muito bons e outros menos bons. Não há melhor nem pior.”</p> <p>Aluno 2: “Não tem mal nenhum estar numa escola pública. Tenho uma amiga que está lá.”</p> <p>Professora: “Exatamente. Eu já fui aluna em escolas privadas e em escolas públicas, e fui professora também. E digo-vos que há bons e maus em todo o lado.”</p> <p>Aluno 3: “A diferença é que podem entrar lá todas as pessoas.”</p> <p>Professora: “A escola pública é segura. Não entram lá pessoas sem autorização. Como aqui na nossa escola, não entra ninguém sem autorização. É igual.”</p>
<p>Comentário: A professora aproveita o texto que estão a trabalhar para abordar questões de cidadania. Os alunos mostram-se interessados, apesar não terem muita oportunidade para dar a sua opinião. A professora dá a palavra a alguns alunos, porém, afirma que não despende de muito tempo para abordar determinadas questões.</p>

Nota de Campo nº 5
<p>Situação: Aula de Português Data: 09/01/2017 Hora: 8h30m Local: Sala de aula Intervenientes: Alunos e professora Outros indicadores do contexto: Segunda-feira</p>
Notas Descritivas
<p>Conversa com os alunos sobre o fim de semana, as crianças foram esperando pela sua vez para contarem algo especial sobre o seu fim de semana. A professora foi fazendo perguntas de forma a que as crianças completassem os seus relatos e tornassem a sua oralidade mais rica.</p>
<p>Comentário: Valorizar o diálogo, a partir de partilhas das crianças, que demonstram grande interesse e motivação em fazê-las, interligado com conteúdos do Português – oralidade.</p>

Nota de Campo nº 6
<p>Situação: Aula de Português Data: 08/04/2017 Hora: 08h30m Local: Sala de aula Intervenientes: Alunos, professora e estagiária</p>
Notas Descritivas
<p>Durante a aula de Português, enquanto a turma realizava uma tarefa em grande grupo com a professora, e eu me encontrava em momento de observação, detetei que um dos alunos estava a imitar uma colega, fazendo alguns colegas rirem, “gozando” com essa mesma colega.</p> <p>Como referi, eu encontrava-me apenas em momento de observação, uma vez que a professora estava a dirigir a aula, porém, e por não ser um ato isolado, senti necessidade de intervir e chamar este aluno à atenção. A professora apoiou-me e conversou com o aluno sobre o sucedido.</p> <p>É recorrente este tipo de atitudes para com esta colega.</p>
<p>Comentário: Esta criança é muitas vezes insultada e excluída pelos colegas.</p>

Situação: Aula de Português/História**Data:** 08-02-2016**Hora:** 09h00m**Local:** Sala de aula**Intervenientes:** Professora de Português e alunos**Notas Descritivas**

A professora e a sua turma encontram-se a preparar um teatro sobre o milagre das rosas. Para a escolha de papeis, a professora conversou comigo sobre a sua intenção de atribuir a determinados alunos com os papeis principais, alunos estes que não costumam ter oportunidade de ter o papel principal e que têm aparentemente mais dificuldade em relações sociais. Durante a aula a professora afirmou que iria sortear a distribuição de papeis pelos alunos, para que fosse justo e não existisse rivalidade.

Porém, inicialmente deu opção de escolha aos alunos para selecionarem os papeis das personagens para os quais queriam concorrer.

Professora: "Quem quer ser a rainha Santa Isabel?"

Escreveu o nome das alunas que colocaram a mão no ar, e assim fez para as restantes personagens.

Noutra aula, deu a informação das distribuições das personagens.

Comentário:

Considero positiva a preocupação da professora em não colocar sempre os mesmos alunos como protagonistas, para dar a oportunidade a outros de se sentirem especiais e competentes.

Para o papel de Rainha Santa Isabel, personagem principal, a professora escolheu a A.R., pois considerou importante dar-lhe esse voto de confiança, uma vez que esta é uma criança insegura e com muitos problemas relacionais na turma. Assim, os outros alunos também teriam outra opinião sobre ela, assim que a vissem representar bem o seu papel.

No momento em que a professora deu a informação de que seria a A.R. a representar essa personagem, foi possível observar olhares e caras de reprovação por parte de alguns alunos.

Situação: Brincadeira de turma

Data: 03-03-2016

Hora: 10h30m

Local: Recreio - exterior

Intervenientes: Alunos e estagiária (eu)

Notas Descritivas

A turma estava a fazer uma brincadeira em grande grupo, porém, deparei-me com a exclusão de duas alunas.

Estas alunas vieram ter comigo, individualmente, para partilharem comigo a sua tristeza acerca da situação.

Aluna 1 : Eles não me deixam brincar com eles.

Estagiária (E) : “Porquê? Sabes?”

Aluna 1 : “Não, eu não sei...”

E.: “Fizeste alguma coisa errada?”

Aluna 1: “(silêncio) é que eles não gostam que eu brinque com eles, e eu magou-os e eles a mim, e depois dizem também que eu estou sempre a chateá-los.”

E.: E porque fazes isso?

Aluna 1: (encolhe os ombros) Não sei, eles também são maus.

E.: Eu já vou falar com eles, mas vamos combinar uma coisa. Não podes gritar e chatear-te com eles se não tiveres nenhum motivo, e se calhar da próxima vez que houver alguma confusão, chama-me para eu entender a situação.

Aluna 1: sim (sorriu)

E.: Tens que tentar dar-te bem com eles, assim eles vão conhecer-te melhor e gostar mais de brincar com eles. Se tiveres sempre a magoá-los eles vão-se chatear contigo, e depois tu chateias-te com eles e ficam sempre assim.

Aluna 1.: é verdade. Eu vou tentar.

A outra aluna veio ter comigo com o mesmo problema

Aluna 2.: Só não querem brincar comigo porque eu estou sempre a chorar.

Fui falar com o grande grupo, afirmando que iriam acolher as duas alunas na brincadeira e que se houvesse algum problema me chamassem. Alguns alunos aceitaram sem problema, porém houve alguns que mostraram resistência e ainda quem afirmasse que não as queria na brincadeira.

Expliquei que devemos dar novas oportunidades e que não gostaríamos se todos os seus colegas estivessem a brincar e eles não tivessem nada nem ninguém com quem brincar.

Contei-lhes ainda que já tinha conversado com as colegas para que fossem também adequadas à situação.

Os colegas entenderam e aceitaram-nas na brincadeira.

Ouvi ainda um dos alunos dizer ao outro “dizemos que sim, mas depois não as apanhamos, assim não brincam...”

Abordei-os e expliquei-lhes novamente a situação.

A turma brincou toda junta, as alunas estiveram bastante alegres, e eu fiquei a supervisionar a brincadeira de modo a comprovar que iriam todos cumprir com o acordo.

Comentário:

Esta situação demonstra a realidade da maior parte das turmas e escolas. A exclusão é uma realidade de muitas crianças, e cabe aos agentes educativos ajudar as crianças na sua integração, entender onde se encontram as lacunas e tentar preenche-las da melhor forma.

As razões que os alunos me deram foram que uma chora muito e outra porque os chateia. Consegui conversar com todos e incluir as duas alunas na brincadeira.

A G. faz voz de choro muitas vezes, em situações com fácil resolução, chora quando algum trabalho lhe corre mal ou quando se engana e numa destas situações, a amiga dela foi tentar ajudá-la, mas a G. não reagiu bem, sendo bruta para essa mesma amiga.

Este é um trabalho prolongado, pois esta foi uma situação que ficou resolvida para uma manhã, porém, sabemos que no dia seguinte é provável que aconteça algo idêntico.

Situação: Recreio

Data: 03-03-2016

Hora: 10h30m

Local: Recreio – exterior e sala de aula e sala de aula

Intervenientes: Alunos e professor de matemática (titular)

Notas Descritivas

A maior parte dos rapazes da turma estavam a jogar no campo de futebol, sendo que excluíram um dos colegas que lhes tinha pedido para jogar. A exclusão não foi por impedimento devido ao número de jogadores ou por qualquer outra regra do próprio jogo.

No momento do toque de entrada e formação de filas, o S., em vez de estar em pé a formar fila como os restantes colegas, encontrava-se sentado (na fila), com as pernas cruzadas e as mãos na cara, a chorar.

Os colegas foram todos para dentro da sala, ficando o S. ainda sentado, o professor foi ter com ele e ficou a conversar, enquanto eu entrei com os restantes alunos a aguardar pelo professor que ia dar a aula.

Assim que regressaram à sala, o S. sentou-se no seu lugar, e o professor iniciou uma conversa com os alunos acerca do sucedido, demonstrando um grande desagrado pelo sucedido, disse que era extremamente desagradável excluir fosse quem fosse e que os próprios não gostariam se o mesmo lhes acontecesse. Pediu a alguns alunos para explicarem o que tinha acontecido, alguns tentaram-se justificar, outros mantiveram-se em silêncio. O professor continuou a mostrar o seu desagrado e desilusão, deu exemplos pessoais acerca de situações idênticas, e terminou a conversa avisando que se tal acontecimento se repetisse, todos ficavam impedidos de utilizar o campo de futebol.

Comentário:

Esta situação, mais uma vez, dá-nos a percepção do que acontece na maior parte das escolas. A exclusão é uma realidade diária para muitas crianças, e cabe aos agentes educativos estar atentos e ajudar as crianças na sua integração.

Este é um trabalho prolongado e constante.

Situação: Recreio de almoço

Intervenientes: quatro alunos e estagiária

Notas Descritivas

Durante um intervalo de almoço, quatro alunas e um aluno da turma do presente estudo estavam a discutir e procuraram-me para me contar o que havia acontecido.

Tinham estado a brincar as quatro juntas, porém aborreceram-se com uma delas e estavam nesse momento três delas a gritar com outra. O rapaz estava a presenciar a situação, sem se manifestar.

As que estavam a gritar, tentaram explicar-me a situação, sem baixar o volume da voz mostrando-se bastante exaltadas. Estavam a insultar a colega.

Perante aquela situação, não sendo a primeira em que a A. estava numa situação em que era insultada, especialmente por diversas colegas, enquanto estava sozinha, sem apoio, abraçou-se rapidamente a mim a chorar.

Eu pedi que se acalmassem e me explicassem a situação. Assim que se mostravam mais calmas, começavam a exaltar-se novamente, voltando a insultar a colega. O rapaz começou a defender a colega, que geralmente é também insultada por ele, afirmando que não gostaria que lhe fizessem o mesmo.

Percebi que não iria resultar conversar com elas naquele momento, pelo que lhes apresentei o diário de turma e lhes sugeri que escrevessem o que estivessem a sentir.

Rapidamente mudaram o seu foco para esta nova tarefa, mostrando interesse e entusiasmo em escrever. Assim o fizeram, retratando a situação vivenciada minutos antes.

Um dos alunos, apenas espetador, escreveu no livro, afirmando que não gostava do que estava a acontecer pois também não gostaria se tal lhe acontecesse a ele.

As intervenientes mostraram-se mais calmas e foram brincar.

O livro foi guardado por mim, para o apresentar mais tarde aos restantes alunos.

Comentário:

Identificamos mais uma vez problemas relacionais com a aluna A.R.

Situação: Período em que estive responsável pela turma

Hora: 14h00

Local: Sala de aula

Intervenientes: M. e estagiária

Notas Descritivas

Neste período, necessária bastante autoridade da minha parte para que a aula se mantivesse com um clima apropriado. Dei oportunidade de escreverem no Diário de Turma e uma das crianças escreveu: "Estou chateada porque a professora Catarina não nos deixa fazer nada". Perante esta situação e apesar de o comentário ser anónimo, apercebi-me rapidamente de quem o tinha escrito, pois durante uma das minhas repreensões apercebi-me da tristeza na cara desta menina. Assim, chamei-a e perguntei-lhe se teria sido ela a escrever. A M. confirmou e eu, disse-lhe que não havia qualquer problema em ter escrito aquele comentário, pois o livro era exatamente para escreverem como se sentiam, e que foi exatamente o que fez, escreveu e justificou o seu sentimento. Perguntei-lhe ainda se tinha entendido a minha posição durante a aula. A M. negou inicialmente. Porém após ser questionada sobre se considerava que se tinham portado de forma adequada a uma aula, ela entendeu que de facto eu tinha razão e que não seria possível ter agido de outra forma. Sorriu-me e dirigiu-se à saída.

Comentário:

Apesar dos comportamentos desadequados terem sido generalizados, tive necessidade de falar com a M. e esclarecer esta situação pois senti que estava desiludida comigo e que não teria entendido a minha atitude, pois não era ela uma das crianças que estava a ter o comportamento mais desadequado. Senti ainda que deveria esclarecer, porque ouvi as colegas a dizerem que quem escreveu aquilo não o devia ter feito. Não havendo qualquer problema no que a criança escreveu, resolvi conversar e esclarecer o sucedido, para que esta situação não interferisse na nossa relação e ela olhasse para a minha autoridade como a de qualquer outro professor.

Anexo 2 – Planificações das atividades e alguns registos das crianças

Atividade I - Diário de turma

Planificação:

Identificação da atividade	Implementação de um diário de turma
Domínios	Leitura e Escrita; A descoberta de si mesmo; A descoberta dos outros.
Conteúdos	Produção de texto; Escrever textos; O seu corpo; A vida em sociedade.
Objetivos específicos	Relatar informações e explicações; Escrever textos, parafraseando, informando e explicando; Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; Reconhecer alguns sentimentos; Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos.
Participantes	Turma do 3º ano – 23 crianças
Metodologia de trabalho	Apresentação do livro em branco “O Nosso Diário”, elaboração da capa e dos separadores: “elogios” e “o que sinto” – Três alunos. Explicação do objetivo destes registos, da importância dos elogios e de tentarmos entender o que sentimos em determinadas situações, descrevendo-as. As crianças terão a liberdade de escrever no diário sempre que sintam necessidade ou vontade, fora das tarefas das aulas, ou seja, após a execução das mesmas ou durante os intervalos, haverá ainda momentos em que relembro que podem escrever, perguntando se alguém naquele momento tem algo a registar. Os alunos não têm que assinar os registos.
Dificuldades previstas	Dos alunos: colocar por escrito os seus pensamentos; descrever por escrito situações que lhes despertam diferentes emoções.
Recursos materiais	Folhas brancas unidas por uma fita com uma capa e uma contracapa em cartolina; Material de escrita.
Gestão do tempo	Lançamento do projeto: dia da aplicação da escala de regulação emocional Decorrer do projeto: Sempre que as crianças sintam necessidade, fora das tarefas propostas pelos professores cooperantes, ou seja, após as tarefas obrigatórias, durante os intervalos ou em momentos propostos por mim.
Espaço	Interior: Sala de aula.

Atividade II - Dado das emoções

Planificação:

Identificação da atividade	Dado das emoções
Domínios	Oralidade; Leitura e Escrita; A descoberta de si mesmo.
Conteúdos	Compreensão e expressão; O seu corpo; Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema; Textualização: ortografia, vocabulário, amplificação de texto; Revisão de texto.
Objetivos específicos	Escutar para aprender e construir conhecimentos; Identificar informação essencial; Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu; Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado; Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; Reconhecer alguns sentimentos; Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.
Participantes	Turma do 3º ano – 23 crianças
Metodologia de trabalho	<p><u>Primeira fase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Formam-se grupos de quatro alunos. → Em cada grupo, um aluno responsável por lançar o dado das emoções. → Cada grupo fala da emoção seleccionada a partir do lançamento do dado. → O meu papel e o da professora cooperante é de mediação e complementação a partir de questões orientadoras acerca de cada emoção. → As crianças partilham diversas situações que tenham vivenciado, definindo também a emoção. → Aborda-se ainda estratégias de resolução de problemas, do controlo de sentimentos e autocontrolo. <p><u>Segunda fase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Individualmente todas as crianças lançam o dado das emoções e escrevem um texto acerca da emoção ou sentimento seleccionado. → Durante a escrita do texto, acompanho os alunos individualmente, esclarecendo possíveis dúvidas.
Antecipação das estratégias usadas pelos alunos/Dificuldades previstas	Dificuldade em exprimir oralmente as duas ideias; Dificuldade na definição de cada emoção; Dificuldade na produção escrita, especialmente em colocar por escrito os seus pensamentos.
Recursos materiais	Dado das emoções (feito em cartão); Folhas;

	Material de escrita.
Gestão do tempo	8:45 – 10:30
Espaço	Primeira fase: Interior: Na área de leitura – sala de aula. Segunda fase: Interior: Nos respetivos lugares (mesas).

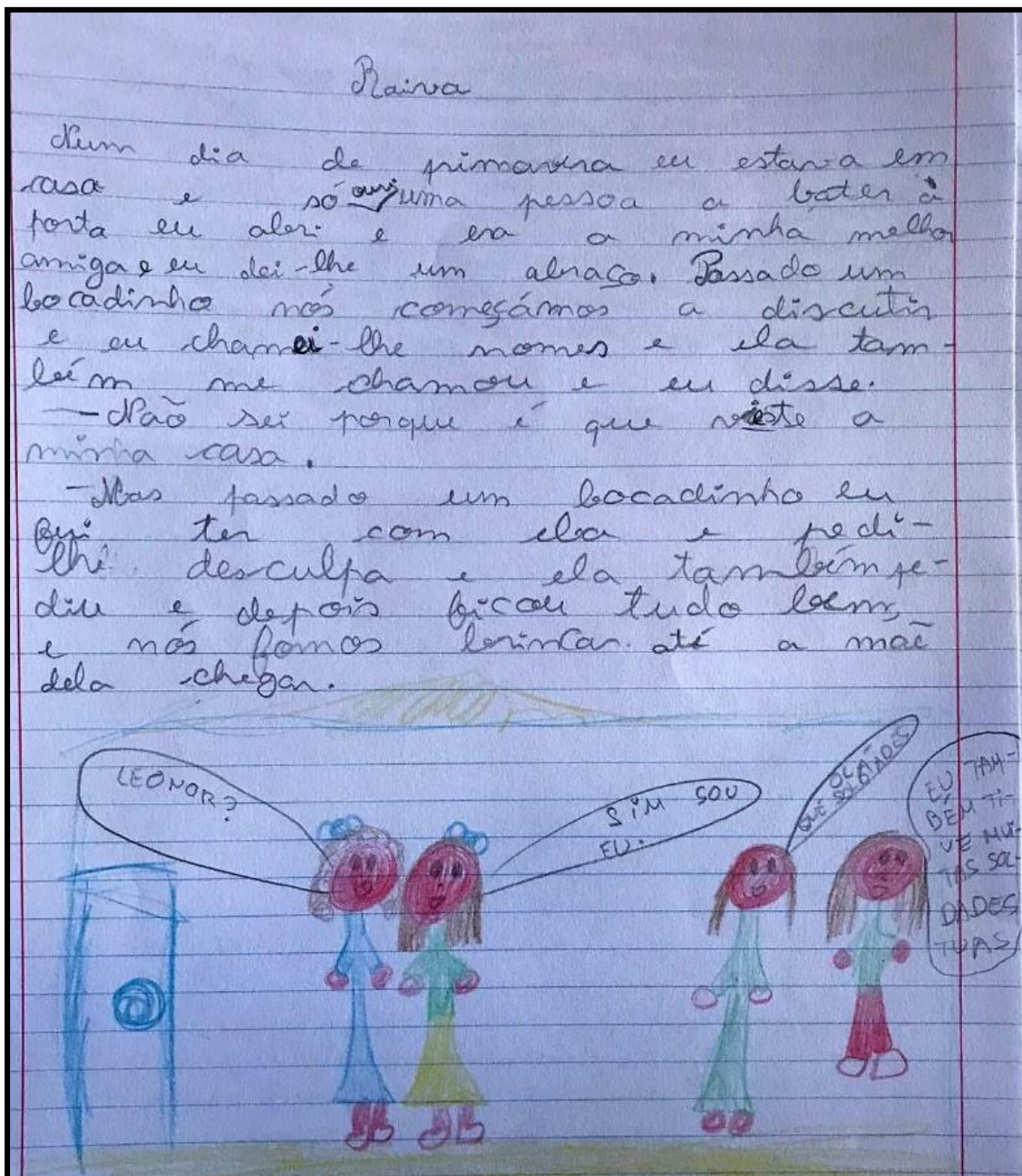


Figura 1 Texto com ilustração - Raiva

RAIVA

Martim Gomes de Mesquita Aguiar de Sousa

No dia eu estava no Hospital e estava com raiva de estar internado e eu estava a ver televisão e tinha o meu telemóvel ao pé de mim e estava a almoçar. E eu acabei de almoçar e estava com tanta raiva que batí com a mão na cama e o telemóvel saltou da cama e partiu o ecrã e fiquei cheio de Raiva de partir o ecrã do telemóvel.



Figura 2 Texto com ilustração - Raiva

Raiva

Um dia de Inverno a Maria Ribeiro na escola
roubou-me as amigas e eu fiquei febril e com
raiva, não sabia o que fazer. Quando fui falar
com ela, ela nem sequer ^{admitiu} admitiu. Então dei de
ão fingir e não pensar nela porque
a raiva não me adianta de nada e então disse
- Vou inventar uma canção para me esquecer
disto. ^{e então} ~~então~~ ^{foi} a raiva não me adianta de nada
e então vai ficar a minha vida?



Figura 3 Texto com ilustração - Raiva

Raiva

Muitas vezes quando eu queria brincar com as minhas amigas elas não me deixavam e eu fiquei cheia de raiva e só queria bater mas bater não resulta em nada por tanto a chei que me deixava acalmar e então perguntei outra vez e desta vez com calma elas disseram sim porque agora estava com calma e eu dei uma ideia que foi jogar às escondidas e elas disseram sim e fomos jogar e brincamos juntas para sempre, porque agora percebi que a raiva não ajuda em nada, portanto nunca mais estarei com raiva.



Figura 4 Texto com ilustração - Raiva

Raiva

No dia de anos da minha irmã. Eu senti raiva, porque a minha irmã recebeu quase todos os presentes que eu queria, e como ela guardou os presentes na quarta dela, e a festa ~~era~~ lá em baixo. Eu peguei nos brinquedos que eu queria e escrevi o meu nome e disse-lhe assim: tu recebeste presentes iguais aos meus. Eu disse-me assim: - Então prova que não tens e eu mostrei-lhe a parte onde estava o meu nome.

Figura 5 Texto - Raiva

Saudade

Um dia cheio de sol, eu acordei vesti-me e fui tomar o pequeno-almoço. Nessa manhã estava cheia de saudades do meu gato o Oscar. Ele era o meu gato preferido mas ele fugiu, e umas pessoas devem ter apatilhado-o e ficado com ele. Logo depois fui passear com a minha mãe de bicicleta, passado mais ou menos 30 m, eu fui perguntar-lhe o que era saudades, e ela disse-me:

- É Quando tens saudades de uma pessoa, animal ou sítio!
- Quei já entendi! Obrigada mãe!

É então eu fui para o quarto e fiquei a pensar nisso.

Figura 6 Texto - Saudade

Saudade

Minha mamãe teve de ir 1-ata a escola mas não queria deixar a minha cadela.

Quando foi para a escola fiquei todo o dia com saudade: atrapalhava-me, ficava sem vontade e sem energia. Foi um dia horrível porque tinha saudades. Depois quando a vi até ia chorando de alegria.



Figura 7 Texto com ilustração - Saudade

Medo

Um dia eu fui ao ~~chate~~ e fui a casa dos meus primos e tinha lá um cão. Eu nessa altura tinha medo de cães e tinha ~~chegado~~ lá e o cão vinha-me cheirar e como eu tinha medo de cães desisti a correr e os outros tiveram de pagar o cão na sala. Passou algum tempo e eu fui a casa dos meus primos e tinha lá o cão e ele ~~permeou-me~~ cheirar mas eu aí desisti e ele cheirou-me e foi aí que eu perdi o medo de cães.

Figura 8. Texto - Medo

Medo

Num dia de muito sol eu estava na escola a brincar com a Madalena no espaldar, ^{estavamos} ~~estávamos~~ no recreio da fruta, depois ~~veio~~ a Catarina do quarto ano e disse:

- Queres brincar comigo? A Madalena respondeu:
- Sim, Sim vamos para a cozinha disse a Catarina
- E a Madalena, depois a Catarina disse: afinal quero ir fazer pino à parede e depois a Madalena também foi e como eu não sei fazer fiquei lá ^{na} cozinha a guardar os brinquedos até o sino tocar e tive medo que a Madalena nunca mais brincasse comigo e não brincasse com a Catarina.

Figura 9. Texto - Medo

Medo

O Medo é um sentimento que todos nós temos. É algo que pode ser bom, ou ruim. Por exemplo, o medo de um pirata nos ajuda a saber onde a cabana, mesmo tendo medo.

Um dia quando eu estava a passear, ao meu lado apareceu um cão numa cerca a ladrar, e eu tive medo porque apareceu um ruído.

Também numa noite tive um pesadelo e não consegui dormir, estava com medo e não conseguia dormir. O medo é capaz de ajudar para o pouco mas é ruim para o resto. Por exemplo, hoje à noite sonhei que o meu pai era um monstro, mas quando tudo era um pesadelo já sei um do que o medo é capaz?



Figura 10. Texto com ilustração - Medo

Medo

Um dia, num parque de diversões, eu, a mãe, o pai e o Miguel ^{estávamos} ~~estamos~~ a lanchar. De repente a mãe disse:

— Vou dar uma volta para ver o que há de bom. — Também quero ir! — Disse a Gabriela. Temos um carrusel, ^{uma} roda gigante etc. Depois fomos ao parque. Fizemos tanta coisa lá que eu até fiquei suada. Mas depois esquecemo-nos de ir à mamãe russa. Eu entrei lá e achei giro por isso continuei mas passado 1 minuto eu escorreguei e que caía. É entretanto caí. Depois desse dia passei a ter algum medo de andar de mamãe russa.

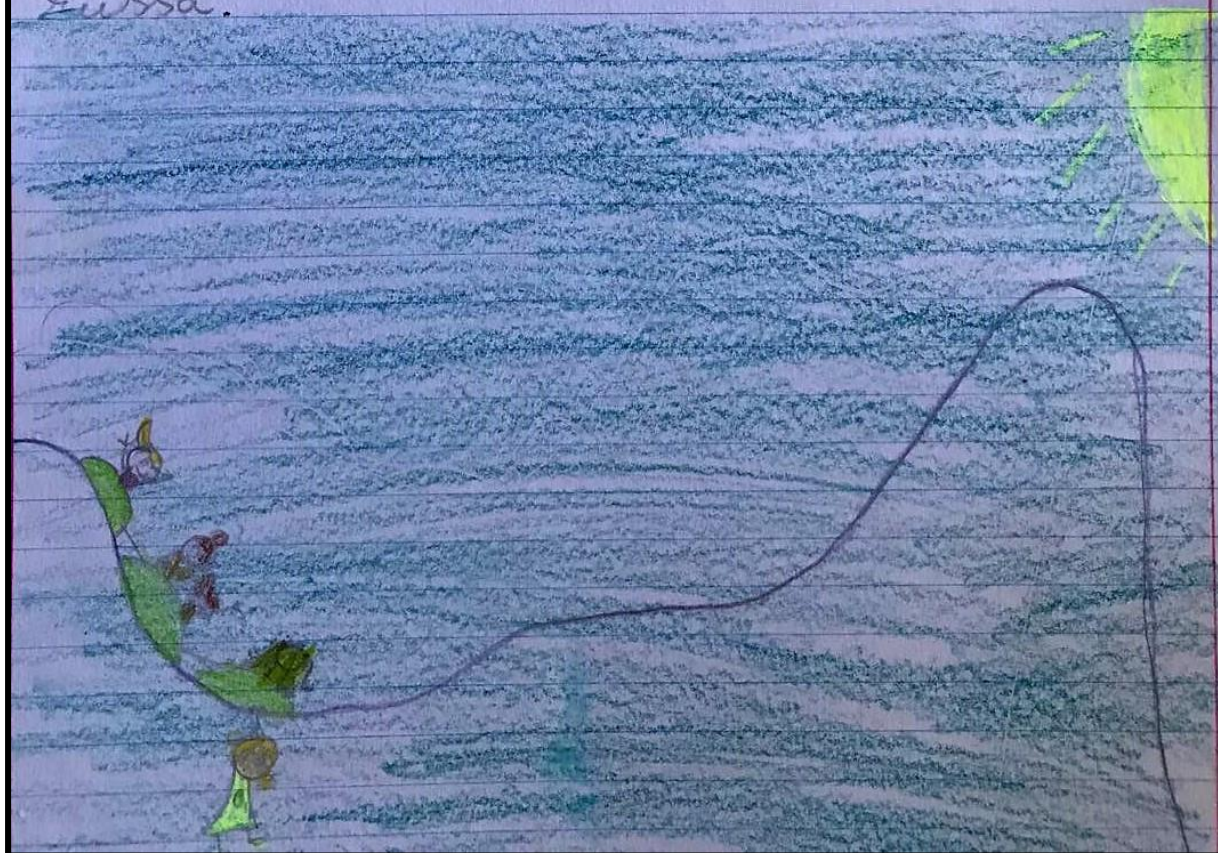


Figura 11. Texto com ilustração - Medo

Alegria

Nunca dia de sol ~~for~~ fui a casa da minha tia
nos domingos lá a casa da minha tia e eu recebi
uma PS4 e fiquei muito contente tinha jogos e
um comando que ~~eu~~ até comecei logo a jogar
contra o meu pai.

Depois comecei a comprar jogos novos tipo NBA e
mais um comando novo azul.

E depois comecei a jogar melhor a aprender algu-
mas coisas e comecei a ganhar ao meu pai.

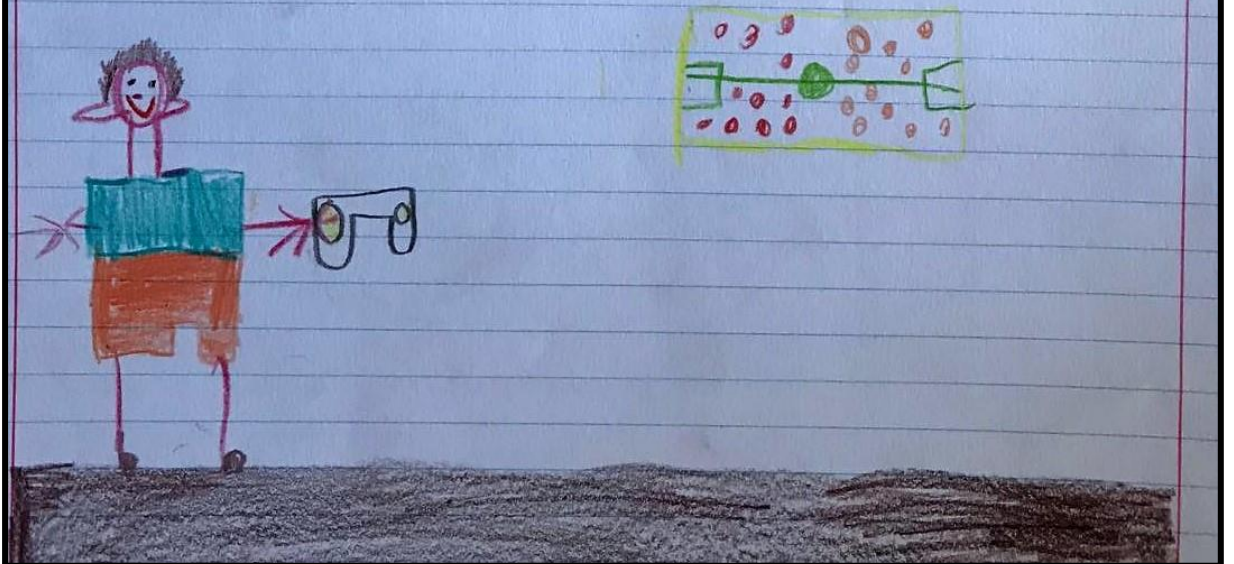


Figura 12. Texto com ilustração - Alegria

Alegria

Um dia, estava a minha tia há espera de bebé e foi na ^{com a}resposta, 4.ª feira 19 de abril que a minha mãe juntamente da minha avó ~~foram~~ ^{foram} ajudar a minha Tia porque já estava com um barriçã, a minha tia e o meu primo o Francisco ^{qualquer} podia nascer a ^{qualquer} momento por isso é que foi tanta ajuda e tanto entusiasmo pois ela estava cheia de dores. Almoçamos, depois fomos para casa da minha avó para ~~nos~~ ^{podermos} brincar e para a minha tia descansar, a minha mãe ^{compreendeu} e foi um dia muito bom.

Na ^{a seguir} dia alegria foi quase tudo igual com a mãe tarde quando a minha tia foi para casa dela às 3 e ^{peço} peço fomos para o hospital, e brabramos no início da história quando eu ^{disse} disse que era a respo ^{Pronto} Pronto era a respo disto porque às 5 e 45 nasceu o Francisquinho e eu fiquei muito feliz



Figura 13. Texto com ilustração - Alegria

Vergonha

Num dia de sol e muito calor eu fui dormir
a casa dum amigo e quando estava a chegar
estava com vergonha de receberem-me lá em casa
porque nunca tinha dormido em casa de um
amigo quando era hora de dormir já estava
com saudades de dos meus pais. De manhã
fomos ao cinema e depois de vermos o filme os
meus pais vieram-me buscar.

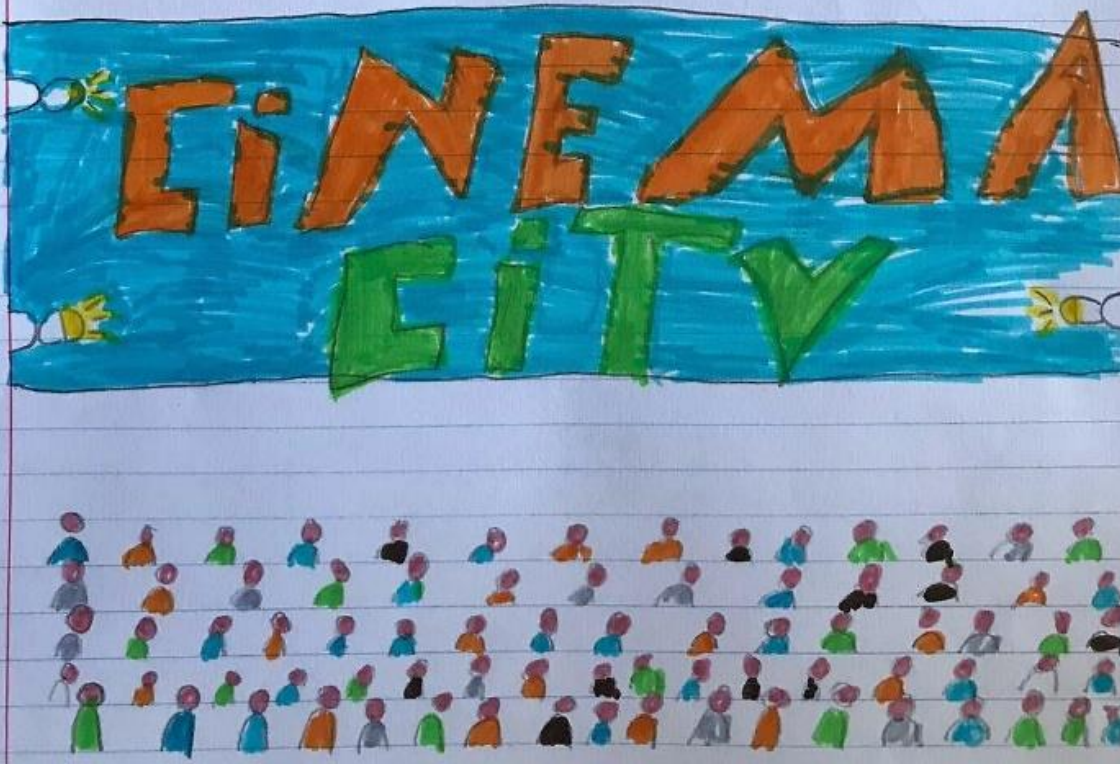


Figura 14. Texto com ilustração - Vergonha

Vergonha

Um dia que eu fui para a escola e os meus pais me pediram um beijinho e eu disse:

- Já aqui não tenho vergonha. É o meu pai disse;
- Porque Afonso tens vergonha que os teus amigos depois gozem contigo

- ~~Sim~~ tenho.
- Vai vá Adeus então.
- Vá Adeus...

Já tarde o meu pai veio-me buscar e disse;

- Eu sei que não queres que eu faça isto.
- Já podes fazer já ultrapassar a vergonha.
- Boa tens de ultrapassar essas Vergonhas.

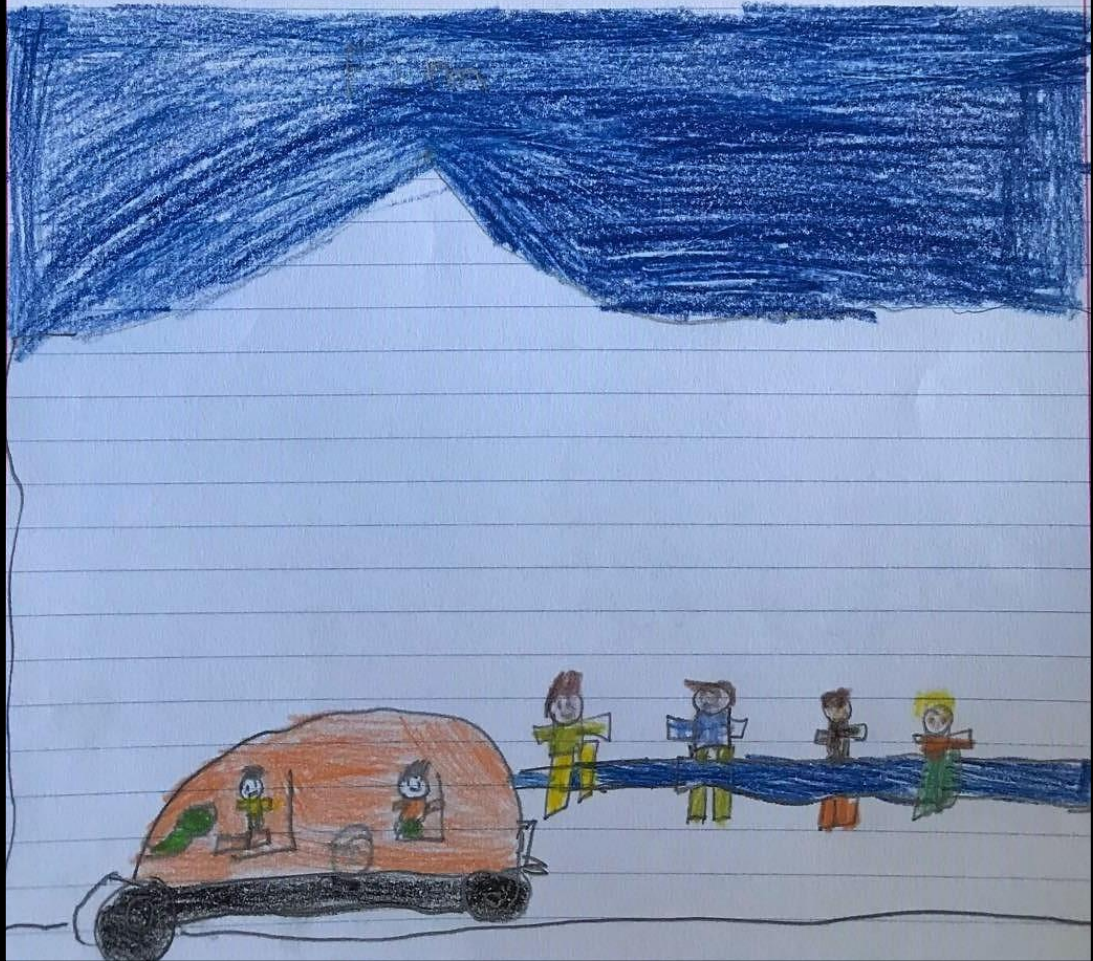


Figura 15. Texto com ilustração - Vergonha

Vergonha

No início de manhã, num sábado fui tomar o pequeno almoço para depois ir ao restaurante e depois ir ver televisão. E quando os pais acordaram receberam um telefonema da mãe do Stefano a convidar-me para ir lá a sair brincar à tiro, e a minha mãe disse que sim e depois fui para o jardim brincar fui jogar à bola, à aparelhada... Depois fui escolher hambúrguer com batatas fritas e cebola e depois finalmente fui a casa do Stefano e quando chegamos a minha mãe diz:

- Dá lá um beijinho filho
- Não! Agora pode-se ir embora - disse eu cheio de vergonha então fui brincar com o Stefano.

Figura 16. Texto - Vergonha

Atividade III - Pássaro da alma

Planificação:

Identificação da atividade	Leitura do livro: <i>O pássaro da alma</i> e escrita de um texto com o mesmo tema
Domínios	Educação Literária; A descoberta de si mesmo.
Conteúdos	Leitura e audição de obras de literatura para a infância; Compreensão de um texto; Organização dos conhecimentos do texto; Elaboração e aprofundamento de ideias e conhecimentos; O seu corpo.
Objetivos específicos	Ler e ouvir obras de literatura para a infância; Identificar o tema ou assunto do texto; Referir, em poucas palavras, o essencial do texto; Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto; Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; Reconhecer alguns sentimentos.
Participantes	Turma do 3º ano – 23 crianças
Metodologia de trabalho	→ Leitura a partir do quadro interativo do livro: “O pássaro da alma”. → Pequena reflexão acerca do tema abordado pelo mesmo – as emoções. → Os alunos identificam algumas emoções e dessem alguns exemplos de situações em que essas emoções estivessem presentes, recuperando atividades anteriores. → Escrita de um texto acerca do tema tratado no livro, explicando o que é o pássaro da alma, prossequindo para uma abordagem ao seu próprio pássaro da alma e as “gavetas de emoções” que se abrem mais, as que se abrem menos e as que eles gostam menos que se abram.
Recursos materiais	Quadro interativo; Folhas; Material de escrita.
Gestão do tempo	11:00 – 12:20
Espaço	Interior: Sala de aula, sem qualquer alteração

O pássaro da alma

O pássaro da alma é uma coisa que está dentro no nosso corpo. É a gaveta que abre mais é do amor porque eu gosto de muitas pessoas por amor tipo a minha família e as pessoas que eu quero namorar tipo a Mariana e amo a minha irmã.

O que eu gosto menos é quando saíam comigo porque eu fico muito maguado e não quero falar com ninguém é tipo a tristeza

Figura 17. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma é quem controla os nossos sentimentos, como mostra no filme. O pássaro da alma pode estar: feliz, triste, contente, sonhado, emergente, apaixonado, ... E para cada um desses sentimentos o pássaro da alma tem uma gaveta onde os guarda. Se alguém gosta de nós ou fica feliz conosco, as outras situações boas, o pássaro da alma abre a gaveta da alegria e nós ficamos contentes. É sempre assim que ele nos controla os sentimentos.

O meu pássaro da alma faz tudo que eu escrevi e um pouco mais. O sentimento que eu mais gosto é a que se abre mais vezes é a da alegria e a que se abre menos vezes é a da vergonha.

Figura 18. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

O Pássaro da alma é um sentimento às vezes são bons e às outras vezes más. A gaveta que se abre mais é a gaveta feliz. Exemplo: quando estou numa festa estou contente e não penso nos sentimentos más ou bons. Temos que controlar isso.

A gaveta que eu gosto menos é a gaveta da tristeza porque não me sinto feliz. Exemplo: quando vai uma pessoa lá a casa e eu estou triste de carregar as culpas por cima dela ou dele.

Porque é o pior sentimento e nunca vou ficar triste. Exemplo: quando o Sporting perde.

Figura 19. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma -

A história fala sobre um pássaro da alma que tem bastante gosto a gaveta da alegria e da tristeza. Em casa que um pássaro da alma tem os sentimentos fúteis mas a cor é diferente. A gaveta que se abre mais vezes é a da alegria porque eu estou sempre feliz e a que eu gosto menos é a da tristeza quando eu vou jogar comigo.

Figura 20. Texto – O pássaro da alma

O Pássaro da alma

O pássaro da alma, é um pássaro que nos faz sentir os sentimentos como a alegria, tristeza, vergonha, raiva, magoada... O pássaro da alma tem um monte de gavetas que pode abrir. O meu pássaro da alma tem de deslizar às vezes os meus sentimentos mas às vezes sou eu que tenho de deslizar. A gaveta que se abre mais vezes é a gaveta da alegria. É a que abre mas eu não gosto é tristeza.

Figura 21. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

O pássaro da alma é um pássaro que fala sobre os nossos sentimentos e explica como é a alma. O pássaro da alma é uma alma. O meu pássaro da alma é a alegria. A gaveta que se abre mais vezes é a alegria porque a minha mãe dá-me presentes e algum carinho e quando tenho amigos. O que eu mais gosto menos é a tristeza porque todas as vezes gozam comigo.

Figura 22. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

Lá no fundo, bem lá no fundo, vive o pássaro da alma. O pássaro da alma sente tudo o que sentimos.

O meu pássaro, pássaro de alma, é normalmente como os outros, abroindo gavetas e a escutar o que digo.

A gaveta que se abre e se fecha porque estou sempre a falar. A que menos gosto é a da tristeza e da raiva.

Figura 23. Texto – O pássaro da alma

②

O meu pássaro de alma é calmo e inteligente e faz-me pensar que todo seja calor mas eu não lhe faço pensar que todo é positivo.

③

△ A gaveta que se abre mais é a da alegria porque eu estou mais vezes feliz e contente.

Figura 24. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

O pássaro da alma é um pássaro que está no fundo do nosso corpo, ele faz nos sentir coisas boas e coisas boas. Ele tem muitas gavetas como por exemplo: a gaveta da alegria, a gaveta da raiva, a gaveta da tristeza, a gaveta da vergonha...

Ele faz - nos sentir muitos sentimentos. Eu agora sinto - me feliz porque agora estou com as minhas amigas e eu acho que agora o pássaro da alma está a abrir a gaveta da felicidade. A gaveta que eu gosto menos que se abra é a gaveta da tristeza porque isso faz - me sentir mal dentro de mim era como um pedaço do meu coração se começasse a partir e é isso que eu sinto quando eu estou triste. As pessoas às vezes dizem coisas más sobre mim.

Figura 25. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

O pássaro da alma é uma coisa que temos todos dentro do corpo. O meu pássaro abre muitas vezes a gaveta da alegria, porque quando eu surfo com os meus amigos fico sempre feliz. Mas o meu pássaro não gosta quando ele abre a gaveta da tristeza e da vergonha. Porque quando ele abre essa gaveta eu sinto - me triste e fico envergonhado.

Figura 26. Texto – O pássaro da alma

O pássaro da alma

O pássaro da alma é simpático e todos os sentimentos o meu pássaro da alma é muito simpático e a gaveta da tristeza porque as ^{maiores} partes das vezes estão sempre assim a gaveta que eu mais gosto menos é a da tristeza a gaveta que se abre mais vezes é a da tristeza.

Figura 27. Texto – O pássaro da alma



Figura 28. Ilustração – O pássaro da alma

Atividade IV - Conta a história

Planificação:

Identificação da atividade	Conta a história
Domínios	Oralidade; Leitura e Escrita; A descoberta de si mesmo.
Conteúdos	Compreensão e expressão; O seu corpo; Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema; Textualização: ortografia, vocabulário, amplificação de texto; Revisão de texto.
Objetivos específicos	Trabalhar em grupo; Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas; Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; Reconhecer alguns sentimentos; Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.
Participantes	Turma do 3º ano – 23 crianças
Metodologia de trabalho	→ Dividir a turma em cinco grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos. → Pedir às crianças que retirem (aleatoriamente) uma carta com uma ação representada. → Pedir aos alunos que escrevam numa folha à parte: o que está a acontecer na carta, como se sentem os personagens, o que vai acontecer de seguida. → Trocar as cartas entre os grupos, de modo a que sejam feitas diferentes interpretações da mesma carta. → Partilha e conversa acerca das ideias dos diferentes grupos face às cartas apresentadas.
Antecipação das estratégias usadas pelos alunos/Dificuldades previstas	Trabalho em grupo; Chegar a um consenso nas ideias.
Recursos materiais	Folhas de linhas; Doze cartas com situações representadas: <i>Baralhões: um baralho de emoções</i> .
Gestão do tempo	8:30 – 9:45
Espaço	Interior: Sala de aula – mesas organizadas para grupos de quatro crianças.

Atividade V - Desenhar a música

Planificação:

Identificação da atividade	Desenhar a música
Domínios	Descoberta e organização progressiva de superfícies; Experimentação, Desenvolvimento e criação musical; À descoberta do si mesmo e dos outros.
Conteúdos	Desenho de expressão livre; Desenvolvimento auditivo; O seu corpo.
Objetivos específicos	Desenhar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; Reconhecer ritmos e ciclos; Reconhecer alguns sentimentos.
Participantes	Turma do 3º ano – 23 crianças
Metodologia de trabalho	→ Nos mesmos grupos, em folhas de tamanho A1, pede-se às crianças que expressem (desenhando e pintando) o que o som que diversas músicas lhes sugerem. → Apresentação das diferenças entre os trabalhos dos diversos grupos, constatando que cada um sente de forma diferente, (questionar as crianças sobre o que sentiram).
Antecipação das estratégias usadas pelos alunos/Dificuldades previstas	Manter o silêncio para conseguir ouvir a música; Autocontrolo necessário.
Recursos materiais	Lápis de cera; Seis folhas de tamanho A1; Coluna Bluetooth; Telemóvel com as diversas músicas selecionadas.
Gestão do tempo	9:50 – 10:30
Espaço	Interior: Sala de aula – mesas organizadas para grupos de quatro crianças.