



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino

Básico



**A importância das Emoções na gestão de conflitos em Contexto de Pré-
Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Patrícia José Caeiro Ferreira (18355)

Beja

2023

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino
Básico**

**A importância das Emoções na gestão de conflitos em
Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Estudo a apresentar no relatório final, realizado no âmbito do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino
Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Beja**

Elaborado por:

Patrícia José Caeiro Ferreira (18355)

Orientado por:

Prof.^a Doutora Inês Nobre Martins Camacho

Beja

2023

Educar para a não violência significa mediar, criar pontes que procuram evitar o aparecimento de problemas e dificuldades futuras, através da sua prévia identificação e da rápida intervenção, ensinando capacidades e competências aos alunos, no sentido de melhorar as suas relações interpessoais.

Joaquim González-Pérez

Cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos. É preciso educar os corações.

Dalai Lama

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Augusto Cury

Agradecimentos

Este relatório marca o ponto de chegada, e de partida, para o início de um dos meus maiores sonhos. O caminho foi árduo, contudo, a vossa ajuda tornou-o mais simples:

Pai e mãe, creio que deixei para último o mais importante: o obrigada! Esta vitória também é vossa. Sem o vosso esforço e apoio jamais teria chegado onde cheguei, mas, sobretudo, ser a pessoa que sou.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram presentes.

Ao meu sobrinho, José Maria, que é uma das minhas maiores alegrias.

A ti, João, que muitas vezes acreditaste mais nas minhas capacidade do que eu. Obrigada por seres um dos meus maiores pilares, por nunca me deixares desistir. Obrigada pelo amparo que me deste, pelo amor e apoio incondicional.

Raquel e Margarida, obrigada pelo vosso companheirismo e amizade.

Professora Inês, é, sem dúvida, uma fonte de inspiração por todo o trabalho e dedicação que coloca em tudo aquilo que faz. Obrigada pela ajuda, disponibilidade, motivação e, sobretudo, pela pessoa amiga e doce que é!

Aos meus meninos e meninas de ambas as valências, que foram a minha maior inspiração. Agradeço, todos os dias, por vos ter conhecido. Obrigada por me ajudarem a crescer!

Professora Ana Sofia Mira, não posso deixar de lhe agradecer parafraseando Antoine de Saint-Exupéry: “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Nunca me esquecerei de si. Em tão pouco tempo, criámos laços de amizade e empatia. Estou-lhe eternamente grata por toda a colaboração, amizade e, principalmente, por me deixar “ganhar asas” na sua sala, com a sua turma. Indubitavelmente, conseguimos formar uma boa equipa.

Aos meus professores universitários, que me auxiliaram na construção deste percurso. Sem eles, nada disto teria sido possível.

Siglas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à família

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIMBAL – Comunidade Internacional do Baixo Alentejo

EUA – Estados Unidos da América

IE – Inteligência Emocional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidades Curriculares

Resumo

A presente investigação encontra-se insertada nas Unidades Curriculares de Prática Profissional II e III, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (respetivamente), integradas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo objetiva investigar os contributos da Inteligência Emocional na diminuição ou prevenção de conflitos na esfera escolar, entre pares, num grupo de Pré-Escolar e num 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com a finalidade de conceder significação, e por forma a orientar esta investigação, foram formuladas as seguintes questões de partida:

- Que impacto possui a Inteligência Emocional na diminuição/prevenção dos conflitos escolares?
- De que forma é que a gestão e regulação emocional poderá exercer uma influência positiva nas relações interpessoais entre as crianças/alunos?
- Estimulação da Inteligência Emocional, qual o seu impacto na resolução de conflitos entre pares?

A metodologia aplicada segue uma abordagem qualitativa de investigação-ação, com a finalidade de conceder resposta aos quesitos anteriormente elencados, tendo sido aplicada em dois Contextos díspares: Educação em Pré-Escolar, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos, e numa turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos. Ambas as práticas decorreram em Instituições pertencentes à rede pública, na capital do Baixo Alentejo – Beja, contudo, em diferentes polos: Escola Básica de Santiago Maior e Centro Escolar de Santa Maria, respetivamente.

Quanto aos resultados obtidos: esta investigação veio comprovar que, de facto, a estimulação da Inteligência Emocional exerce um impacto positivo na diminuição dos conflitos existentes entre os pares, na esfera escolar, melhorando, desta maneira, as relações interpessoais, e auxiliando na regulação e gestão emocional, no reconhecimento das emoções sentidas pela outro e no desenvolvimento da empatia.

Palavras-chave: Gestão e regulação emocional; conflitos entre pares; Inteligência Emocional; Educação em Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Educativas.

Abstract

This research is inserted in the Curricular Units of Professional Practice II and III, in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (respectively), integrated in the Master's course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This study aims to investigate the contributions of Emotional Intelligence in the reduction or prevention of conflicts in the school sphere, between peers, in a group of Pre-School and in a 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education.

In order to grant meaning, and in order to guide this research, the following starting questions were formulated:

- What impact does Emotional Intelligence have on the reduction/prevention of school conflicts?
- How can emotional management and regulation have a positive influence on interpersonal relationships between children/students?
- Stimulation of Emotional Intelligence, what is its impact on the resolution of conflicts between peers?

The methodology applied follows a qualitative approach of action research, with the purpose of providing an answer to the questions previously listed, having been applied in two disparate contexts: Education in Preschool, with a group of twenty children, aged between three years and six years, and in a class of 3rd year of the 1st cycle of Basic Education, aged between eight and thirteen. Both practices took place in institutions belonging to the public network, in the capital of Baixo Alentejo – Beja, however, in different poles: Escola Básica de Santiago Maior and Centro Escolar de Santa Maria, respectively.

As for the results obtained: this research proved that, in fact, the stimulation of Emotional Intelligence exerts a positive impact on the reduction of conflicts between peers, in the school sphere, thus improving interpersonal relationships, and assisting in the regulation and emotional management, in the recognition of the emotions felt by the other and in the development of empathy.

Keywords: Emotional management and regulation; peer conflicts; Emotional Intelligence; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Educational Practices.

Índice geral

Agradecimentos	IV
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Índice de imagens.....	XV
Índice de gráficos.....	XVII
Índice de tabelas.....	XVIII
Índice de esquemas.....	XIX
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	4-37
1. Contributos teóricos sobre o conflito.....	4-28
1.1. Uma perspetiva sobre conflitos.....	4
1.2. Uma definição epistemológica sobre “conflitos”	5
1.3. O conflito em contexto escolar.....	6
1.3.1. O conflito em ambiente escolar.....	6
1.3.2. Conflito, indisciplina, violência ou <i>bullying</i> ?.....	9
1.4. Modelos e Estratégias de Gestão de Conflitos.....	13
1.5. Fases de mediação do processo de gestão de conflitos.....	15
1.6. Atitudes a evitar perante um conflito.....	16
1.7. Opções pedagógicas e didáticas para a resolução e gestão de conflitos.....	21
1.8. O papel desempenhado pelo pedagogo na gestão e regulação de conflitos.....	23
1.9. Benefícios de uma abordagem positiva e consciente dos conflitos	26
1.10. Enquadramento da temática dos conflitos no Currículo Nacional.....	26
2. As emoções	28-37
2.1. Emoções: o que são?.....	28
2.2. Para que servem as emoções?.....	32
2.3. Como surgem as emoções?	33

2.4. Inteligência Emocional	34
2.5. Enquadramento da temática das emoções no Currículo Nacional	36
3. A relação Conflitos – Emoções: uma díade transversal	37
Capítulo II – Estudo Empírico	38-47
1. Metodologia utilizada.....	38-40
1.1. Opção metodológica	38
2. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e organização dos dados recolhidos	40-46
2.1. Entrevistas	40
2.1.1. Inquérito por Entrevista à Educadora e Professora cooperante	40
2.2. Inquérito por questionário aos alunos de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino básico.....	41
2.3. Observação participante.....	44
2.4. Grelhas de registo de observação e participação direta.....	44
2.5. Planificações	45
2.6. Notas de campo	46
2.7. Consulta, análise e exploração de documentação.....	46
3. A problemática em estudo.....	46-47
3.1. Questões e objetivos do estudo.....	46
Capítulo III – A intervenção.....	48-143
Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar.....	48-109
1. Contextualização	48-50
1.1. Caracterização da comunidade envolvente.....	48
2. Contexto de atendimento à Infância	49-50
2.1. Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja.....	49

3. A Instituição cooperante: Caracterização da Escola Básica de Santiago Maior, Beja	50-55
3.1. Tipo de Instituição.....	50
3.2. Valências.....	50
3.3. Respostas sociais.....	51
3.4. Localização.....	51
3.5. A trilogia Missão, Visão e Valores.....	51-53
3.5.1. Missão.....	51
3.5.2. Visão.....	52
3.5.3. Valores.....	52
3.6. As finalidades e os objetivos expressos no projeto educativo da Instituição e as ações preconizadas para os alcançar	53
3.7. Calendário da Instituição	54
3.8. Horário de funcionamento da Instituição (contexto de Educação em Pré-Escolar)	54
3.9. AAAF – Atividades de Animação e Apoio à família (contexto de educação em Pré-Escolar)	54
4. Educação em Pré-escolar	55-60
4.1. Enquadramento Geral das OCEPE (2016)	57
4.2. Áreas de conteúdo das OCEPE (2016)	59
5. O contexto de estágio	60-75
5.1. A estrutura da Gestão do Projeto Curricular de Grupo.....	60
5.2. Organização do Ambiente Educativo do Jardim de Infância.....	62
5.3. A sala e os recursos: organização dos espaços e materiais.....	63-75
5.3.1. Caracterização da sala de estágio e seus recursos.....	63
6. A equipa educativa	75-76

6.1.	Caracterização da equipa educativa que trabalha com o grupo de crianças da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior.....	75
7.	Caracterização do grupo de crianças	77-83
7.1.	Síntese descritiva do grupo segundo a Educadora cooperante, para o Projeto Curricular de Grupo.....	77
7.1.1.	Número total de crianças no grupo por género.....	81
7.1.2.	Idade das crianças.....	82
7.1.3.	Crianças com NEE – Necessidades Educativas Especiais.....	82
7.1.4.	Anos de frequência na valência de Jardim-de-Infância.....	83
8.	A família: relação e participação dos pais	83
8.1.	A participação dos pais/famílias na vida escolar das crianças da sala 2.....	83
9.	Atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar	84-109
9.1.	Descrição e reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas e implementadas	85-109
	Atividade nº 1: “Andy’s por um dia” (22 e 23 de novembro de 2022).....	85
	Atividade nº 2: “No meu coração” (7 de dezembro de 2022)	88
	Atividade nº 3: “O coração e a garrafa” (14 de dezembro de 2022).....	91
	Atividade nº 4: “As mãos não são para bater” (11 de janeiro de 2023).....	94
	Atividade nº 5: “A Amizade é...” (18 de janeiro de 2023).....	96
	Atividade nº 6: “Monstro Rosa” (24 de janeiro de 2023).....	97
	Atividade nº 7: “Gosto de ti (quase sempre)” (25 de janeiro de 2023).....	99
	Atividades complementares realizadas com periodicidade diária	100-109

Atividade nº1: “Hoje sinto-me...” (de 14 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023)	100
Atividade nº2: “Caixa da calma” (de 12 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023)	106
Atividade nº 3: Grelha de observação e registo diário sobre conflitos entre pares (de 7 de dezembro de 2022 a 25 de janeiro de 2023, em Educação Pré--Escolar)	107
Parte II – Contexto de 1º ciclo do Ensino Básico.....	109-143
1. Contextualização	109
1.1.Caracterização da comunidade envolvente.....	109
2. A Instituição cooperante: Caracterização da Escola Básica de Santa Maria, Beja.....	109-111
2.1. Tipo de Instituição.....	109
2.2. Valências.....	110
2.3. Respostas sociais.....	110
2.4. Localização.....	110
2.5. A trilogia Missão, Visão e Valores.....	110
2.6. As finalidades e os objetivos expressos no projeto educativo da Instituição e as ações preconizadas para os alcançar	111
2.7. Calendário da Instituição	111
2.8. Horário de funcionamento da Instituição (contexto de 1º ciclo do Ensino Básico)	111
3. O contexto de estágio.....	112-117
3.1. Organização do ambiente educativo da instituição Centro Escolar de Santa Maria, Beja.....	112
3.2. A sala e os recursos: organização do espaço e materiais.....	113-117
3.2.1. Caracterização da sala de estágio e seus recursos	113
3.2.2. Instrumentos de monitorização e avaliação.....	115
4. A equipa educativa.....	117-118

4.1. Caracterização da equipa educativa que trabalha com a turma de 3º ano do Centro Escolar de Santa Maria.....	117
5. Caracterização dos alunos.....	118-123
5.1. Síntese descritiva da turma, segundo documentação facultada pela docente cooperante.....	118
6. Atividades desenvolvidas em 1º ciclo de Ensino Básico.....	123-143
6.1. Descrição e reflexão pessoal das atividades desenvolvidas e implementadas	125-143
Plano de aula 1: “Em que pensas tu?” (22 de março de 2023).....	125
Plano de aula 2: “Baralho das emoções” (26 de abril de 2023)	128
Plano de aula 3: “Coração de filho/a” (26 de abril de 2023, 2 de Maio de 2023 e 3 de Maio de 2023)	130
Plano de aula 4: “A amizade” (16,17, 23 e 24 de maio de 2023 e 6 e 7 de junho de 2023).....	134
Plano de aula 5: “A joia interior” (13 e 14 de junho de 2023).....	138
Atividades complementares realizadas com periodicidade diária.....	141-143
Atividade nº 1: Grelha de observação e registo diário sobre conflitos entre pares (de 28 de março de 2023 a 14 de junho 2023, 1º ciclo do Ensino Básico).....	141
Considerações Finais, Limitações e Perspetivas Futuras.....	144
Referências bibliográficas	149
Apêndices	154-291
Apêndice 1 – Inquérito por Entrevista à Educadora Cooperante.....	155
Apêndice 2 – Inquérito por Entrevista à Professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	161
Apêndice 3 – Inquérito por questionário aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	168
Apêndice 4 – Análise dos inquéritos por questionário realizados aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	172

Apêndice 5 – Planificação da atividade “Andy’s por um dia” e respetiva grelha de observação e participação.....	182
Apêndice 6 – Planificação da atividade “No meu coração” e respetiva grelha de observação e participação.....	188
Apêndice 7 – Planificação da atividade “Hoje sinto-me...” e respetivas grelhas de registo diário.....	196
Apêndice 8 – Planificação da atividade “O coração e a garrafa” e respetiva grelha de observação e participação.....	220
Apêndice 9 – Planificação da atividade “As mãos não são para bater” e respetiva grelha de observação e participação.....	225
Apêndice 10 – Planificação da atividade “A amizade é...” e respetiva grelha de observação e participação.....	229
Apêndice 11 – Planificação da atividade “Monstro Rosa” e respetiva grelha de observação e participação.....	233
Apêndice 12 – Planificação da atividade “Gosto de ti (quase sempre) ” e respetiva grelha de observação e participação.....	237
Apêndice 13 – Plano de aula: “Em que pensas tu?”	241
Apêndice 14 – Plano de aula: “O baralho das emoções”.....	248
Apêndice 15 – Plano de aula “Coração de filho”.....	254
Apêndice 16 – Plano de aula “A amizade”, parte 1.....	263
Apêndice 17 – Plano de aula “A amizade”, parte 2.....	272
Apêndice 18– Plano de aula “A joia interior”.....	281
Apêndice 19 – Grelha de observação e registo diário de conflitos entre pares, em Contexto de Educação em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	290
Apêndice 20 – Grelha de registo e observação diário da “Caixa da Calma”, em Contexto de Educação em Pré-Escolar.....	291

Índice de imagens

Imagem 1 – Área das construções e jogos de regras.....	66
Imagem 2 – Oficina de multimédia.....	66
Imagem 3 – Oficina da expressão plástica.....	66
Imagem 4 – Laboratório de ciências.....	66
Imagem 5 – Biblioteca.....	66
Imagem 6 – Oficina da matemática.....	67
Imagem 7 – Oficina de LGP.....	67
Imagem 8 – Oficina de música.....	67
Imagem 9 – Área do jogo simbólico.....	67
Imagem 10 – Instrumentos de pilotagem.....	70
Imagem 11 – Instrumentos de pilotagem.....	70
Imagem 12 – Instrumentos de pilotagem.....	70
Imagem 13 – Instrumentos de pilotagem.....	70
Imagem 14 – Horário semanal da sala 2.....	72
Imagens 15 – Desenvolvimento da atividade “Andy’s por um dia”.....	86
Imagem 16 – Pannel “Andy’s por um dia”.	87
Imagem 17 – Cartaz “Para mim, as emoções são...”.....	90
Imagem 18 – Material para o teatro de sombras.....	90
Imagem 19 – Momento de leitura e exploração do livro <i>No meu coração pequenino</i>	90
Imagem 20 – Desenvolvimento da atividade “No meu coração pequenino eu sinto...”	91
Imagem 21 – Produto final elaborado por uma das crianças: “No meu coração pequenino eu sinto...”	91
Imagens 22 – Desenvolvimento da atividade “O coração e a garrafa”.....	92
Imagem 23 – Exemplo de mensagem escrita por uma das crianças.....	93
Imagem 24 – “O coração e a garrafa” – mensagens.....	93
Imagem 25 – Leitura e exploração do livro <i>As mãos não são para bater</i>	95
Imagem 26 – Cartaz “Para que servem as mãos?”	95
Imagens 27 – Jogo “No que tocas?”	95
Imagem 28 – Atividade “A Amizade é...”	96
Imagem 29 – Monstro Rosa.....	98
Imagem 30 – Atividade “Monstro Rosa” – Desenho dirigido.....	98

Imagens 31 – Produções do desenho dirigido “Monstro Rosa”	98
Imagem 32 – Leitura do livro <i>Gosto de ti (quase sempre)!</i> , de Ana Llenas.....	100
Imagem 33 – Atividade “Gosto de ti (quase sempre) – Teia da amizade”.....	100
Imagem 34 – Emocionómetro e roleta “Como te posso ajudar?”.....	102
Imagem 35 – Mesa da leitura, da sala do 3º B.....	114
Imagens 36 – Organização da sala do 3º B.....	114
Imagem 37 – Arrecadação da sala do 3º B.....	114
Imagem 38 – Cozinha partilhada.....	114
Imagens 39 – Grelhas de registos: avaliação da leitura, tempo e presenças.....	117
Imagens 40 – Atividade “Teia dos elogios: o que pensas sobre...”	127
Imagem 41 – Painel “Em que pensas tu?”	128
Imagem 42 – Desenvolvimento da atividade “Baralho das emoções”	130
Imagens 43 – Chuva de ideias: “Por que é que o coração da mãe é um lugar mágico?.....	132
Imagens 44 – Texto produzido por um dos alunos – “Coração de filho/a”.....	133
Imagens 45 – Texto produzido por uma das alunas – “Coração de filho/a”.....	133
Imagem 46 – Leitura da carta mistério, enviada por Eric Carle.....	137
Imagem 47 – Chuva de ideias “O que é a amizade?”	137
Imagem 48 – Painéis de registo “Amizade é...”	137
Imagem 49 – Painel “A joia interior”	140
Imagem 50 – Chuva de ideias: “Na minha joia eu sinto...”	140
Imagem 51 – Expansão e redução de frases a partir da história <i>A joia interior</i> , de Ana Llenas.....	140

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número total de crianças no grupo por género.	81
Gráfico 2 – Faixa etária das crianças.....	82
Gráfico 3 – Emoção: Tristeza.....	102
Gráfico 4 – Emoção: Ira.....	103
Gráfico 5 – Emoção: Medo.....	103
Gráfico 6 – Emoção: Arrependimento.....	104
Gráfico 7 – Sentimento: Amor.....	104
Gráfico 8 – Emoção: Calma.....	105
Gráfico 9 – Emoção: Alegria.....	105
Gráfico 10 – Número de utilizações da Caixa da Calma, no período de 13 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023.....	106
Gráfico 11 – Número de conflitos registados, no período de 6 de dezembro de 2022 e 25 de janeiro 2023, em Educação Pré-Escolar.....	107
Gráfico 12 – Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, Pré-Escolar.....	108
Gráfico 13 – Idade dos alunos do 3º B.....	119
Gráfico 14 – Número total de alunos na turma por género.....	119
Gráfico 15 – Nacionalidade dos alunos do 3º B.....	120
Gráfico 16 – Número de conflitos registados, no período de 28 de março de 2023 e 14 de junho de 2023, 1º ciclo do Ensino Básico.....	141
Gráfico 17 – Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, 1º ciclo do Ensino Básico.....	141

Índice de tabelas

Tabela 1 – “Definições de emoção, sentimento , estado de humor e afeto”, <i>in Gerir Emoções</i> (2022), p.19	31
Tabela 2 – Horário de funcionamento da Escola Básica de Santiago Maior, Beja, na valência de Educação Pré-Escolar.....	54
Tabela 3 – Plano diário elaborado pela Educadora Cooperante e patenteado no Projeto Curricular de Grupo, 2022, p. 20)	73
Tabela 4 – Plano diário elaborado por mim, conjuntamente com o Grupo de Crianças	74
Tabela 5 – Mapa semanal elaborado pela Educadora Cooperante, após uma proposta do Grupo de crianças (PCG, 2022, p. 20)	75
Tabela 6 – Caracterização da equipa educativa da Sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior.	76
Tabela 7 – Habilitações literárias da professora cooperante do 3º B.....	118

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Planta da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior.....	65
--	----

Introdução

O presente documento, intitulado de “A importância das Emoções na gestão de conflitos em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”, insere-se nas Unidades Curriculares de Prática Profissional II e III, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Estas UC encontram-se integradas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Beja, no Instituto Politécnico de Beja.

Como indigita o título do documento em questão, este estudo debruça-se sobre os contributos da educação emocional na diminuição ou prevenção de conflitos na esfera escolar, entre pares, tendo sido desenvolvido com um grupo de Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos, e numa turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos. Ambas as práticas decorreram em Instituições pertencentes à rede pública, na capital do Baixo Alentejo – Beja, contudo, em diferentes polos: Escola Básica de Santiago Maior e Centro Escolar de Santa Maria, respetivamente.

Para desenvolver a competência de intervenção, realizei a referida Prática Profissional, sendo que foram três dias por semana (de terça-feira a quinta-feira), entre 17 de outubro de 2022 e 26 de janeiro de 2023, na valência de Educação em Pré-Escolar, e quatro dias por semana (de terça-feira a sexta-feira, salientando-se o facto de serem dois dias de intervenção e dois dias de cooperação), entre 1 de março de 2023 e 16 de junho de 2023, no 3º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico. Desta forma, pude implementar o meu estudo de investigação-ação.

A temática em questão surgiu muito antes de iniciar as Práticas Profissionais. Assevero isto porque sempre foi um tema do meu interesse pessoal. Ademais, os conflitos fazem parte da esfera escolar, por isso, e conforme frisa Ana Paula Monteiro e Pedro Cunha (2018) para a obra literária *Gestão de Conflitos na Escola*, idealizar uma escola sem conflitos é algo ilusório, visto que a organização escolar é composta por pessoas singulares, que possuem valores, com características específicas, com diferentes valores, pensamentos e formações que as distinguem dos demais, o que conduz, de forma natural, à sua existência (pp. 1-2). A par dos conflitos surgem então as emoções, e estes foram os fatores impulsionadores desta minha decisão: desenvolver a Inteligência Emocional e observar o seu impacto na redução/previdência dos conflitos existentes entre as crianças/alunos.

Neste seguimento, propus-me a realizar uma investigação que desse respostas às seguintes questões:

- Que impacto possui a Inteligência Emocional na diminuição/prevenção dos conflitos escolares?
- De que forma é que a gestão e regulação emocional poderá exercer uma influência positiva nas relações interpessoais entre as crianças/alunos?
- Estimulação da Inteligência Emocional, qual o seu impacto na resolução de conflitos entre pares?

Ainda, e na mesma linha de pensamento, delineei um conjunto de objetivos:

- Facultar ferramentas passíveis de serem utilizadas para toda a vida: saber gerir, de forma saudável, os seus estados emocionais e aprender a gerir os conflitos;
- Incluir os intervenientes na resolução dos seus próprios conflitos, por forma a encontrar uma solução viável e justa para ambas as partes;
- Promover o relacionamento interpessoal através do diálogo e da comunicação, abominando quaisquer tipos de violência (física ou psicológica);
- Desenvolver/promover a empatia, colocando-se no lugar do outro;
- Desenvolver a capacidade de identificar que a sua conduta exerce repercussões no “outro”;
- Saber nomear as suas emoções e aprender a geri-las recorrendo a materiais reguladores (Contexto de Educação em Pré-Escolar).

No que concerne à estrutura, o estudo encontra-se dividido três capítulos:

Capítulo I – Enquadramento teórico, onde apresento e fundamento as principais linhas orientadoras desta investigação, com base em bibliografia fidedigna e diversificada. Neste capítulo, poder-se-ão consultar os Contributos teóricos sobre o conflito: Uma perspetiva sobre conflitos e Uma definição epistemológica sobre “conflitos”; O conflito em contexto escolar: O conflito em ambiente escolar; Conflito, indisciplina, violência ou *bullying*?; Modelos e Estratégias de Gestão de Conflitos; Fases de mediação do processo de gestão de conflitos; Atitudes a evitar perante um conflito; Opções pedagógicas e didáticas para a resolução e gestão de conflitos; O papel desempenhado pelo pedagogo na gestão e regulação de conflitos; Benefícios de uma abordagem positiva e consciente dos conflitos; Enquadramento da temática dos conflitos no Currículo Nacional; As emoções: Emoções:

o que são?; Para que servem as emoções?; Como surgem as emoções?; Inteligência Emocional; Enquadramento da temática das emoções no Currículo Nacional e A relação Conflitos - Emoções: uma díade transversal.

Capítulo II – Estudo Empírico, onde explico a Metodologia utilizada: Opção metodológica; Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e organização dos dados recolhidos: Entrevistas, Inquérito por Entrevista à Educadora e Professora cooperante; Inquérito por questionário aos alunos de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino básico; Observação participante; Grelhas de registo de observação e participação direta; Planificações; Notas de campo; Consulta, análise e exploração de documentação e A problemática em estudo: Questões e objetivos do estudo.

Capítulo III – Intervenção, que se encontra dividida em duas partes. Na primeira, faço uma contextualização da Educação em Pré-Escolar, onde efetuei a minha Prática Profissional. Posteriormente, apresento e analiso as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças. Na segunda parte, e à semelhança do que realizei na valência anteriormente elencada, também realizo uma contextualização do 1º ciclo do Ensino Básico e apresento e dissecó as propostas de trabalho colocadas em prática. A análise de cada uma das tarefas permitiu refletir sobre as questões abordadas, o que possibilitou o surgimento das Considerações Finais, Limitações e Perspetivas Futuras.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Contributos teóricos sobre o conflito

1.1. Uma perspetiva sobre conflitos

Conforme escreve o professor e psicólogo Alejandro Iborra Cuéllar para a obra literária *Educar para a não-violência* (2014), da autoria de Joaquim González-Pérez e Maria José del Pozo, a palavra conflito não possui uma boa reputação. As conotações que o conceito pode adquirir estão, possivelmente, ligadas a situações um pouco desagradáveis, inconvenientes, problemáticas e, normalmente, relacionadas com processos de tomada de decisão. Se nos dessem a possibilidade de escolher, por exemplo, uma vida sem conflitos e outra com qual seria a opção que selecionaríamos? Possivelmente, a primeira! Outro exemplo, se tivéssemos a oportunidade de escolher trabalhar num lugar sem conflitos, ou num em que tivéssemos de lidar, diariamente, com situações propícias aos desenvolvimentos destes, sobre qual recairia a eleição? Algumas pessoas escolheriam a segunda opção porque, no seu intrínseco, sentem a necessidade de gerar conflitos, traçando-o como um desafio e uma ocasião para se poderem autoavaliarem em relação a um contexto em particular, inclusive é, um pretexto para desenvolverem novas aptidões ou conhecimentos (p. 120).

Na mesma linha de pensamento, Cuéllar (2014) faz, ainda, uma análepse e uma comparação com o conceito de “crise”:

“(…) na antiga China o conceito de crise estava associado a duas ideias: perigo e oportunidade. O conflito é uma situação perigosa que, de alguma forma, nos porá à prova. Ao mesmo tempo, representa uma oportunidade de aprender algo novo sobre nós ou sobre as pessoas, uma oportunidade de evolução.” (p. 120)

Cuéllar (2014), caracteriza o conflito como algo que nos acontece. É como se fosse algo externo e independente de nós, que precisamos de encarar, ultrapassar, dar a volta, resolver e entender (p. 120). Estas afirmações são, sem dúvida, bastante pertinentes. Diversas vezes, evocamos a palavra “conflito” com diferentes empregabilidades, conotações e sentido, seja numa situação pessoal, como irei citar em seguida, seja por situações que impliquem tensão ou desentendimento com outra pessoa:

“podemos dizer que nos sentimos bloqueados quando temos de escolher entre os diferentes pratos de uma ementa ou entre dois tipos de trabalho diferentes. Podemos sentir um conflito quando temos de decidir o tempo que dedicamos ao trabalho, em comparação com o tempo que dedicamos ao ócio, ao parceiro ou à família. Inclusivamente, falamos de pessoas que são mais conflituosas do que outras, porque criam maiores conflitos. E,

quando queremos fazer alguma coisa relacionada com um conflito, procuramos a melhor maneira de o enfrentar, de o evitar, de o resolver, de o ignorar.” (p. 121)

Nesta mesma obra, Cuéllar (2014) termina o capítulo fazendo uma conexão entre o conflito e as Emoções, que será explanado posteriormente (p. 121).

1.2.Uma definição epistemológica sobre “conflitos”

Se nos indagarem com a questão “o que é um conflito?”, todos nós, seres humanos, sabemos retorquir, seja pelo senso comum, seja pela nossa envolvência em algum, dado que somos seres sociais e este faz parte do nosso código genético, bem como das nossas relações interpessoais, grupais ou intergrupais.

Ao longo dos anos, têm sido diversos autores que se têm debruçado sobre a tese dos conflitos.

Na obra literária *Gestão de conflitos na Escola* (2018), de Pedro Cunha e Ana Paula Monteiro, são vários os autores internacionais que atribuem um significado ao conceito de “conflito”. O primeiro autor é Lederach (1984 *apud* Cunha e Monteiro (2018), que define o conceito como “um processo natural a toda a sociedade e um fenómeno necessário para a vida humana, que pode ser um fator positivo na mudança e nas relações, ou destrutivo, segundo a forma de regulá-lo” (p. 2); segue-se Bercovitch (1984 *apud* Cunha e Monteiro (2018) que profere que este conceito diz respeito a uma “perceção de discordância entre dois ou mais atores e a variedade de comportamentos associados a essa perceção” (p. 3); posteriormente, cita-se Torrego (2000 *apud* Cunha e Monteiro (2018), que define-o como “uma situação em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis” (p. 3); depois, segue a dupla Serrano e Rodriguez (1993 *apud* Cunha e Monteiro (2018), que o caracterizam “como uma situação social na qual duas ou mais partes se confrontam para alcançar objetivos percebidos como incompatíveis” (p. 3); e por fim, surge a tríade Jares (2002 *apud* Cunha e Monteiro (2018), Lederach (1984), Torrego *et al.* (2007 *apud* Cunha e Monteiro (2018), que o definem como uma situação de “tensão e mesmo oposição de necessidades, de interesse, de valores, de leitura da situação, ...” (p. 3).

Também Pérez, J. e Pozo, M. (2014) definem, na sua obra literária *Educar para a não-violência*, o conceito da terminologia “conflito”:

“Os conflitos ocorrem quando os interesses de uma pessoa se opõem ou são incompatíveis com os interesses, necessidades e os desejos de outra. Em geral, este tipo de conflitos

pode manifestar-se sob tensão, medo, resistência e, no pior dos casos, com violência.” (p. 14)

Por fim, Lorena García Vega (2021) (educadora de infância, pedagoga e certificada em disciplina positiva) sublinha, em *Castigar não é educar*, que “o conflito é uma situação na qual duas ou mais pessoas com pontos de vista ou interesses diferentes se enfrentam com o fim de eliminar o seu opositor.” Salienta ainda que “os conflitos fazem parte de nós” e que “em idades precoces supõem um indicador do nosso desenvolvimento social. A forma como formos aprendendo a solucioná-lo e o papel que desempenharmos podem mitigar ou agravar as discrepâncias. Por isso, a melhor ferramenta que pode ser utilizada perante as diferenças de interesse é a comunicação” (p. 200).

Segundo Pondy (1967, *apud* Cunha, P. e Monteiro, A. (2018), existem elementos ou fatores objetivos que, na sua perspetiva, são os responsáveis pelo surgimento do conflito e, por isso, antecedem o mesmo. Para este autor, podem ser os recursos económicos, a defesa de valores, o poder, entre muitos outros, podendo surgir, de forma isolada, ou combinada. Todavia, é de notar que, para que o conflito surja, é necessário que haja uma reunião de determinadas condições, nomeadamente, que a relação entre as partes seja catalogada pela interdependência e pela presença de incompatibilidade de objetivos percebida pelas partes (p. 3).

Numa outra dimensão, podemos afirmar que o conflito compreende também estados emocionais entre as partes envolvidas no mesmo, havendo uma manifestação através dos sentimentos de hostilidade, tensão, medo ou descrédito (Pody, 1967, *apud* Cunha, P. e Monteiro, A. 2018, p. 4).

1.3.O conflito em contexto escolar

1.3.1. O conflito em ambiente escolar

As instituições escolares ou espaço escolar caracterizam-se por serem um meio de socialização por excelência, na qual os alunos/crianças encontram um mundo que transcende o “universo” familiar a que estão habituados a viver. Nelas, encontramos uma ampla e extensa variedade de estilos, modelos educativos, vivências, culturas, religiões e valores, contudo, também nos deparamos diariamente com conflitos (Diana Ribeiro Rocha, 2022, p. 3), fator intrínseco à vida de cada ser humano e das suas relações com o

outro. Por isso, idealizar uma escola sem conflitos é algo ilusório, visto que a organização escolar é composta por pessoas singulares, que possuem valores, com características específicas, com diferentes valores, pensamentos e formações que as distinguem dos demais, o que conduz, de forma natural, à sua existência (Cunha, P. e Monteiro, A., 2018, pp. 1-2).

Esta noção e percepção do conceito “conflito” tem vindo, a passos largos, a ganhar ênfase na comunidade escolar, porém, o significado que cada um de nós atribui a um conflito não deve ser o mesmo que atribuímos aos termos “violência” e “indisciplina”. Há que haver uma diferenciação de cada termo. A associação imediata destes termos à palavra “conflito” possui uma explicação, e quem nos diz é a dupla de escritores Cunha e Monteiro (2018):

“A utilização destes conceitos como análogos decorre de uma conceção clássica do conflito que considerava a existência de conflitos como algo prejudicial e, portanto, determinava estratégias organizacionais tendentes ao seu evitamento ou supressão, anulando, assim, as possíveis vantagens da situação conflitual.” (pp. 1-2)

Neste seguimento, é-nos apresentado um exemplo prático da separação/diferenciação dos conceitos “conflito” e “violência”: a existência de um conflito não obriga a que haja violência, porém, uma situação de violência pode sim gerar um conflito (Pantoja (2005) *apud* Cunha, P. e Monteiro, A. (2018), p. 2). Assim, podemos afirmar que um conflito não significa uma denúncia ou violência, porém, “a violência pode representar um possível modo, não muito adequado, de resolver um conflito” (p. 2).

Atualmente, as instituições escolares “tendem a compreender o conflito como algo detentor de uma certa inevitabilidade, naturalidade e ainda como uma situação integrante das relações humanas que ocorrem nesse tipo de organização” (Cunha e Monteiro, 2018, p. 2). Contudo, e apesar desta afirmação, ainda prevalece, num número elevado de escolas, uma visão tradicional e conservadora do conflito como sendo algo negativo, indesejável, sinónimo de violência e disfunção. Como consequência do conflito, e tendo em consideração esta visão “negativa” do mesmo, urge a necessidade de se corrigir e controlar algo que se traduz, muitas vezes, na punição e na ameaça (Rocha, D., 2022, p. 3).

No que reporta à tipologia de conflitos existentes, bem como as suas particularidades, March e Simon (1979, *apud* Cunha, P. e Monteiro, A. (2018) afirmam

que, do ponto de vista psicossociológico, “os conflitos representam o bloqueio de mecanismos normais da tomada de decisão, em que os indivíduos ou grupos mostram ter dificuldades em eleger a ação a desenvolver”. Assim, os autores supramencionados subdividem os conflitos em três esferas:

- **“Conflito individual:** Quando a tomada de decisão é individual;
- **Conflito organizacional:** Quando se trata de um conflito de grupos ou indivíduos numa organização;
- **Conflito interorganizacional:** Quando a tomada de decisão ocorre entre organizações ou grupos.” (p. 4)

Para Torrego (2000, citado por Cunha, P. e Monteiro, A. (2018), o conflito escolar surge devido a inúmeros fatores/causas, como:

- **Conflitos de relação/comunicação:** agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusões, etc.;
- **Conflitos de interesses/necessidades:** quando surgem dissemelhanças entre as partes envolvidas devido a um problema;
- **Conflito por recursos:** baseiam-se nas posses, empréstimos e concessões;
- **Conflitos por atividade:** surgem a partir de um desacordo na concretização de tarefas ou trabalhos;
- **Conflitos por preferências, valores e crenças:** decorrem das diferenças de princípios e da tentativa de imposição das diferenças ao outro;
- **Conflitos em torno da pluralidade de pertença:** emergem quando o docente faz parte de diferentes instituições escolares ou nível de ensino;
- **Conflitos para definir o projeto institucional:** surgem porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetos, procedimentos e exigências na organização escolar (Cunha, P. e Monteiro, A., 2018, pp.13-14).

Relativamente às partes envolvidas nos conflitos, e partindo da leitura inferencial das obras *Gestão de conflitos na Escola* (2014), de Cunha e Monteiro, e *Castigar não é educar* (2021), de Vega, entende-se que existem seis diferentes tipos de elementos que originam um conflito:

- **As pessoas**, que são aquelas que estão diretamente envolvidas (“atores” ou “protagonistas”) e as que são afetadas, porém, de maneira diferente (“protagonistas secundários”) (Vega, 2021, p. 205);
- **O processo**, que diz respeito à sequência na qual se desenvolve o conflito, isto é, desde que começa até que se resolve. Aqui, recorre-se às ferramentas e às estratégias para solucionar a problemática conflituosa (Vega, 2021, p. 205);
- **O problema**, que está intimamente ligado às circunstâncias que geraram o conflito (Vega, 2021, p. 205). Como já mencionei acima, as causas podem ser diversas.
- **A posição**, que corresponde ao estágio inicial das pessoas face ao conflito, isto é, o que cada parte exige como solução para o conflito, acreditando que assim ficará satisfeita (Cunha, P. e Monteiro, A., 2018, p. 5);
- **Os interesses e necessidades**, na qual estão explícitos os benefícios que as partes desejam obter através dos conflitos surge de forma constante subjacentes às posições tomadas (Cunha, P. e Monteiro, A. 2018, p. 5)

Deste modo, conclui-se que os conflitos em ambiente escolar são variados e globalizantes, sendo que ocorrem, maioritariamente, devido a querelas tais como, mal-entendidos, brigas, falta de comunicação, interesses pessoais, valores distintos, conflitos passados e procura de posições de destaque. Desta forma, é crucial que se ensinem, às crianças, estratégias e ferramentas para que possam lidar, de forma saudável e mais positiva, com os seus conflitos, de modo que desenvolvam bons relacionamentos, bem como um ambiente escolar tranquilo.

1.3.2. Conflito, indisciplina, violência ou *bullying*?

Como já fora referido, em contexto educativo, a palavra “conflito” tende, muitas vezes, a ser associada a um ato de violência, de *bullying* ou de indisciplina. Por isso, e para que possamos ter uma atuação mais consciente e justa, Rocha (2022) refere que é indispensável reconhecer os seus principais potenciadores, porém, tendo noção de que o conflito será um risco ou uma oportunidade, consoante o nosso modo de atuação (p. 4).

Neste seguimento, é muito importante fazer uma breve distinção entre esta trilogia de conceitos, dado que o primeiro (conflitos) já fora definido.

▪ Violência

Em concordância com Cunha e Monteiro (2018), a questão da violência nas organizações escolares é, seguramente, uma das preocupações exponenciais, tanto para os especialistas que debruçam os seus estudos sobre a temática, como para a nossa sociedade civil. Nos últimos anos, e por influência dos *media*, houve um aumento considerável sobre a preocupação pelas relações interpessoais na comunidade escolar, mas, particularmente, por alguns comportamentos antissociais que decorrem entre os atores educativos (p. 6).

Em torno desta temática, são muitos os autores que escrevem sobre ela, o que faz com que a informação seja, progressivamente, diversificada e credível.

Em seguida, apresento algumas fontes que abordam o conceito de “violência”, que pode adquirir inúmeras definições, dependendo da fonte.

De acordo com a APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, a “violência” é descrita, num dos seus folhetos informativos – “Violência em contexto escolar” (s.d.), como “um conceito abrangente, dizendo respeito a múltiplos fenómenos que podem ter lugar em contexto escolar. Pode implicar a prática de diferentes formas de agressão, tais como a agressão física, verbal, psicológica e/ou sexual, entre outras.” (s.p.)

No “Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde” (2002), da Organização Mundial de Saúde, o termo “violência” é definido como

“O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.” (p. 5)

Por fim, para o Serviço Nacional de Saúde (2022), o mesmo conceito é descrito da seguinte forma:

“A violência pode ser física, psicológica, sexual e/ou financeira. Define-se pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou sob a forma de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte, ou tenha grande probabilidade de resultar, em ferimentos, morte, danos psicológicos, compromisso do desenvolvimento ou privação” (s.p.).

Em anuência com a APAV (s.d.), alguns tipos de violência em ambiente escolar podem ser manifestados através de:

- “ • Situações de indisciplina em sala de aula, que poderão envolver comportamentos de desobediência e desafio por parte dos/as estudantes, assim como situações de conflito, agressividade e violência entre estudantes.
- Atividades, jogos e interações em que os/as estudantes recorrem à violência (ex.: brincadeiras agressivas entre colegas).
- Comportamentos antissociais e delinquentes, manifestados através da prática de atos de violência contra pessoas (ex.: violência física; violência verbal; violência sexual) e/ou bens do espaço escolar (ex.: furto; vandalismo).
- Violência entre pares, que se refere a comportamentos de agressão e violência praticados por uma pessoa agressora ou grupo de pessoas agressoras contra uma vítima ou grupo de vítimas com quem partilha(m) alguma característica comum (ex.: vítima e pessoa agressora são alunos/as da mesma turma).
- Atos de agressão e violência praticados contra profissionais de educação e profissionais do meio escolar. ” (s.p.)

Nesta linha, Pearce e Thompson (1998, *apud* Cunha e Monteiro (2018) afirmam que, apesar da violência ser algo vasto, existe uma tipologia específica – o *bullying*, que merece especial atenção, uma vez que é recorrente acontecer em meio escolar (p. 6).

▪ ***Bullying***

Em concordância com a fonte expressa no parágrafo anterior, o *Bullying* é definido como um fenômeno que compreende atitudes agressivas, propositadas e repetidas, podendo ocorrer sem razões aparentes, adotadas por um ou mais aluno/a(s) contra outro/a(s), tendo como consequências a dor e a angústia, sendo praticadas dentro de uma relação de desigual poder (2018, p. 6).

Para o SNS – Serviço Nacional de Saúde (2022), o *Bullying* caracteriza-se pela intimidação e abuso contínuo por parte de uma criança, a outra criança, que não tem possibilidades para se defender (s.p.).

Considerando as palavras da dupla de escritores Cunha e Monteiro (2018), o *Bullying* pode qualificar-se em duas campos: direto e indireto. No primeiro, são considerados atos de *Bullying* as alcunhas, a agressão física, as intimações, os furtos e as ofensas do foro verbal, expressões e gestos de molestam as vítimas. No segundo,

consideram-se as atitudes de indiferença, o isolamento a difamação e a negação de desejos (p. 6).

Como consequências nefastas, o *Bullying* provoca perturbações ao nível do foro psicológico, insucesso escolar, absentismo escolar, dificuldades em estabelecer relacionamentos, dificuldade na tomada de decisão académica barra profissional e homicídio e suicídio, nos casos mais críticos (SNS, 2022, s.p.).

▪ **Indisciplina**

Conforme Marisa Carvalho, Vítor Rosário, Paula Alão, Mário Cerqueira, Marta Martins e Joaquim Magalhães (s.d.) redigem no documento “(In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada na intervenção”, da Direção-Geral da Educação, hodiernamente, a esfera escolar e todos aqueles que a compõem, designadamente, classe docente e não docente, confrontam-se, diariamente, com múltiplos desafios. Um deles, é a indisciplina, que muito provavelmente é tão antiga como a escola, variando apenas em termos de características, formas, fatores e contextos associados. De facto, a indisciplina possui um carácter de natureza complexa, sendo a sua exteriorização variável, tanto no modo, como no grau de intensidade, com génese em variados fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar, e com consequências diversas para a comunidade escolar. (p. 119).

Partindo das palavras proferidas por Amado e Freire (2013, *apud* Carvalho *et al.*, s.d.) quando abordamos o termo “indisciplina”, referimo-nos a “desvios ou infrações às normas e regras que regula a vida na aula e em todo o espaço escolar.” Estes desvios ou infrações assumem manifestações diversas, variando na sua intensidade, frequência e gravidade, assim como nas formas e nos contextos (p. 120).

Estes autores não são os únicos a definir este conceito. Nesta linha de pensamento, também Vega (2007) o faz, sublinhando que “Por disciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola.” (*apud* Cunha e Monteiro, 2018, p. 10) Amado (2000, *apud* Cunha e Monteiro, 2018) encara este fenómeno como algo

“racional e interativo que se materializa no incumprimento das regras que norteiam e designam as condições das tarefas da aula e, ainda, no desrespeito de regras e valores que estabelecem a convivência salutar entre pares e a relação com o professor, como pessoa e autoridade.” (p. 10)

Mais, o mesmo autor categoriza a indisciplina em diferentes graus de complexidade. O primeiro, abrange situação de semblante disruptivo, que prejudicam o bom funcionamento da sala de aula. A título de exemplo, pode fazer-se menção aos ruídos de fundo quando o docente leciona a matéria, ou a mudez, quando o pedagogo solicita a participação do aprendiz. No segundo, são compreendidas situações que representam um disfuncionamento dos laços relacionais entre os discentes, podendo incorporar condutas agressivas ou violentas. Por último, no terceiro nível, inserem-se os comportamentos que colocam em causa a soberania do docente, podendo ainda integrar a exteriorização de alguma hostilidade e violência contra toda a comunidade escolar (p. 11).

Ainda, Arroz (2015 *apud* Cunha e Monteiro, 2018) informa os leitores que a indisciplina provém de uma díade de fatores: os endógenos (internos à escola): organização da escola condições de ensino-aprendizagem e modo de atuação dos professores e alunos; e fatores exógenos (externos à escola): modelos educativos; disfunção familiar; deterioração social (pp. 11-12).

Para terminar, e fazendo referência a Cunha e Monteiro (2018), salienta-se que este fenómeno traz, a longo prazo, consequências negativas, dos quais se evidenciam o decréscimo na produtividade da turma, um incremento nas dificuldades de aprendizagem do discente indisciplinado e a criação de um ambiente caótico na escola. Frisa-se, ainda, que “Não existem receitas milagrosas para a questão da indisciplina, dado estas serem relacionais e contextuais.” Todavia, o professor pode fazer uma prevenção comportamental. Como? Através da conceção de normas de bom funcionamento da sala de aula (Monteiro, Barroso e Simões (2015) *apud* Cunha e Monteiro, 2018, p. 12).

1.4. Modelos e Estratégias de Gestão de Conflitos

Como já fora defendido, o conflito faz parte da natureza organizativa da escola, assumindo um carácter de dimensões significativas e estabelecendo-se como um elemento fulcral que pode atuar como força motivadora de mudança e de desenvolvimento (Cunha e Monteiro, 2018, p. 24).

Citando as palavras de Daniel Martínez (2009, *apud* Cunha e Monteiro, 2018),

“a maneira de lidar com o conflito no interior da escola diverge de um ambiente para o outro, de acordo com o modo com que este é encarado, isto é, como instrumento de crescimento ou como um grave problema que deva ser abafado.” (p. 24)

Quando se fala em modelos de gestão de conflitos, estes poderão assumir uma das seguintes opções:

- **Modelo Punitivo/Normativo:** por ser de exequibilidade fácil e prática, é o mais comum. Porém, tornou-se clara a sua limitação: não favorece a autorresponsabilidade, pode gerar ressentimentos, promove a escalada de comportamentos desajustados, não resolve, por completo, o conflito, e tampouco doutrina os alunos a fazê-lo (Cunha e Monteiro, 2018, p. 25);
- **Modelo Relacional:** visa prevenir o conflito através de uma conversação e do encontro interpessoal, tanto por iniciativa própria, como por meio de um intermediário. Objetiva-se, ainda, restabelecer a relação e consertar os danos causados (Torrego, 2001, 2004; Torrego e Villaoslada, 2004, *apud* Cunha e Monteiro, 2018, p. 25).
- **Modelo Integrador** – proporciona uma resolução assente no diálogo entre ambas as partes, servindo-se de normas definidas através da participação coletiva. Este modelo visa reconciliar as partes, reparar o dano causado e total resolução do conflito. Nesta abordagem, o conflito é trabalhado numa base de cooperação, onde todos são agentes de mudança, rumo à criação de contextos mais pacíficos, justos e democráticos (Cunha e Monteiro, 2018, pp. 25-26);

- O Modelo Integrador assenta em duas estratégias: a negociação e a mediação:

- **Negociação** – A negociação é uma das abordagens mais eficazes na gestão de conflitos quotidianos, dado que faculta, às crianças e adolescentes, um conjunto de recursos, que poderão aplicar, posteriormente, de forma independente. O agente educativo deverá começar por implementar os processos de negociação junto das crianças/alunos, trilhando as etapas recomendadas, sem aplicar normas ou tomadas de posição pré-estabelecidas, mas, antes, dando esse espaço aos alunos, para a procura de soluções e cedências, após a escuta de ambas as partes. A negociação é a estratégia indicada para lidar com casos de cariz mais superficial (Rocha, 2022, p. 8).
- **Mediação** – No caso de haver a necessidade de aprofundar e investigar as causas do conflito, que se antecipa de difícil resolução, a mediação será a abordagem mais adequada. Neste modelo, todos os envolvidos terão de estar interessados em

participar, deliberadamente, no processo de mediação, que deverá ser um momento norteado pela tentativa de reatar vínculos interpessoais pacíficos e, se possível, amistosos. O agente educativo será o mediador, tentando que cada parte seja escutada e compreendida, à vez, para que as divergências possam ser esclarecidas. Neste processo, as partes não se limitam a agir de acordo com as instruções do mediador, uma vez que assumem um papel ativo na tomada de decisão, embora com o apoio do intermediário, que deverá auxiliar na identificação, seleção e avaliação das diferentes possibilidades de resolução. Esta abordagem, por ser mais profunda e detalhada, é a que garante os resultados mais duradouros e justos, promovendo a responsabilização, a empatia, a cooperação cívica, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (Rocha, 2022, p. 8).

1.5. Fases de mediação do processo de gestão de conflitos

Por natureza, somos seres sociáveis e nem sempre tudo nos agrada. Também por sermos pessoas singulares e diferentes dos demais, possuímos distintas formas de lidar e resolver um conflito. A forma como o fazemos, diz muito da nossa pessoa. Há quem prefira partir para a violência e rudez, e há quem prefira a serenidade e a leveza de encarar os problemas. Mais, a nossa educação, valores, crenças e cultura também possuem um grande peso na forma de encaramos uma problemática conflituosa, porém, uma das grandes influenciadoras da nossa atitude é, sem dúvida, a nossa sociedade, e quem o assegura é Vega (2021, p. 19).

Em concordância com Cunha e Monteiro (2018), o processo de resolução de um conflito caracteriza-se por possuir interações contínuas nas quais surge uma combinação entre os comportamentos do mediador e dos intervenientes diretos. Por estes motivos, não podemos querer ter uma delimitação concreta das fases do processo (p. 121).

Dos vários especialistas/escritores que abordam o assunto em questão, os autores citados no parágrafo anterior afirmam que, para melhor explicar as diferentes fases da gestão dos conflitos, nada melhor do que citar Torrego (2000), que lista um conjunto de estratégias pertinentes e fundamentais na fase de resolução de conflitos:

A primeira fase refere-se à “**Pré-mediação**”. Nesta, são estabelecidas condições favoráveis para o processo de mediação. Segue-se a segunda fase, intitulada de “**Apresentação e regras do jogo**”, que objetiva fomentar o sentimento de confiança. Desta forma, cabe ao mediador explicar as normas pela qual os implicados se devem

reger, tais como: confidencialidade, cooperação e não utilização de linguagem ofensiva. Relativamente à terceira fase – **“Conta-me”**, são relatadas as diferentes visões da díade e expõem-se os sentimentos despoletados, salientando-se que, ambas as partes, devem respeitar o discurso do outro, tendo o direito a ser ouvido, e o dever de ouvir. Nesta fase, o mediador deve coibir-se de fazer qualquer tipo de apreciações depreciativas ou julgamentos. O seu papel é o de “escutar, comentar e favorecer o diálogo”, por forma a que todas as questões sejam abordadas. Na quarta fase, denominada de **“Esclarecer o problema”**, identifica-se a problemática e procura-se estabelecer um consenso entre as partes, de modo a resolver o conflito. Nesta fase, o mediador tem a responsabilidade de explorar os interesses implícitos às posições apresentadas pelas partes, bem como orientar o diálogo. No que alude à quinta fase – **“Propostas de solução”** – apresenta-se um acordo para resolver o conflito. Neste seguimento, o mediador solicita que, ambas as partes, apresentem e exponham ideias, e incentiva a colaboração, com o intuito de se estabelecerem soluções aceitáveis e benéficas para todos. Por fim, na sexta fase – **“Acordo”**, averiguam-se as vantagens e dificuldades de cada proposta, com o intuito de se estabelecer um acordo (pp. 122-123).

Ainda, nesta linha de raciocínio, que é a descrição pormenorizada das fases a seguir no processo de resolução de conflitos, é relevante mencionar que se deve ter em consideração um conjunto de ações essenciais, e quem o afirma é Rocha (2021) para o seu documento **“Gestão de conflitos escolares – *Workshop*”**. Em primeiro lugar, a autora afirma, como prioridade, a identificação e definição, em conjunto, do conflito. Depois, é de extrema importância descobrir as emoções e as necessidades de cada uma das partes. Em seguida, há que compreender os diferentes pontos de vista da díade, seguindo-se a reflexão, negociação e criação de opções ou soluções viáveis para ambas as partes. Por último, estabelece-se um acordo justo e aplica-se a proposta acordada (p. 6).

1.6. Atitudes a evitar perante um conflito

▪ Castigar

O vocábulo “castigar” não é uma palavra nova. Há muito que se encontra insertada no léxico de qualquer pessoa. Utilizamo-la e ouvimo-la continuamente, o que faz com que seja um conceito familiar.

Em consonância com o Dicionário de Língua Portuguesa “Infopédia – dicionários Porto Editora”, a definição do conceito “castigar” refere-se a:

- “- sofrimento físico, moral ou outro que se inflige a alguém por ter feito algo considerado condenável; punição; pena;
- consequência negativa de ato ou comportamento incorreto, negligente, etc.
- ato de bater num animal para o treinar, domesticar, para que obedeça, etc.
- admoestação; repreensão
- figurado aquilo que causa sofrimento ou angústia; tormento”;
- figurado grande dificuldade; tarefa penosa
- figurado má sorte”. (s.a., s.p.)

Embora estejamos protegidos pelas Declaração Universal dos Direitos Humanos, o castigo continua a ser uma forma bastante comum de se impor obediência. Também no contexto familiar este é, em certos casos, parte integrante da educação, porque apesar de os mais novos estarem protegidos por esta carta de princípios, são muitos os adultos que “passam por cima dos referidos direitos, ao considerarem-se superior às crianças.” (Vega, 2021, p. 20).

Partindo das alegações acima apresentadas, a questão que se coloca é a seguinte: “por que castigamos?” Para a escritora mencionada, a resposta é bastante clara e coesa – a sua utilização permite obter obediência, impor respeito, acatamento de normas e delineação de regras e limites firmes (2021, p. 22).

Em concordância com Vega (2021), na maioria das vezes em que se castiga, nem sempre se considera que este é

“a melhor solução, nem sequer nos sentimos confortáveis ao aplicar o castigo, dado que, embora no momento possamos estar muito seguros do que fizemos e até sentirmo-nos orgulhosos da firmeza que demonstramos na abordagem de uma determinada situação, muitas vezes vamos perdendo a vaidade e podemos mesmo chegar a sentir-nos culpados e mal connosco mesmo pelo excesso de rigidez.” (p. 22)

Com isto não quer dizer que não haja consequências perante determinados comportamentos. Significa sim que, enquanto adultos, somos detentores de um papel exímio na educação das crianças e jovens, como? Através do despoletar de valores que são para a vida, no despertar de uma consciência intrínseca e no motivar para a capacidade empática, o que permite que estes se adaptem à sociedade (Vega, 2021, pp. 22-23).

× O boicote dos castigos às emoções

Em anuência com Vega (2021), é de especial relevância afirmar que os castigos que mais se aplicam são fruto de uma má conduta, podendo os motivos serem variegados. Perante o mau comportamento, a razão pela qual se sanciona alguém é fruto, principalmente, de três fatores: da impulsividade, da informação deturpada da realidade, na qual se crê que ao fazê-lo surtirão efeitos profícuos, ou devido a leituras realizadas, nas quais se subentende “que para que o castigo surta efeito é necessário aplicá-lo precisamente depois da conduta não desejada.” (pp. 23-24).

Parafraseando as palavras da mesma autora, pode afirmar-se que

“O castigo é uma resposta emocional e impulsiva que oferecemos a partir do nosso cérebro mais primitivo e inconsciente; por isso, é muito provável que passados uns instantes nos arrependamos de qualquer medida ou decisão que tenhamos tomado “a quente.”(p. 24)

Após uma má conduta, o cérebro e o sistema emocional encontram-se alterados. As decisões tomadas são repercussões do impulso “que nos provoca o estímulo”. Somos “Movidos pelas raiva, pela ira, pela deceção ou pelo aborrecimento” o que é demonstrado pelo sentimento de “rejeição, desaprovação, desprezo, isolamento, insegurança, desconfiança, etc.” Vega (2021) termina o parágrafo incitando os leitores a refletir sobre os seus atos “Será realmente isto que queremos transmitir?” De facto, não é, pois a única coisa que se pretende é que com as sanções as crianças “abandonem” a conduta negativa ou o comportamento desapropriado (p. 24). No âmago desta questão, a citação de Jane Nelsen vem mesmo a calhar: “Donde tirámos a ideias louca de que para que as crianças se portem melhor há que fazê-las sentirem-se pior antes?” (*apud* Vega, 2021, p. 25)

Trespasando a situação em questão para a esfera educacional: por norma, as pessoas que trabalham nesta área não castigam com o intuito de encontrar uma solução. O cerne na questão assenta numa intenção de culpabilizar, fazer sentir mal e privar de afeto. Como consequências, despoleta-se um sentimento de ressentimento, cobardia e baixa autoestima na criança. Com isto, termino o parágrafo com um trecho da escritora: “A obediência por temor não é aprendizagem, a única coisa que podemos fomentar ao procurar conseguir o acatamento a partir do medo de ser castigado é educar as crianças sem critério nem juízo.” (Vega, 2021, pp. 25-27).

× Tipos de castigo herdados do *Behaviorismo*

Contemporaneamente, o castigo continua a ser, no ramo da educação, uma metodologia de repreensão daquilo que se considera ser socialmente inaceitável.

Em concordância com Vega (2021), a corrente do *Behaviorismo* caracteriza-se por ser uma corrente psicológica equacionada em meados do século passado, e que centra a sua atenção nas condutas observáveis do sujeito. Um dos grandes fundadores desta corrente fora o Psicólogo Watson (*apud* Vega, 2021) que afirmava que o meio envolvente em que a criança estava inserida era um fator influenciador e condicionador (p. 29). Para justificar esta asserção, o especialista proferia:

“Dai-me uma dúzia de crianças sãs e bem formadas e o meu mundo específico para criá-las e eu comprometo-me a pegar em qualquer uma delas ao acaso e treiná-la para que chegue a ser qualquer tipo de especialista que queira escolher: médico, advogado, artista, negociante e, sim, até mendigo ou ladrão, sem sequer ter em conta os seus talentos, capacidades, tendências, aptidões, vocação ou raça dos seus antepassados.” (Vega, 2021, p. 29)

Segundo a fonte expressa no parágrafo anterior, esta teoria afirmava mesmo que “o meio envolvente pode moldar o ser humano sem ter em conta a sua herança biológica, ou sem repercussões nesta.” (2021, p. 29)

Neste sentido, Vega (2021) afirma que a ideologia contrária ao castigo não é a permissividade (p. 29).

Partindo das experiências efetuadas pelos fundadores desta corrente (Watson, Skinner e Paulov, *apud* Vega, 2021), alguns conceitos ficaram vinculados. Atualmente, são considerados “termos herdados do *Behaviorismo*”:

- **Reforço:** através do reforço, pretende-se que a ação executada não se repita. Para que tal aconteça, é fulcral que este surja imediatamente a seguir à referida ação. Neste seguimento, importa ressaltar que existem duas vertentes de reforço, o positivo e o negativo, que irei explicar já de seguida (p. 30).

O reforço positivo “consiste no aparecimento de estímulos positivos e agradáveis após a conduta.” Com isto, objetiva-se que a ação praticada se repita, por forma a que o interveniente associe a conduta realizada a um estado ou a uma consequência positiva. Já o reforço negativo é quando se deseja suprimir uma conduta desfavorável após determinado comportamento (Vega, 2021, pp. 30-31).

Em oposição aos reforços, surgem os **castigos** que, por norma, são aplicados imediatamente a seguir a uma conduta considerada inaceitável. O objetivo do castigo é

minorar a probabilidade da ação indesejada se repetir novamente. Mas a questão que se impõe é: serão os castigos assim tão eficazes? (Vega, 2021, pp. 31-33).

- **Encaminhar a criança para o “cantinho para pensar”**

Em concordância com Vega (2021), o cantinho para pensar é uma das consequências provenientes de uma conduta malquista. Por incrível que possa parecer, esta técnica é, na época presente, uma das estratégias mais utilizadas pelos docentes e pelas(os) auxiliares de ação educativa, visando colmatar atos indesejados e realizados por parte das crianças, independentemente da faixa etária (p. 54).

Mas, no cantinho para pensar, em que pensam as crianças? Esta técnica é obsoleta. Dada a responsabilidade que recai sobre nós, profissionais de educação, poderá considerar-se este um comportamento ético e pedagógico, o de obrigar uma criança a ficar sentada, por forma a refletir sobre as atitudes que teve? Como pode, por exemplo, uma criança de dois anos meditar sobre o seu comportamento? Terão as crianças maturidade emocional e racional suficiente para tirar as suas próprias ilações, tendo por base as suas atitudes? As crianças necessitam de algo muito mais concreto, algo palpável. Colocar uma criança no “cantinho” é exatamente a mesma coisa que “estarmos no meio do deserto e darem-nos uma cana de pesca: a utilidade será escassa e em nenhum caso vai ser utilizada para o que foi concebida.” (Vega, 2021, pp. 54-55)

Segundo Vega (2021),

“é muito provável que uma criança que vai para o cantinho para pensar acabe por brincar com qualquer coisa que exista à sua volta e o mais interessante de tudo é depois do seu retiro de meditação repita a conduta, dado que não percebeu nada.” (p. 54)

As consequências desta prática são holísticas e infindáveis. Vega (2021) cataloga algumas: gera um sentimento de humilhação, sobretudo, se esta ficar voltada para a parede, inibida de qualquer estímulo; desenvolve um mau estar; despoleta o desenvolvimento de pensamentos e sentimentos de ressentimento, fruto da carência de compreensão entre a situação que está a viver e o motivo que o levou a estar ali e origina emoções, tais como a ira e a tristeza, muitas vezes difíceis de gerir sem auxílio (pp. 54-55).

Após ser “libertada” do “cantinho para pensar”, a criança é, muitas vezes, forçada a dar um beijo, um abraço ou a pedir desculpa. A questão que aqui se impõe é: “porquê?” Por que razão tem a criança de beijar o seu par à força? Não será preferível fomentar o

sentido de sensibilidade e ajudá-la a perceber que os seus atos têm consequências, que podem adquirir um cariz negativo no outro? É errado exigir à criança que faça uma coisa tão íntima e pessoal, como o ato abraçar ou beijar contra a sua vontade própria! (Vega, 2021, pp. 56-57)

Como opção alternativa, Vega (2021) afirma que se deve fomentar a cooperação, se envolvam as crianças na gestão dos conflitos e que se alerte para as consequências dos atos executados, tentando colocá-la no lado oposto – o do outro (“como te sentirias, se fosse contigo?”) (p. 57).

- **Ignorar o conflito;**
- **Eliminar o conflito;**
- **Julgar;**
- **Punir.**

1.7. Opções pedagógicas e didáticas para a resolução e gestão de conflitos

Ao longo desta obra literária, Vega (2021) assevera, aos seus leitores, que “o castigo é uma prática muito comum como forma de aplicar obediência, disciplina e educação”. Em tom de crítica a esta ação, a autora salienta que “se antes de impor um castigo refletíssemos sobre o que estamos a transferir (...), é provável que procurássemos outras alternativas por vários motivos.” (p. 33) No seguimento desta afirmação, elencam-se algumas sugestões/alternativas que ajudam na resolução e gestão de conflitos:

- **Mesa ou Caixa da Calma**

Após um mau comportamento, surge o conflito, que gera emoções como a ira e a tristeza. Muitas vezes, tentar resolvê-lo não só não soluciona, como agrava a situação. Nestes momentos, tudo o que uma criança precisa é de reconectar-se com o seu íntimo, descontrair e voltar ao estado de passividade. Como proposta, o docente poderá criar, na sala, um espaço próprio para tal. A título de exemplo, Vega (2021) menciona a “mesa da

calma” e a díade de Psicólogas e fundadoras da Clínica MINDUP – Rita Lampreia e Mariana Mendonça (s.d.), a “Caixa da Calma”.

A primeira opção, é descrita como “um espaço pacífico e delimitado”, onde a criança se pode acalmar. Mais, é descrito, também, como

“um lugar que convida à tranquilidade, à renovação da ligação, à possibilidade de falar sobre o ocorrido, facilitando a conexão entre adulto e criança para chegar à solução; e acontece que não estão implícitos o mal-estar incomodidade ou a insegurança, dado que este espaço e a possibilidade de acompanhamento por parte do adulto estão a indicar ao menor que apesar do ocorrido (...)” está seguro e protegido (Vega, 2021, p. 59).

Ainda, Vega (2021) sublinha que “a mesa da calma é concebida principalmente para que, em vez de procurar o culpado de uma situação, se encontre a maneira de resolver um conflito.” (p. 59)

Para terminar, a mesma fonte clarifica que “A mesa não tem de ser utilizada apenas em caso de a criança ter um mau comportamento, também pode servir para ajudar (...) no processo de controlo e identificação de emoções.” (Vega, 2021, p. 59)

No que reporta à segunda opção, Lampreia e Mendonça (s.d.) descrevem a Caixa da Calma como uma ótima ferramenta/recurso na gestão e resolução de conflitos. Nela, poder-se-ão encontrar “um conjunto de estratégias de correntes amplamente estudadas e cientificamente comprovadas (...)” que permitem uma “Intervenção cognitiva-comportamental” e trabalham a “parentalidade positiva e consciente”. Também, as especialistas da área da psicologia salientam que a Caixa da Calma visa “- Manter o autocontrolo em situações difíceis de gerir com as crianças; - Aprender a saber o que podemos fazer quando se sentem zangados; - Diminuir os conflitos (...); - Reconectarem-se com as nossas crianças” (s.p.). Ainda, no que alude à composição desta caixa, a mesma fonte elenca alguns materiais fundamentais que a devem compor, sendo eles o pote da calma, a plasticina, livros sobre emoções, bonecos, bolas sensoriais, mandalas e folhas para colorir, canetas e lápis de cera, *slime*, elementos da natureza, almofada para apertar, bolinhas de sabão para soprar, entre outros (s.p.).

- **Representação** – a dinâmica baseia-se num jogo dramático de interpretação de papéis atribuídos pelo docente, salientando-se que, na base desta encenação, está um conflito ou inventado, mas, preferencialmente, real. No final, as crianças devem debater, em grande grupo, por forma a que o ponto de chegada seja consensual entre ambas as partes (Rocha, 2022, pp. 8-9)

- **Assembleias de turma:** é um tipo de mecanismo de gestão de sala de aula, na qual a turma opera como um coletivo, com o intuito de refletir, delinear normas e mediar conflitos entre pares, tendo um papel crucial na sua resolução. Nestas assembleias, poder-se-ão abordar temas gerais, como por exemplo, educação ambiental, inclusão, solidariedade, *bullying* e violência. Esta técnica pedagógica deverá acontecer uma vez por semana ou quinzenalmente, num horário e local definidos. Deverão ser, previamente, estipuladas as funções e quem as desempenhará (presidente e secretário, por exemplo) (Rocha, 2022, p. 9).
- **Dinâmicas de grupo** (Rocha, 2022, p. 9);
- **Realização de atividades com caráter lúdico-pedagógico** (Rocha, 2022, p. 9);
- **Atividades em que o busílis assente na Educação Emocional** (Rocha, 2022, p. 9);
- **Recorrer a livros alusivos à temática a trabalhar** (conflitos e gestão e regulação emocional) (Rocha, 2022, p. 9);
- **Melhoramento dos espaços exterior (recreio)** (Rocha, 2022, p. 9).

1.8. O papel desempenhado pelo pedagogo na gestão e regulação de conflitos

Augusto Cury (2012), na sua obra literária *Pais brilhantes, professores fascinantes*, elabora uma perfeita analogia entre os “bons professores” e os “professores fascinantes”. No cerne desta analogia, encontram-se catalogadas sugestões, elaboradas por parte do autor, face a conflitos entre pares. Esta afirmação poderá ser comprovada através da consulta do capítulo 6: “Os bons professores corrigem comportamentos, os professores fascinantes resolvem conflitos na sala de aula”.

Nesta linha, parafraseio algumas delas: primeiramente, o pedagogo deve proteger as suas emoções, caso contrário, esta poderá ser uma situação muito desgastante. Em segundo lugar, independentemente da tipologia atrito ou ofensa verbal (aluno VS aluno; aluno VS professor), a melhor resposta é “não dar resposta”, uma vez que os primeiros trinta segundos são marcados pela tensão. Assim, evitar-se-á retorquir de forma instintiva,

e concede-se lugar a uma resposta sagaz. Em último lugar, evitar, ao máximo, dar lições de moral, que não levarão a lado nenhum, aos envolvidos (Cury, 2012, pp. 74-75).

A questão que se impõe é: “O que fazer?” Na perspectiva pessoal de Cury (2012), o ideal é levar as crianças/alunos a fazer uma introspeção, a pensar, a confrontarem-se com eles próprios e a convidá-los a colocarem-se no lado do “outro eu” (p. 75).

Numa outra conceção, Ana Henriques (2014) revela em “A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais” que, na mediação de um conflito, o docente deve adotar uma postura exímia, bem como um leque de estratégias essenciais ao desenvolvimento deste processo. Por exemplo, no que concerne à abordagem da situação, este deve: agir passivamente; colocar-se ao nível da criança/aluno; dirigir-se aos intervenientes num tom de voz sereno; encarar a situação como um momento positivo para a aprendizagem; reconhecer e descrever os sentimentos que a criança/aluno sente; e recolher informação acerca do conflito, de modo a que possa compreender as suas razões e escutar ambas as partes (pp. 33-34).

Também o grupo de escritores Martínez, 1999; San Martín, 2003; Six (1995); Suares (2004) e Torrego (2003) (citados por Sobral, 2015) relatam que o educador/professor deve ser o gerador de um ambiente de confiança, onde todas as crianças/alunos se sentam à vontade para se expressar; deve ser imparcial (não deve tomar partido de nenhuma das partes); multiparcial (quer isto dizer, deve tomar partido de todos adotando uma atitude empática com cada uma das partes); paciente; prudente; deve ter espírito crítico para analisar e interpretar, de forma cautelosa, a situação; deve saber pôr ordem; ser justo (tendo em vista a finalidade moral da situação) e deve escutar e compreender ambas as partes ao mesmo tempo que demonstra interesse (p. 133).

Nesta linha, Rocha (2022) elenca três “regras de ouro” essenciais neste processo:

- **Encarar o conflito de forma positiva** – Por norma, tendemos a encarar um conflito como algo negativo. Se a nossa postura for esta, então isso implica que a nossa atitude também seja negativa, o que despoleta uma postura violenta no nosso modo de verbalizar, estar e pensar. Nesta abordagem, não existe espaço para a cooperação e diálogo, sendo o outro visto como um adversário. Todavia, quando encaramos o conflito de modo construtivo, as divergências transformam-se em oportunidades para a mudança, promovendo a colaboração, o diálogo e a harmonia (p. 7).

- **Envolver os alunos na criação de normas e na resolução de conflitos** – as crianças e os jovens adolescentes sentem grande necessidade em serem ouvidos. Numa situação de conflito, não será exceção! Significa isto que, sempre que surja uma situação conflituosa, os intervenientes devem ser envolvidos no processo de resolução. Desta forma, será gerada uma vontade intrínseca em resolver a problemática em questão, para assumir as suas responsabilidades e para desencadear um momento de autorreflexão (p. 7).
- **Aprender a prevenir, gerir e solucionar conflitos** – Para lidar com um conflito, há que ter consciência que este faz parte das relações humanas. Antes de mais, é muito importante que se aposte na prevenção. Para tal, pode realizar-se dinâmicas de grupo, educar para a gestão emocional, dialogar sobre a temática e realizar ações estratégicas para a sensibilização e prevenção de conflitos (p. 7).

Ainda, Diana Rocha (2023), na sua visão pessoal, considera quatro pilares basilares e essenciais, que deverão ser considerados, por parte do docente no processo de gestão de conflitos. O primeiro, refere-se à Comunicação. É de extrema importância que esta seja consciente e não-violenta, e há que ouvir ambas as partes, em vez de partir para acusações infundamentadas. Desta forma, ter-se-ão as bases fundamentais para um bom diálogo, que será a chave para a resolução do conflito. Segue-se a inteligência Emocional. Por de trás de uma situação conflituosa, estão implicadas emoções. No caso dos conflitos entre as crianças, é fundamental ter-se sempre em mente que esse é um dos focos principais para a sua resolução – validar as emoções, ativar a empatia e oferecer estratégias de regulação emocional. Em terceiro, o docente deve apresentar uma postura imparcial, dado que é muito importante escutar e não julgar. Quando apontamos lesados e culpados, na realidade, condiciona-se, de forma negativa, o rumo da situação e a resolução da problemática. Por fim, surge a Negociação, na qual ambas as partes chegam a um consenso (s.p.).

Para finalizar, Rocha (2023) elenca um conjunto de estratégias que, no seu parecer, urgem ser operadas em contexto escolar: apostar na formação e no treino da comunidade educativa; envolver os Encarregados de Educação na escola; definir um conjunto de regras, juntamente com os alunos; realizar ações de sensibilização junto dos

alunos; melhorar os espaços de recreio (interiores e exteriores); apostar em programas de Educação Emocional; adotar práticas de Mindfulness, Relaxamento e Meditação; envolver os alunos nos processos de resolução de conflitos (s.p.).

1.9. Benefícios de uma abordagem positiva e consciente dos conflitos

Rocha (2022), expõe, no seu documento “Gestão de conflitos escolares – *Workshop*” uma vasta lista de benesses, que são fruto de uma abordagem positiva e consciente dos conflitos:

“Ensina a lidar com os problemas de forma construtiva; Promove a compreensão e o respeito pelas diferenças; Ajuda a desenvolver competências de comunicação; Ensina a gerir mais facilmente os conflitos futuros; Melhora as relações interpessoais; Promove a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro; Minimiza a incidência de comportamentos violentos; Promove o entendimento e o respeito pelo outro; Minimiza a necessidade de intervenção dos adultos; Favorece a autodisciplina e reduz o desgaste emocional; Apresenta maior durabilidade na resolução dos conflitos; Promove um ambiente cooperativo; Aperfeiçoa a capacidade de criar soluções pacíficas; Aumenta a qualidade do desempenho escolar” (p. 4).

Assim, pode afirmar-se que os conflitos são, de facto, uma ótima oportunidade para trabalhar valores e regras. Todavia, importa salientar que esta afirmação não engloba conflitos de semblante de extrema agressividade.

1.10. Enquadramento da temática dos conflitos no Currículo Nacional

A temática em questão encontra-se enquadrada no currículo nacional da Educação em Pré-Escolar. Tal afirmação, poderá ser corroborada através da consulta do documento orientador desta valência: as OCEPE – “Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar” (2016), mais especificamente, na Área da formação Pessoal e Social, em dois domínios: “Construção da Identidade e Autoestima” e “Convivência democrática e cidadania.

Relativamente ao primeiro domínio, é salientado que

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como

aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.

É nessa interrelação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social. Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (p. 33)

No que alude ao segundo domínio, aufere-se que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (p. 39). Neste sentido, o/a Educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo, “Incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo.” (OCEPE, 2016, p. 41)

Relativamente ao currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, o documento “Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória” (2017) destaca que, na Área de Competência “Relacionamento interpessoal”, que diz respeito à “(...) interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.”, se pretende que os alunos sejam dotados de ferramentas essenciais à resolução de conflitos de forma fleumática e empática, e que desenvolvam relações diversificadas e positivas com o outro, através da colaboração, entreajuda e cooperação (p. 25). Ainda, a brochura “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), da autoria de Rosa Monteiro *et al.* aborda a temática através de dois dos três eixos que foram recomendados em 2008, pelo “Documento do Fórum Educação para a Cidadania”:

- “Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo);

- Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).” (p. 6)

2. As emoções

2.1. Emoções: o que são?

Todos sabem o que é uma emoção, até que lhes peçam para dar uma definição. Então, aí parece que ninguém sabe.”

Fehr e Russell, 1984 (*apud* Paulo Moreira *in: Gerir Emoções* (2022), p. 17)

Atualmente, e cada vez mais, a saúde mental tem vindo a revelar-se uma área merecedora de especial enfoque, uma vez que nos encontramos numa Era em que as doenças mentais representam 22,5% das patologias apresentadas num documento que retrata a saúde dos portugueses (salienta-se o facto de a pandemia ter agravado a situação) (Agência Lusa, 2021). Em *Educar as Emoções* (2014), Armanda Céspedes afirma que, durante largos anos, e no decorrer do século XX, a importância dada à saúde mental – mais propriamente, às emoções, foi colocada um pouco de parte pela própria Psicologia. A sua desvalorização era notória, uma vez que esta ciência considerava as emoções “uma espécie de ficção útil para explicar os comportamentos e as perturbações mentais” (p. 17). Na altura, o estudo sobre a temática foi canalizado apenas para a parte das experimentações e considerado uma psicopatologia. Durante algum tempo, também se achava que as emoções provinham da espiritualidade e prática psiquiátrica (p. 17).

Em finais do século mencionado, esta situação revertera-se um pouco devido à “escola de psicologia transpessoal”. As emoções começaram a ser associadas à saúde, o que explicava determinados comportamentos das pessoas. Foi a partir daqui que as estas começaram a ser utilizadas pela “medicina holística” e pelas “terapias alternativas”, tendo sido mais tarde apropriadas pelas Neurociências. Esta situação foi o ponto de partida para que celebridades de renome, como Daniel Goleman, Damásio e Le Doux, divulgassem as suas investigações ligadas à área da saúde mental, adaptação social e emoções. Finalmente, houve um grande avanço no estudo e na aplicação de conhecimento à vida emocional, privilegiando-se um estilo de “vida saudável e a harmonia existencial” (pp. 17-18). Com tudo isto, surge então a questão “O que são as emoções?” Durante o século

XX, acreditava-se que a vida emocional do ser humano “residia” no cérebro. Esta conceção encontra-se, em certa parte, correta, uma vez que este órgão é o

“ponto de confluência da informação emocional proveniente de todo o organismo: a nível molecular, a informação é transmitida para o cérebro a partir dos diferentes órgãos corporais, do sistema imunológico, do sistema neuroendócrino e também a partir do nível psíquico. Esta informação complexa e dinâmica é integrada no cérebro e depois transmitida para os diferentes sistemas. A energia flui a nível submolecular, atravessando todos os pontos do organismo. Com efeito, as investigações ao nível da física quântica permitiram conhecer e medir essas correntes eletromagnéticas invisíveis que atravessavam o nosso organismo e não só lhe transmitem vitalidade como também estabelecem uma unidade perfeita entre os seres vivos, o planeta e o cosmos. A energia que nos atravessa e nos dá vitalidade é a mesma que vem das estrelas mais distantes e das profundezas dos mares, formando uma unidade cósmica que nos transforma, elevando-nos da biologia até à misteriosa comarca de espírito” (p. 18).

De acordo com Céspedes (2014), podemos considerar que as emoções são fruto do “processamento realizado pelas estruturas da vida emocional” no que concerne às manifestações que o corpo sofre, sejam elas de origem ambiental ou interna. Todavia, este processamento, segundo a escritora, começa muito antes de a pessoa ser “consideração uma pessoa”, no seu sentido literal. Significa isto que este processamento se inicia “durante o terceiro trimestre de vida intrauterina e vai-se tornando progressivamente mais sofisticado ao estabelecer relações com o mundo psíquico e mental para, finalmente, aceder à consciência” (p. 18-19).

Ao longo do nosso ciclo de vida, vamos sendo alvo de alterações evolutivas da nossa vida emocional. Segundo o que a autora já citada refere, estas alterações ocorrem, sobretudo, nas duas primeiras décadas de vida do ser humano e, embora, sejam mais drásticas e intensas neste período, esta evolução será uma constante (p. 19).

A mesma autora define, então, as emoções como “uma alteração interna e passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais” (p. 19). Mas, encontrar uma definição para o conceito não é, de facto, algo assim tão linear e conciso, o que tem vindo, há mais de um século, a gerar polémica entre vários profissionais da área da saúde, como Psiquiatras e Psicólogos. O que para uns significa “uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental este excitado ou veemente” (*Oxford English Dictionary*), para outros significa “um sentimento e ao raciocínio daí derivados,

estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (*Inteligência Emocional*, Daniel Goleman, 2021, p. 302).

Existe uma ambígua panóplia de emoções, ao ponto de não possuímos palavras suficientes para as descrever ou caracterizar na sua essência (Goleman, D., 2021, p. 302). Num leque vasto de emoções que nos são apresentadas, poderemos considerar que umas são primárias, como as próprias cores – amarelo, magenta e azul – e outras secundárias? Esta questão tem vindo também a ser alvo de algumas controvérsias. O que se propõe é que se as categorizem por “famílias básicas” (de ressaltar que esta afirmação foi feita por especialistas da área, porém, não é aceite por unanimidade). Neste seguimento, a referida família é-nos apresentada da seguinte forma:

- **Ira:** fúria, ultraje, ressentimento, cólera, exasperação, indignação, vexação, (...);
- **Tristeza:** dor, pena, desânimo, desalento, melancolia, autocomiseração, (...);
- **Medo:** ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, solidão, (...);
- **Prazer:** felicidade, alegria, alívio, contentamento, satisfação, delícia, divertimento, (...);
- **Amor:** aceitação, amizade, confiança, bondade, afinidade, devoção, (...);
- **Surpresa:** choque, espanto, assombro, admiração;
- **Aversão:** desprezo, desdém, troça, repugnância, nojo, desagrado, repulsa;
- **Vergonha:** culpa, embaraço, desgosto, remorso, humilhação, (...).” (Goleman, D., 2021, p. 302-303).

Como refere Goleman (2021), muitas das emoções apresentadas acima são transversais e são fruto de um *cocktail* de combinações, como por exemplo, o ciúme, que é “uma variante da ira” que, por sua vez, “também inclui tristeza e medo” (Goleman, D., 2021, p. 303). Este autor não é o único a partilhar a mesma ideia. Céspedes (2014) refere o mesmo na sua obra já citada. Esta autora refere que

“a partir das emoções básicas vão surgindo outras mais complexas e sofisticadas, que se constroem de forma dinâmica ao longo da vida e com as experiências que esta proporciona: com base na plataforma da alegria e da tranquilidade surgem emoções com o júbilo, a euforia, o êxtase, o arroubo, enquanto que com base na plataforma do medo e da raiva surge a vergonha, o descontentamento, a frustração, a cegueira emocional e o receio” (p. 20).

Perante esta questão, Goleman diz-nos que “não há respostas claras; o debate científico sobre como classificar as emoções continua” (2021, p. 303).

No âmago desta temática, Paulo Moreira (2022) coloca, na obra literária *Gerir Emoções*, a seguinte questão: “O que é uma emoção?”. À partida, parece fácil responder, contudo, esta é uma tarefa árdua. Para Fehr e Russell (1984, *apud* Moreira, 2022), “Todos sabem o que é uma emoção, até que lhes peçam para dar uma definição. Então, aí parece que ninguém sabe.” Para Moreira (2022), “Não existe um consenso sobre a definição de emoção (...)”. Uma das definições mais frequentes é a da dupla Dacher Keltner e James Gross (1999, *apud* Moreira, 2022), dois docentes na área da psicologia que estudam sobre as emoções e que a definem como “padrões de percepção, experiência, fisiologia, ação e comunicação, episódios, com prazos relativamente curtos e de base biológica que ocorrem em resposta a desafios e oportunidades físicas e sociais específicas” (p. 18). Esta definição, aparentemente, parece dizer tudo, mas, por outro lado, parece ser um pouco abstrata. A mesma fonte revela que, “Se quisermos uma definição mais fácil de memorizar e que vem na linha desses autores, podemos recorrer ao neurocientista português António Damásio (1994), que afirma que as emoções são “evocadas por estímulos reais ou imaginados que geram uma vasta gama de respostas fisiológicas, que por sua vez geram imagens mentais associadas a esses estados corporais” (*apud* Moreira, 2022, p. 18). Mais, o neurocientista citado classifica, à semelhança de Goleman (2021), as emoções como primárias e secundárias. As primárias, são aquelas que são inatas e universais, estando conectadas ao instinto e à sobrevivência, sendo elas o medo, a raiva, a tristeza e a alegria. Já as secundárias (orgulho, ansiedade, vergonha, entre outras), derivam da experiência e do conhecimento adquirido. Seguindo esta linha de definição, pode ver-se as emoções como “estados breves que surgem em resposta a um objetivo ou evento. Ou seja, as emoções surgem como resposta a coisas, pessoas, eventos no mundo e aos nossos próprios pensamentos.” (*apud* Moreira, 2022, p. 18) Ainda, quando se fala de Emoções, é comum confundi-las com os sentimentos, estados de humor ou afetos. Todavia, cada um destes conceitos tem um significado diferente e que é necessário diferenciar. Para terminar, deixo um quadro que diferencia estes conceitos (pp. 18-19).

Emoção

“Experiências breves e intensas que surgem em resposta a estímulos específicos.”

Sentimento

“A experiência e representação subjetiva do estado emocional que ocorreu.”

Estado de humor	“Possuem uma duração maior, são mais difusos e não têm um referencial associado.”
Afeto	“Termo coletivo e global que serve para descrever a experiência afetiva de uma emoção, sentimento ou estado de humor. É uma categoria superordenada.”

Tabela 1 – “Definições de emoção, sentimento, estado de humor e afeto”, in *Gerir Emoções* (2022), p. 19.

2.2. Para que servem as emoções?

É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

Ao longo dos séculos, as emoções têm sido vistas de formas variadas no que alude às suas funções (Calhoun e Solomon, 1984, *apud* Moreira, 2022, p. 20). Existem, segundo Moreira (2022), três concepções sobre este tema.

Uma perspectiva menciona que as emoções não possuem funções adaptativas. Verdade seja dita, nesta perspectiva, para além de não deterem esta função, as emoções são até consideradas prejudiciais e interferentes no nosso dia a dia. Muitos filósofos clássicos proferiam que “a razão deveria ser o mestre das emoções, ou que deveríamos minimizá-las, ou mesmo anulá-las.” (pp. 20-21) Neste linha, Moreira (2022) afirma que esta é uma situação contemporânea na sociedade atual. Como forma de exemplo, o escritor descreve as seguintes ações:

“um pai quando diz ao filho para não chorar, que é sinal de fraqueza; um professor quando diz a um aluno que não deve estar irritado, porque a irritação é uma emoção feia; e um líder, quando diz ao seu colaborador que os problemas são para ficar em casa e não para trazer para o local de trabalho.” (p. 21)

A segunda perspectiva ressalva que as emoções já tiveram, em tempos (durante a evolução humana), uma função adaptativa, mas, hodiernamente, já se encontram desadequadas ao ambiente (Buss *et al.*, 1998, *apud* Moreira, 2022, p. 21). A título

representativo desta afirmação, pode citar-se o conhecido biólogo britânico Charles Darwin (1872, *apud* Moreira, 2022), que acreditava que as emoções eram “traços de ações que tiveram um propósito e que embora servissem para uma função de comunicação atual, não fora para esse propósito que evoluíram originalmente” (p. 21).

Relativamente à terceira perspectiva, defende-se que as emoções servem, nos dias de hoje, como funções adaptativas, da mesma forma que serviram no passado. Esta noção parte da visão de que as emoções são acomodações a problemas e que já se ajustaram ao ambiente humano atual (Moreira, 2022, p. 21).

Ainda nesta linha, e de acordo com Goleman (2021), “No nosso repertório emocional, cada emoção desempenha um papel único, (...)”. Com os novos métodos de que dispomos por espreitar para o interior do corpo e do cérebro, os investigadores estão a descobrir mais pormenores fisiológicos de como cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta muito diferente”(p. 20).

Para finalizar, e em consonância com Goleman (2021), as tendências para agir são, desta forma, moldadas segundo as nossas experiências de vida e pela nossa cultura (p. 21).

2.3. Como surgem as emoções?

De acordo Moreira (2022), ao longo das últimas décadas, têm sido vários os autores que dedicam os seus estudos à Teoria das Emoções. A grande maioria, afirma que estas surgem dos seguintes fatores: alterações fisiológicas, pensamentos e a própria emoção.

Nesta linha, existe um leque de questões que se devem considerar e refletir, posteriormente:

- “Qual é a ordem em que estes fatores ocorrem?
- Temos certos pensamentos por causa das nossas emoções ou temos certas emoções por causa dos nossos pensamentos?
- E as alterações fisiológicas? Sentimos emoções por causa dessas alterações ou as alterações surgem no seguimento das emoções?” (Moreira, 2022, p. 22).

2.4. Inteligência Emocional

De acordo com o renomado psicólogo Goleman (2021), o termo “Inteligência Emocional” é um conceito contemporâneo (p. 46). A bibliografia é vasta, o que significa que são imensos os autores que escrevem sobre ela.

Mas o que é então a Inteligência Emocional? Em consonância com Goleman (2021), a IE define-se como

“(…) capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlo aos impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (p. 46).

Já para David Walton (*Inteligência Emocional*, 2022), “A inteligência emocional é um conjunto de capacidades mentais e aptidões que o podem ajudar a lidar de forma bem-sucedida consigo próprio, bem como com os outros nas exigências do trabalho.” (p. 14)

No que reporta às raízes históricas deste conceito, estas remontam ao ano de 1990, quando os pioneiros da psicologia Peter Salovey e John Mayer redefiniram as inteligências pessoais do colega de profissão – Howard Gardner (Arménio Rego e Cláudia Fernandes, 2005, p 141). Para Gardner (*apud* Goleman, 2021), as inteligências pessoais definiam-se como

“(…) aptidões interpessoais, como as de um grande terapeuta como Carl Rogers ou de um líder de craveira mundial como Martin Luther King, Jr. e a capacidade “intrapísica” que pode emergir, por um lado, das brilhantes deduções de Sigmund Freud, ou, com menos fanfarra, do contentamento íntimo que decorre do facto de sermos capazes de sintonizar a nossa vida de modo a estar perfeitamente de acordo com os nossos verdadeiros sentimentos.” (p. 50)

Na definição que Salovey e Mayer (1990, 1997, *apud* Rego e Fernandes (2015), a Inteligência Emocional caracteriza-se como sendo “uma vertente da inteligência social, envolvendo a competência para perceber e expressar emoções, compreendê-las, usá-las e geri-las em si próprio e nas outras pessoas.” (p. 141)

Nesta linha, Salovey (*apud* Goleman, 2021) elenca as inteligências pessoais de Gardner na sua definição básica de inteligência emocional, distribuindo essas aptidões em cinco domínios:

1. *“Conhecer as nossas emoções: A autoconsciência – o reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer – é a pedra-base da inteligência emocional. (...)*
2. *Gerir as emoções. Lidar com as sensações de modo apropriado é uma capacidade que nasce do autoconhecimento.(...)*
3. *Motivarmo-nos a nós mesmos. (...)* mobilizar as emoções ao serviço de um objetivo é essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade. O autocontrolo emocional – adiar a recompensa e dominar a impulsividade – está subjacente a todo o tipo de realizações. E ser capaz de entrar em estado de «fluidez» permite desempenhos de grande qualidade em todas as áreas. As pessoas que possuem esta aptidão tendem a ser mais altamente produtivas e eficazes em tudo o que que fazem.
4. *Reconhecer as emoções dos outros. A empatia, outra capacidade que nasce da autoconsciência, é a mais fundamental das “aptidões pessoais”. (...)* As pessoas empáticas são mais sensíveis aos subtis sinais sociais que indicam aquilo que os outros necessitam ou desejam. Isto torna-as particularmente aptas em profissões que envolvam a prestação de cuidados, o ensino, as vendas e a gestão.
5. *Gerir relacionamentos. A arte de nos relacionarmos é, em grande medida, a aptidão para gerir as emoções dos outros. (...)*” (pp. 55-56).

Segundo Walton (2022), caso estas ferramentas sejam colocadas em prática por cada um de nós, os benefícios serão positivos, num sentido holístico. Em seguida, parafraseio alguns deles:

- “Conhecer-se a si mesmo razoavelmente bem;
 - Controlar as suas emoções;
 - Mostrar empatia para com os sentimentos dos outros;
 - Utilizar as competências sociais de uma forma eficaz e simplesmente agradável.”
- (p. 14)

Ainda, tendo por base a paráfrase acima destacada, importa frisar que para que cada um de nós possa dotar-se destas aptidões, é fulcral fazer um trabalho em torno de:

- *“Mindfulness: estar consciente – compreender-se a si mesmo e aos outros;*
- Controlar os próprios pensamentos, emoções e necessidades;

- Ser positivo e motivado, particularmente face a contratempos;
- Praticar a empatia: ser capaz de colocar no lugar do outro;
- Comunicar de forma eficaz, de modo a construir relações produtivas e positivas;
- Utilizar o raciocínio emocional: ser capaz de utilizar as emoções para aprimorar, em vez de restringir, o seu pensamento.” (Walton, 2022, p. 14).

2.5. Enquadramento da temática das emoções no Currículo Nacional

No que toca ao enquadramento da temática no currículo nacional, posso avançar que este está patente na documentação oficial do Ministério da Educação, tanto em Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível do Pré-Escolar, as “Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar (OCEPE)” (2016) mencionam, em duas Áreas de Conteúdo, as emoções: “Área da Formação Pessoal e Social” e “Área de Expressão e Comunicação”. Porém, note-se o facto de esta temática ser abordada de forma mais aprofundada numa destas duas: na “Área da Formação Pessoal e Social”, mais propriamente, não âmbito da “Construção da Identidade e Autoestima”, que “(...) passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam.” (p. 34). O que se pretende neste Domínio, é que a criança expresse “(...) as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também as emoções e sentimentos dos outros.” (p. 35).

Relativamente à outra Área consignada: “Área de Expressão e Comunicação”, mais especificamente, ao nível do “Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro”, requer-se que a criança exprima (...) os seus sentimentos e emoções de forma própria e criativa, (...)” e aprenda a expressar as suas emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza, por exemplo) (p. 52). No que reporta ao Subdomínio da Música, este pretende que a criança expresse “(...) através da dança, (...) emoções em diferentes situações.” (OCEPE, 2016, p. 57)

No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o tema é discutido no documento “Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória” (2017), que frisa na Área de Competências “Desenvolvimento pessoal e autonomia” que os alunos devem “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamento (...)” (p. 26) e na Área de Competências “Consciência e domínio do corpo” que o aluno deve (...) ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por

forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.”
(p. 30)

Para terminar, embora as Emoções não sejam abordadas de forma direta nas “Aprendizagens Essenciais”, é de extrema importância que o docente não descure o tema, e elabore um trabalho consistente e persistente, através da disciplina de Estudo do Meio, de Cidadania e Desenvolvimento, que é transversal a todos os anos de escolaridade do Ensino Básico, do Português e da Educação Artística – Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro (significa isto que sim, é possível trabalhar a temática em consonância com os conteúdos expressos nas “Aprendizagens Essenciais”).

3. A relação Conflitos - Emoções: uma díade transversal

Em concordância com Vega (2021), o conflito desenrola-se por uma sequência natural. Primeiramente, surge a carência que o indivíduo sente em satisfazer-se. Depois, surge um estado emocional – o medo, na qual a pessoa teme em não alcançar a sua necessidade. Por último, surge a ação, que se desencadeia quando os processos psicológicos geram processos biológicos que preparam o nosso corpo para a dita atuação, o que permite, finalmente, satisfazer a tal necessidade. Desta forma, a autora salienta que o conflito surge da seguinte forma: necessidade-medo-ação. Ou seja, o que podemos concluir é que não é nada mais, nada menos, do que um processo instintivo e, consoante a forma como agimos/atuamos e conforme as estratégias a que recorremos, podemos classificar a sua resolução, sendo positiva e produtiva ou censurada, mal-entendida e desconfiada (p. 205).

Neste sentido, as emoções são o *ex-libris* do conflito, uma vez que atuamos por impulso (Vega, 2021, p. 206). No cerne desta questão, Goleman (2021), desconstrói o vocábulo em debate, afirmando que “A própria raiz palavra emoção é *motere*, o verbo latino “mover”, mais o prefixo “- e” para dar “mover para”, sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções.” (p. 20) Significa isto que, automaticamente, existe uma ação de movimentação, impulso e reação perante um estímulo (Vega, 2021, pp. 205-206).

A nossa resposta emocional perante um conflito vai ao encontro do tipo de relação que estabelecermos, uma vez que em relação às pessoas com as quais tivermos o “desaforo” podemos sentir-nos amedrontados, inseguros ou rejeitar a mesma (Vega, 2021, p. 206).

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Metodologia utilizada

1.1. Opção metodológica

O presente estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa devido a dois fatores:

1. O estudo encontra-se inserido na esfera da educação;
2. É um estudo mais descritivo.

Conforme advogam Bogdan e Biklen (1994, *apud* Nádia Teixeira, 2015), para que possamos ter uma investigação de semblante qualitativa, é necessário que sejam cumpridas cinco características importantes. Segundo os autores, essas características abrangem:

- “(...) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dessa forma, o investigador é o instrumento principal (...);
- (...) os dados são obtidos de diversas maneiras, por meio de áudio, vídeo ou anotações;
- Os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma minuciosa, preocupando-se com os detalhes. As transcrições de entrevistas, as fotografias, as anotações, os vídeos e os documentos fazem parte dos dados obtidos.(...);
- O interesse maior na pesquisa esta no processo e não no resultado (...);
- Há tendência em analisar os dados de forma indutiva;
- Os conceitos são construídos a partir dos dados que são recolhidos e agrupados, de forma que eles não são obtidos com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas previamente;
- O significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível.” (pp. 11-12)

Relativamente à metodologia, o presente estudo incide na investigação-ação (I-E). Conforme escreve Clara Coutinho *et al.* (2009) para o documento “Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas”, a investigação-ação é uma expressão ambígua, “(...) que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez *et al.* (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “conceptualização unívoca”.” (p. 359) Neste seguimento, os autores parafraseiam algumas definições do conceito em questão:

- “Elliot (1993) que define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;
- Lomax (1990) define a Investigação-Ação como "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria" (p. 359).

Ainda, na perspectiva pessoal de Dick (1999, *apud Coutinho et al.*, 2009)

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.” (p. 360)

Nesta linha, existe uma lista variegada de escritores que elencam uma série de características afetas a esta metodologia. Alguns dos nomes são Kemmis Y McTaggart (1988, *apud Coutinho et al.*, 2009); Zuber-Skerritt (1992 *apud Coutinho et al.*, 2009); Cohen & Manion (1994, *apud Coutinho et al.*, 2009); Denscombe (1999, *apud Coutinho et al.*, 2009); Elliot (1991 *apud Coutinho et al.*, 2009) e Cortesão (1998 *apud Coutinho et al.*, 2009):

- **“Participativa e colaborativa** (Zuber -Skerritt, 1992);
- **Prática e interventiva**, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada (Coutinho, 2005);
- **Cíclica**, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão, 1998);
- **Critica** (Zuber-Skerritt, 1992);
- **Auto-avaliativa**, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (pp. 362-363)

Em suma, e em consonância com Coutinho *et al.* (2009), o que melhor caracteriza a investigação-ação é o facto de ser uma metodologia baseada na pesquisa prática e aplicada, que se fundamenta na carência de resolução de problemas verídicos (p. 362). “Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção

(Hugon & Seibel, 1988), citados em Barbier, 1996, *apud* Coutinho *et al.*, 2009, p. 362). Estas afirmações resumem, na perfeição, o meu estudo.

2. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e organização dos dados recolhidos

Ao longo deste estudo, foram colocadas em prática diversas técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados, designadamente, a observação participante, as grelhas de observação direta de participação, planificações, notas de campo, registos fotográficos, áudios, inquéritos por entrevista à Educadora e Professora cooperante e inquérito por questionário aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Entrevistas

Com a finalidade de obter informação mais detalhada sobre a temática em questão, e também para perceber qual a perspetiva pessoal das cooperantes, elaborei um inquérito por entrevista a cada uma das profissionais.

2.1.1. Inquérito por Entrevista à Educadora e Professora cooperante

Em harmonização com Aline Thatyana Aranda da Rocha Branco Alcantara Alves *et al.* (2021) redige no documento “Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Recolha de Dados”, o inquérito por entrevista é, acima de tudo, utilizado em projetos de investigação de natureza qualitativa, na recolha e análise de dados, dado o seu caráter descritivo e pormenorizado (p.15).

Como mencionei no primeiro parágrafo, a técnica utilizada para uma avaliação pré-diagnóstico foi o inquérito por entrevista, com a finalidade de perceber qual a importância de abordar os conflitos em contexto escolar, bem como a gestão e regulação das emoções, tanto em contexto de Educação em Pré-Escolar, como em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Ainda, foi meu objetivo analisar e tomar conhecimento, através desta técnica, de qual seria a posição das pedagogas face à temática desta investigação, bem como a sua pertinência. Para tal, foi necessário construir o referido documento, que se encontra dividido em quatro partes. A Parte I, é dedicada à Educadora/Professora - Formação e percurso profissional da Educadora/Professora; a Parte II, é referente à

“Opinião da Educadora/Professora sobre a temática em questão”; a Parte III é referente aos “Conflitos” e a Parte IV é referente à “Regulação e Gestão emocional”. De notar que a estrutura é bastante semelhante, diferindo apenas em algumas questões, o que permitiu comparar as divergências e convergências entre a faixa etária e nível de escolaridade (**Apêndice 1 e Apêndice 2**, respetivamente).

2.2. Inquérito por questionário aos alunos de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino básico

Com a finalidade de auscultar os alunos sobre a problemática em estudo, apliquei um questionário, o que possibilitou a recolha de informações essenciais para esta investigação em diversos parâmetros. A partir destes, pude tomar conhecimento da frequência e gravidade dos conflitos existentes dentro da instituição escolar, bem como da atitude dos inquiridos face à problemática; auxiliaram-me na estruturação e adequação das proposta de trabalho às necessidades da turma e permitiram-me retirar as minhas próprias ilações.

Fazendo uma análise mais global dos resultados obtidos:

- À questão **“Das seguintes problemáticas listadas seleciona, de acordo com a tua perspetiva pessoal, quais são as que ocorrem com maior frequência na tua escola/sala”**, um aluno respondeu “roubo do lanche”, onze reponderam “roubo de bens materiais”, treze responderam “brincadeiras agressivas”, quinze responderam “ameaças”, doze responderam “ofensas verbais”, oito responderam “vandalismo (destruição ou danificação de algo)”, treze responderam “discussões”, doze responderam “agressões físicas”, catorze responderam “exclusão dos pares” e doze reponderam “violação das regras estabelecidas”;
- À pergunta **“Indica o local onde observas, maioritariamente, este tipo de situações?”**, quinze alunos responderam “espaço exterior”, dez afirmam ser no “corredor”, oito nomeiam a “casa de banho”, seis mencionam o “refeitório” e nove a “sala de aula”;
- À questão **“Na tua perspetiva pessoal, quais são as razões que apontas para que estes conflitos se desenvolvam?”**, os alunos elencaram uma ampla e diversificada lista de causas, tais como: a carência de uma boa educação, a falta de regras, o mau íntimo, a intimidação, a provocação, a inveja, a troça dos pares, a falta de empatia para com o outro, a irritabilidade, a falta de respeito, os jogos e as brincadeiras;

- À pergunta **“Com que frequência presencias as seguintes situações na tua escola?”**:

- **Um aluno(a) ser violentado (fisicamente) por outro(a):** três alunos responderam “raramente”, três redarguíram “ocasionalmente”, sete retorquiram “frequentemente” e quatro “sempre”;
- **Um aluno(a) ser alvo de troça por outro:** um aluno respondeu “nunca”, outro replicou “raramente”, quatro referiram “ocasionalmente”, três “frequentemente” e oito “sempre”;
- **Um aluno(a) ser alvo de ofensas verbais:** dois alunos não retorquiram, três responderam “nunca”, três retorquiram “ocasionalmente”, dois redarguíram “frequentemente” e sete “sempre”;
- **Um aluno(a) ser alvo de furto:** quatro alunos responderam “nunca”, seis responderam “raramente”, três “ocasionalmente”, três “frequentemente” e um “nunca”;
- **Um aluno(a) vandalizar a instituição escolar:** seis alunos responderam “nunca”, um respondeu “raramente”, dois referiram “ocasionalmente”, dois retorquiram “frequentemente” e seis “sempre”;
- **Situações de discussão:** cinco retorquiram “ocasionalmente”, três “frequentemente” e nove “sempre”;
- **Um aluno(a) ou mais violarem as regras pré-estabelecidas na escola:** um aluno respondeu “nunca”, um não respondeu, dois referiram que é raro este tipo de situação acontecer, quatro referiram que é uma situação que acontece de forma “ocasional” e nove referiram que acontece com frequência;
- **Um aluno(a) ameaçar outro(a):** a maioria dos alunos (nove) refere que esta é uma situação que acontece com regularidade sistemática – “sempre”. Os restantes, dividem as suas observações entre o “nunca” (três), o “raramente” (dois), o “ocasionalmente” (dois) e o “frequentemente” (um).

- À pergunta **“Qual a tua atitude perante estas situações?”**, a maioria dos inquiridos admite que se retira do espaço e vai procurar auxílio perto de um adulto. Apenas um evidencia que provoca e incentiva os envolvidos no conflito, com a finalidade de agravar a situação, três salientam que separam os colegas, quatro referem que vão procurar auxílio perto dos parceiros, três referem que se envolvem ativamente no conflito e cinco referem que se limitam a observar;

- À questão “**Já estiveste envolvido em algum tipo de conflito dentro do espaço escolar?**”, cinco alunos revelam que “não” e doze que “sim”, sendo que a maioria ter-se-á envolvido em conflitos de “agressão física”;
- À questão “**Já estiveste envolvido em algum tipo de violência dentro do espaço escolar?**” dez alunos referiram que “não” e sete que “sim”. Das respostas afirmativas, cinco referem que foram “algumas vezes”, um revela que é “ocasionalmente” e dois “raramente”. Como forma de lidar com esta problemática, alguns alunos referem que reagem da mesma forma, e outros revelam que se tentam acalmar, resolver a situação ou chamar a docente titular da turma;
- À questão “**Que emoções são despoletadas (ativadas) em ti?**”, cinco alunos responderam “ira”, dois responderam “espanto”, quatro “tristeza” e um não respondeu;
- À questão “**Na tua opinião, que estratégias já foram adotadas pela escola para resolver as problemáticas que têm vindo a ser apresentadas?**”, a grande maioria dos discentes revela a reportação dos casos às titulares da turma por parte das assistentes operacionais. Outras estratégias apontadas foram o “aumento da segurança”, “nada”, “os encarregados de educação já foram alertados por parte do pessoal docente e não docente” e a elaboração de “participações”;
- À pergunta “**Na tua opinião, como é que a escola poderia agir para diminuir os conflitos escolares?**”, os alunos apontam a contratação de pessoal não docente como solução para as problemáticas elencadas. Já outros, recomendam que a escola contrate “seguranças e agentes da GNR (Guarda Nacional Republicana)” e “militares da força aérea”, sugerem que a instituição expulse os alunos, solicitam que haja campanhas de sensibilização para a não violência e aconselham a escola a colocar câmaras de videovigilância pelo recinto escolar, como forma de proteger e salvaguardar os alunos destas problemáticas.

Nota:

- o guião da entrevista poderá ser consultado no **Apêndice 3**;
- a análise dos resultados poderá ser consultada através de gráficos no **Apêndice 4**;
- existem perguntas em que os inquiridos podiam optar por mais do que uma opção;
- a entrevista fora aplicada a dezassete alunos, dado que os restantes (três) faltaram no dia da sua elaboração.

2.3. Observação participante

A observação participante é, sem dúvida, uma técnica bastante utilizada em trabalhos de investigação. No seguimento desta asserção, são inúmeros os autores que dão o seu parecer face ao assunto em questão. Para Maria da Conceição Batista Correia (2009), a observação participante caracteriza-se por ser uma técnica que requer bastante contacto direto, frequente e prolongado por parte do investigador, com os chamados “atores sociais” (“A observação participante enquanto técnica de Investigação” p. 31). Já para Lídia Máximo-Esteves (*Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (2008), esta técnica concede-nos um “conhecimento direto dos fenómenos tal qual como eles acontecem num determinado contexto”, o que é um grande auxílio na compreensão dos contextos, bem como das pessoas que fazem parte deles (p. 87). Por fim, Bogdan e Taylor (1975, *apud* Correia, 2009), classificam a observação participante como “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.” (p. 31)

Em anuência com Lapassade (2001, *apud* Correia, 2009), a “observação participante” tende

“(…) a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação. Pode conjugar o estatuto de investigador/observador, mesmo que seja conhecido por uma parte do grupo, sendo que este trabalho de campo continua em cada momento/“tempo” de presença e até que o investigador o abandona depois de uma estadia mais ou menos longa.” (p. 31)

Tendo por base o desenvolvimento e implementação deste meu projeto, que é a presente Tese de Mestrado, considero que a observação participante foi a técnica mais utilizada, uma vez que foi através desta que pude recolher informações pertinentes e fundamentais para o desenvolvimento da minha intervenção.

2.4. Grelhas de registo de observação e participação direta

As grelhas de registo de observação e participação direta são fruto da observação participante, que permitiram uma recolha de dados e informações, provenientes das atividades por mim sugeridas, pensadas, estruturadas e implementadas com o grupo de

Pré-Escolar e com a turma de 3º ano do 1º CEB. Estas grelhas foram elaboradas e preenchidas tendo por base os objetivos delineados que pretendia alcançar, com as crianças/alunos, através das referidas atividades lúdico-pedagógicas. De notar que cada grelha possuía o nome de cada indivíduo, por forma a obter dados mais detalhados, e por forma a poder retirar as minhas próprias ilações, bem como fazer uma reflexão mais pormenorizada dos progressos individuais e gerais. Ainda, cada grelha era preenchida através da seguinte avaliação: C – Cumpre, NC – Não Cumpre, CP – Cumpre Parcialmente e F – Faltou.

Nesta linha, ressalvo que as grelhas das atividades “Hoje sinto-me...” (Pré-escolar), “Caixa da calma” (Pré-Escolar) e “Conflitos entre pares” (Pré-Escolar e 1º Ciclo) foram utilizadas com periodicidade diária, uma vez que era meu objetivo primordial observar a sua frequência de utilização e frequência de ocorrência. No fim, estas grelhas (referentes à atividade “Caixa da Calma e “Conflitos entre pares”) resultaram em gráficos, que permitem a qualquer pessoa que leia este documento interpretar os dados de evolução ou regressão.

Nota:

- a consulta das grelhas de registo diário da atividade complementar “Hoje sinto-me...” (Pré-escolar) pode ser feita **Apêndice 7**;
- a consulta das grelhas de registo diário de “Conflitos entre pares” (Pré-Escolar e 1º Ciclo) pode ser feita no **Apêndice 19**;
- a consulta das grelhas de registo diário da atividade complementar “Caixa da Calma” (Pré-Escolar) pode ser feita no **Apêndice 20**.

2.5. Planificações

Dada dimensão e importância deste relatório final, considero que as planificações foram um recurso imprescindível à minha ação pedagógica. Sem elas, nada disto poderia ter sido feito. Através da consulta das planificações, o leitor poderá tomar conhecimento das atividades, faixa etária, objetivos delineados, recursos, tempo e avaliação (As planificações referentes ao Contexto de Educação em Pré- Escolar podem ser consultadas entre o **Apêndice 5** ao **Apêndice 12**). Já as que reportam ao Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ser consultadas entre o **Apêndice 13** e o **Apêndice 18**).

2.6. Notas de campo

No que reporta às notas de campo, que foram escritas no decorrer da implementação/decurso das atividades, considero que foram cruciais e foram uma base de sustento às minhas reflexões, bem como da evolução do grupo de crianças/alunos durante a investigação.

Parafraseando as palavras proferidas por Spradley (1980, *apud* Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo devem conter os seguintes tópicos essenciais: “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Todavia, importa salientar que também deve conter uma parte de carácter mais reflexivo, como elenca Bogdan e Biklen (1994, *apud* Máximo-Esteves, 2008): “As notas de campo incluem ainda *b) material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, expressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiência e medita sobre o que acontece à sua volta” (p. 88).

2.7. Consulta, análise e exploração de documentação

De acordo com Clara Coutinho *et al.* (2009), para uma investigação de semblante Investigação-Ação, é essencial que o investigador faça uma análise de documentos fidedignos que lhe permitam refletir e estar a par do tema a desenvolver (“Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”, p. 373). Desta maneira, considero que a consulta de documentos/obras literárias foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta minha investigação.

3. A problemática em estudo

3.1. Questões e objetivos do estudo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender de que forma o desenvolvimento da Inteligência Emocional está relacionado com a diminuição dos conflitos em contexto escolar.

Ao observar uma grande incidência de conflitos entre pares, e sabendo que esta problemática não se dissocia dos estados emocionais inatos do ser humano (medo, tristeza

e ira), defini um conjunto de questões orientadoras e fulcrais para o desenvolvimento deste estudo:

- Que impacto possui a Inteligência Emocional na diminuição/prevenção dos conflitos escolares?
- De que forma é que a gestão e regulação emocional poderá exercer uma influência positiva nas relações interpessoais entre as crianças/alunos?
- Estimulação da Inteligência Emocional, qual o seu impacto na resolução de conflitos entre pares?

Embora esta investigação se centre em dois contextos diferentes: Educação em Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico, a temática é bastante transversal. Desta forma, defini os objetivos comuns a cumprir em ambas as valências. Todavia, importa ressaltar que, no que alude à segunda vertente elencada, as propostas de trabalho surgiram de forma transdisciplinar com a Cidadania e Desenvolvimento, o Português e as Expressões Artísticas: Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro, uma vez que existe uma Matriz Curricular a seguir e o currículo é mais fechado, em comparação com a vertente do Pré-Escolar.

Objetivos comuns circunscrevidos

- Facultar ferramentas passíveis de serem utilizadas para toda a vida: saber gerir, de forma saudável, os seus estados emocionais e aprender a gerir os conflitos;
- Incluir os intervenientes na resolução dos seus próprios conflitos, por forma a encontrar uma solução viável e justa para ambas as partes;
- Promover o relacionamento interpessoal através do diálogo e da comunicação, abominando quaisquer tipos de violência (física ou psicológica);
- Desenvolver/promover a empatia, colocando-se no lugar do outro;
- Desenvolver a capacidade de identificar que a sua conduta exerce repercussões no “outro”;
- Saber nomear as suas emoções e aprender a geri-las recorrendo a materiais reguladores (Pré-Escolar).

Capítulo III – A intervenção

A intervenção decorreu num grupo de Pré-Escolar e numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de dar resposta às questões de partida formuladas, bem como aos objetivos definidos.

Por ser um estudo com características interventivas em contexto de Prática Profissional, a sua implementação ocorreu através de ações conduzidas, por forma a adquirir as aprendizagens previamente delineadas. Salienta-se o facto de, assiduamente, se terem envolvido figuras cruciais ao desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente, a minha pessoa, com o papel de investigadora, a Educadora da sala de Pré-Escolar, a Professora cooperante da turma de 3º ano do 1º CEB, as crianças/alunos, a auxiliar de ação educativa do Pré-Escolar e a intérprete de Língua Gestual Portuguesa, que integrava a equipa educativa da sala de Pré-Escolar.

Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar

1. Contextualização

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

Conhecida como a Capital do Baixo Alentejo, a histórica cidade de Beja, situada num morro de 277 m de altitude, conta com uma ampla área de aproximadamente 1150 km². Deste número, incluem-se, também, os 14 municípios que dela fazem parte, nomeadamente, Aljustrel, Almodôvar, Alvito, Barrancos, Beja, Castro Verde, Cuba, Ferreira do Alentejo, Mértola, Moura, Odemira, Ourique, Serpa e Vidigueira.

No que diz respeito às limitações da cidade: a norte, encontram-se os municípios de Cuba e Vidigueira, a leste, Serpa, a sul, Mértola e Castro Verde, e a oeste, Aljustrel e Ferreira do Alentejo.

Em termos populacionais, e conforme enfatizam os Censos 2021, o distrito alberga uma estimativa de 144 401 habitantes, salientando-se o facto da população se encontrar subdividida pelos 14 municípios mencionados no primeiro parágrafo.

No que concerne à economia, a CIMBAL – Comunidade Internacional do Baixo Alentejo – refere que o distrito centra as suas atividades em torno da exploração mineira (mais propriamente, a pirite), da silvicultura, da exploração de espécies cinegéticas, da agropecuária e da pastorícia, bem como os seus produtos derivados. Exemplos disto são a extração da cortiça, a produção e confeção do azeite, do queijo, dos enchidos, do vinho, da aguardente de medronho e do mel. Para além disto, podemos ainda ressaltar que a

cidade também foca a sua economia no comércio e em outros serviços, destacando-se o facto de ser um distrito com pouca atividade industrial.

No que respeita à oferta educativa, esta é bastante extensa, visto que possui múltiplas Creches e Jardins de Infância; agrupamentos públicos que vão da educação pré-escolar ao ensino secundário; possui instituições particulares que vão da Creche ao 1º ciclo do Ensino Básico; e possui o ensino superior, mais propriamente, o Instituto Politécnico de Beja, composto por quatro escolas: Escola Superior de Saúde; Escola Superior Agrária; Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia e Gestão. Para além disto, a cidade de Beja caracteriza-se, ainda, por ser rica em cultura, em história, em lazer, em desporto, em turismo e em boa gastronomia.

Relativamente, à instituição escolar onde decorreu o estágio, esta encontra-se situada na Avenida Comandante Ramiro Correia, União das freguesias de Santiago Maior e São João Baptista, e denomina-se de Escola Básica de Santiago Maior e compõe o agrupamento nº1 de escolas desta nobre cidade. Para além desta instituição, também fazem parte outras escolas.

2. Contexto de atendimento à Infância

2.1. Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja

Conforme está patenteado no Projeto Educativo do Agrupamento, este é fruto da agregação, a 26 de Abril de 2013, “da Escola Secundária Diogo de Gouveia com o extinto Agrupamento de Escolas nº 3 de Beja, com sede na Escola E. B. 2/3 de Santiago Maior e o Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja, com sede na Escola E. B. 2/3 de Santa Maria” (s.d., p. 9). No site oficial do Agrupamento, refere-se ainda que, para além deste incorporar a Escola Básica de Santiago Maior, a Escola Básica Santa Maria e a Escola Secundária Diogo de Gouveia existem, ainda, variegadas unidades em localidades do distrito de Beja:

▪ Pré-Escolar:

- Jardim de Infância do Centro Educativo de Santiago Maior, Beja;
- Jardim de Infância do Centro Educativo de Santa Maria, Beja;
- Jardim de Infância de Baleizão;
- Jardim de Infância de Beringel;
- Jardim de Infância de Nossa Senhora das Neves;
- Jardim de Infância de Penedo Gordo;

- Jardim de Infância de São Matias;
- Jardim de Infância de Santa Vitória;
- Jardim de Infância de Trigaches

▪ **1º ciclo:**

- Centro Educativo de Santiago Maior;
- Centro Educativo de Santa Maria;
- Escola Básica de Baleizão;
- Escola Básica de Beringel;
- Escola Básica de Nossa Senhora das Neves;
- Escola Básica do Penedo Gordo;
- Escola Básica de Santa Vitória;
- Escola Básica de São Matias;
- Escola Básica de Trigaches.

De notar que a sede do agrupamento é a Escola Secundária Diogo de Gouveia.

3. A Instituição cooperante: Caracterização da Escola Básica de Santiago Maior, Beja

3.1. Tipo de Instituição

A escola Básica de Santiago Maior caracteriza-se por ser uma Instituição de semblante público, constituída pela Educação em Pré-Escolar (dos 3 anos aos 6 anos) e pelos três ciclos do Ensino básico – 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

3.2. Valências

Esta instituição escolar possui duas valências: Educação em Pré-Escolar (dos 3 anos aos 6 anos) e Ensino Básico: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

No que diz respeito à oferta formativa, o Projeto Educativo do Agrupamento salienta que a sua diversidade é bastante considerável, indo muito mais além do ensino regular, pois possui o PCA – Percursos Curriculares Alternativos, o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, o CEF – Cursos de Educação e Formação, bem como alguns cursos profissionais (p. 10). Já no que concerne à oferta facultativa, do que tenho testemunhado, consigo perceber que a instituição obsequia os seus alunos com atividades

extracurriculares – AEC’S (1º, 2º e 3º ciclo) e com as AAAF – Atividades de Animação e Componente de Apoio à Família (Pré-Escolar).

3.3. Respostas sociais

Segundo a plataforma do Agrupamento, a Escola Básica de Santiago Maior visa responder socialmente às seguintes valências:

- Educação em Pré-Escolar (crianças dos 3 anos aos 6 anos);
- 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

3.4. Localização

De acordo com o *site* oficial do Agrupamento, a Escola Básica de Santiago Maior localiza-se na Avenida Comandante Ramiro Correia, União das freguesias de Santiago Maior e São João Baptista.

Código Postal: 7800 – 261, Beja

3.5. A Trilogia Missão, Visão e Valores¹

3.5.1. Missão

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de escolas nº 1 de Beja, a sua missão visa

“proporcionar a todos um serviço educativo que vise a excelência e contribua para a formação integral de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de, num ambiente participado, aberto, justo, integrador e inclusivo, atuarem como agentes de mudança, numa Escola caracterizada por elevados índices de humanismo e padrões de exigência e responsabilidade, que reconheça e valorize as competências como condição

¹ **Nota:** De notar que apesar de parafrasear texto do Projeto Educativo, esta informação é transversal à Instituição cooperante, uma vez que esta trilogia é comum a todas as escolas que integram o Agrupamento.

de exceção para o prosseguimento de estudos, para o acesso ao mercado do trabalho e para a vida em sociedade.” (s.d., p. 5)

3.5.2. Visão

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento nº 1 de escolas de Beja, a sua visão

“assume, de forma consciente, a sua responsabilidade como agente social que atua no domínio da educação e formação, contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade do concelho e da região, ajustando as suas ofertas às necessidades dos alunos e das forças vivas regionais, otimizando a utilização dos recursos com vista à permanente melhoria da qualidade do serviço educativo que presta.

(...) só oferecendo qualidade, segurança e um inabalável sentido de compromisso, podemos promover com sucesso a nossa missão, e assim, obter a preferência e fidelização dos nossos alunos, o reforço continuado da aliança com os nossos colaboradores e parceiros, bem como a formação de cidadãos íntegros e responsáveis.” (s.d., p. 5)

3.5.3. Valores

Em consonância com o Projeto Educativo, no que diz respeito aos valores,

“Pretende-se que a cultura do AEN1B para a educação/formação assente em seis valores institucionais: **Compromisso, Aluno em primeiro lugar:** privilegiar uma relação personalizada, escutar e dar resposta às preocupações e necessidades e oferecer sempre um serviço humanizado, seguindo elevados padrões de comportamento ético, com respeito pelo próximo.

Trabalho em Equipa, Qualidade, Cultura e Comunicação: promover o trabalho em equipa, a atenção ao detalhe, a responsabilidade individual, a iniciativa, a inovação, a confiança, o nível de serviço e a comunicação, conseguindo assim elevados níveis de participação entre todos.

Impulso para a Melhoria Contínua: colocar paixão, inovação e criatividade naquilo que fazemos, contribuindo para desenvolver as melhores soluções, produtos e serviços e alcançar os melhores resultados, superando as expectativas dos nossos alunos, colaboradores e parceiros.

Valorização, das pessoas e com as pessoas: apostar no desenvolvimento pessoal e profissional dos nossos colaboradores, capitalizando todo o conhecimento criado numa importante fonte de informação e diferenciação para todos.

Performance, garantir o Futuro: alcançar de uma forma contínua e sistemática os melhores indicadores com o objetivo de cumprir a nossa missão, garantindo o presente e sustentando o futuro.

Responsabilidade, Social e Ambiental: respeitar o bem-estar e o futuro da comunidade onde estamos inseridos, fomentando um espírito proactivo de responsabilidade social e ambiental.” (s.d., pp. 5-6).

3.6. As finalidades e os objetivos expressos no projeto educativo da Instituição e as ações preconizadas para os alcançar

Em conformidade com o Projeto Curricular de Grupo, a Escola Básica de Santiago Maior cataloga uma panóplia extensa de finalidades/objetivos que pretende cumprir e alcançar junto da sua comunidade escolar. Citando o que consta no documento indicado, a Instituição pretende:

- Qualidade da Educação, do Ensino e da Aprendizagem;
- Promoção de valores Sociais, Culturais e Estéticos;
- Educação para a Cidadania;
- Participação de Pais e Encarregados de Educação na Vida da Escola;
- Interação com a Comunidade Envolve nomeadamente através do estabelecimento de parcerias estratégica.” (2022, pp. 14-15)

Para além destes dos objetivos apresentados acima, o estabelecimento educativo objetiva, também,

“educar com qualidade e excelência, agir em função dos interesses dos alunos, melhorar o ensino e as aprendizagens, contribuindo para determinar positivamente o seu futuro. Ambiciona, ainda, dotar os discentes dos meios necessários para que possam enfrentar os desafios da atualidade e fazer escolhas de forma racional, procurando ter uma mundivisão abrangente, consciente e crítica.

Queremos, igualmente, promover uma cultura inclusiva, uma Escola para todos. Pretende-se, também, valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos aqueles que aqui trabalham.” (PCG, 2022, p. 15)

3.7. Calendário da Instituição

Por ser uma Instituição de cariz público, o calendário é congénere a todos os estabelecimentos desta natureza. Tal afirmação pode ser corroborada através da plataforma do Agrupamento, bem como do despacho nº 8356/2022, homologado pelo Diário da República – 2ª série, datado a 8 de julho de 2022.

3.8. Horário de funcionamento da Instituição (contexto de Educação em Pré-Escolar)

A Escola Básica de Santiago Maior funciona de Segunda-feira a Sexta-feira, encerrando aos Sábados e Domingos. O horário da valência da Educação em Pré-Escolar é das 7h e 45 minutos às 18 h e 30 minutos.

Horário de funcionamento da Instituição	
Resposta social	Pré-Escolar
Abertura	7h e 45 minutos
Fecho	18 h e 30 minutos
Componente de Apoio à Família	16 h – 18 h e 30 minutos

Tabela 2 – Horário de funcionamento da Escola Básica de Santiago Maior, Beja, na valência de Educação Pré-Escolar

Fonte: Palma, S. (2022). *Projeto Curricular de Grupo: Ano letivo 2022/2023 — Sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior, Beja*

3.9. AAAF – Atividades de Animação e Apoio à família (contexto de educação em Pré-Escolar)

Tendo em consideração o que é consignado no Projeto Curricular de Grupo, as AAAF são realizadas com periodicidade diária, das 16 horas às 18 horas e 30 minutos, sendo que são asseguradas por quatro Assistentes Operacionais, contratadas pela Câmara Municipal (p. 11).

No mesmo documento, enfatiza-se ainda o facto de, ocasionalmente, as crianças poderem desfrutar da presença e colaboração de alguns parceiros educativos em projetos

desenvolvidos com e para as crianças, o que contribui significativamente para as suas aprendizagens holísticas:

- “- Docentes (1º ciclo, Coordenadora do Estabelecimento, Coordenadora de Departamento e Bibliotecários);
- Docentes e técnicos dos Serviços Especializados da Educação Especial, (existe uma Unidade de Apoio à inclusão e uma Equipa Bilingue neste centro Escolar);
- Assistentes Operacionais;
- Pais/ Encarregados de Educação/ Famílias;
- União das freguesias - Santiago Maior e São João Baptista;
- Câmara Municipal de Beja;
- Escola E B 2,3 de Santiago Maior;
- Escola E B 2,3 de Santa Maria;
- Escola Superior de Educação de Beja;
- Biblioteca Municipal de Beja;
- Divisão Sócio Educativa da Câmara Municipal de Beja;
- Centro de Saúde de Beja;
- Comunidade.” (2022, p. 11)

No que concerne ao calendário de funcionamento, apesar desta informação não ser mencionada nos documentos e plataformas acedidas, em diálogo com a equipa educativa, obteve-se a informação de que as AAAF funcionam durante todo o ano, à exceção do mês de agosto, em que o estabelecimento educativo encerra para férias, limpeza e manutenção do espaço. Salienta-se ainda o facto de o espaço educativo encerrar na véspera de alguns dias festivos, como por exemplo, o Natal.

4. Educação em Pré-escolar

Em conformidade com as OCEPE – “Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar” (2016), da autoria de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa (p.5) e com o Artigo 3º “Educação Pré-Escolar”, da Lei nº 5/97, datada a 10 de Fevereiro de 1997, “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)”, e é considerada, pelo Artigo 2.º da mesma Lei

“(…) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p. 670)

Esta é uma valência facultativa, uma vez que “cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos” (Lei 5/97 (1997), Capítulo III: Princípios gerais, Artigo 3.º, p. 671), contudo, recomenda-se que as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos façam parte dela, uma vez que é nela, e através dela que se desenvolvem “competências, destrezas, se aprendem normas e valores, promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.” (Júlia Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 2013, p. 10).

As vantagens da sua frequência são inúmeras. Um dos seus grandes benefícios é a sua gratuitidade, e tal afirmação pode corroborar-se na consulta do Artigo 16.º, Capítulo IV – Princípios gerais pedagógicos, Lei 5/97 (1997): “1 — A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita.” (p. 672) Pode ainda destacar-se o facto de os horários serem flexíveis, tendo em conta os horários de trabalho dos encarregados de educação, que possuem uma palavra importante nesta decisão, conforme aclara a Lei já referenciada diversas vezes:

“1 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 — O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3 — O horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.” (Capítulo IV: Princípios gerais pedagógicos, Artigo 12.º: Horário de funcionamento, p. 672)

Por fim, através da consulta e análise da Lei 5/97 (1997), pode ainda tomar-se conhecimento dos objetivos que o Pré-Escolar visa a desenvolver junto das crianças e com as respetivas famílias:

- a)* Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b)* Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c)* Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d)* Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e)* Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f)* Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g)* Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h)* Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i)* Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (Capítulo IV: Princípios gerais pedagógicos, Artigo 10.º, pp. 671-672).

4.1. Enquadramento Geral das OCEPE (2016)

Na década de 90, mais propriamente, em 1997, após um grande debate a nível nacional, foram publicadas as primeiras “Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar”, que vincularam o início de uma nova etapa na forma de conceber as práticas educativas da Educação Pré-Escolar (Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar *apud* Cardona, M. João, Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P., “Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar”, 2021, p. 39). Com o surgimento deste documento, foi possível observar uma inovação e modificação das perspetivas que se tinham relativamente às aprendizagens da criança. A par deste documento, foram definidas as áreas de conteúdo, que indicam que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis (Cardona *et al.*,2021, p. 40).

Passados vinte e cinco anos da sua existência, mais propriamente no ano de 2016, as OCEPE foram republicadas com novas alterações, dando continuidade e clarificação aos objetivos e princípios estabelecidos no documento mais antigo. Salienta-se que o documento mais recente, em comparação com o antigo, concede especial atenção à Convenção dos Direitos da Criança, bem como fundamentação da sua ação nos princípios da Sociologia da Infância (Cardona *et al.*,2021, pp. 43-44).

Importa ainda destacar que este documento se caracteriza por ser detentor de linhas orientadoras, que se destinam a conceder apoio na construção e na gestão das mais diversas áreas, designadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Embora não se constituam um programa a cumprir, as OCEPE são um documento orientador e caracterizam-se por serem uma referência na construção e gestão do currículo, podendo ser adaptado, pelo/a Educador/a, ao contexto social, às características, interesses e necessidade das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (p. 5).

Através da consulta do documento supraindicado, pode tomar-se conhecimento da organização do **Enquadramento Geral**, que se subdivide em três secções distintas: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, **Intencionalidade educativa – contruir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo**; das **Áreas de Conteúdo**:

1. **Área da Formação Pessoal e Social**;
2. **Área da Expressão e Comunicação**: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática;
3. **Área do Conhecimento do Mundo**;

e da **Continuidade Educativa e Transições**.

4.2. Áreas de conteúdo das OCEPE (2016)

De acordo com Silva *et al.* (2016), as OCEPE estão organizadas em diversas Áreas de conteúdo que se caracterizam numa “abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (p. 6):

Área de Formação Pessoal e Social – é considerada como área transversal, visto que possui conteúdos e intencionalidades próprios, está presente em todo o trabalho educativo que é realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (p. 6).

✕ **Área de Expressão e Comunicação** – é entendida como uma área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são imprescindíveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios:

- **Domínio da Educação Física** – abordagem específica de desenvolvimento das capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais;

-**Domínio da Educação Artística** – abrange as hipóteses de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo (inclui as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança);

- **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** – o desenvolvimento da linguagem oral é crucial na Educação Pré-Escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente aumentando e dominando;

-**Domínio da Matemática** – a matemática exerce um papel fundamental na estruturação do pensamento, e tendo em conta a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem, a construção de conceitos matemáticos

e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo (p.6).

- ✘ **Área do Conhecimento do Mundo** – caracteriza-se por ser uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (p. 6).
- ✘ **Continuidade Educativa e Transições** – quando as crianças ingressam no pré-escolar, trazem consigo um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (contexto familiar ou institucional) ao qual se deve dar continuidade. Para além disso, a fomentação das capacidades de cada criança no jardim de infância gerará condições para que tenha sucesso na transição para o 1º ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já executou (p. 6).

5. O contexto de estágio

5.1. A estrutura da Gestão do Projeto Curricular de Grupo

Partindo da leitura inferencial das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2016), pode concluir-se que para que o Projeto Curricular de Grupo se desenvolva, é essencial delinear um conjunto de pontos estruturantes que devem ser alcançados, e que devem acompanhar o desenvolvimento holístico das crianças, numa perspetiva de pedagogia diferenciada. Passo a explicar: o/a Educador/a deve extrair informação relacionada com a esfera social e familiar na qual a criança está inserida, assim como o seu histórico de aprendizagens experienciadas anteriormente, isto é, se já integrou outro Jardim de Infância, que experiências vivenciou em contexto de Creche ou familiar. Para além disto, é importante que seja observada a interação que a criança detém com o restante grupo, por forma a perceber se esta se encontra integrada e de modo a conhecer quais são os seus saberes e interesses intrínsecos (p. 17). Deste modo, e parafraseando o que está consignado neste documento orientador:

“É a partir deste conjunto de informações, ou seja, desta primeira avaliação ou caracterização inicial que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (p. 17)

Ainda, na brochura “Planear e avaliar na educação pré-escolar” (2021), escrita por Maria João Cardona, Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques e Pedro Rodrigues, é-nos dito que:

“A elaboração de um Projeto Curricular de Grupo tem em conta o Projeto Educativo do Agrupamento/Estabelecimento e o que está definido nas OCEPE. Baseia-se numa avaliação diagnóstica e terá de ser orientador do trabalho a realizar com o grupo. Neste sentido, têm de ser claramente estabelecidas e fundamentadas as prioridades de aprendizagem, as metodologias e as estratégias, a organização do ambiente educativo e ainda a forma como o trabalho a realizar vai ser avaliado. O projeto vai sendo desenvolvido adequando-se à evolução das crianças, numa perspetiva de pedagogia diferenciada em que as crianças e famílias também são envolvidas.” (p. 103)

× O Projeto Curricular de Grupo da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior, Beja:

Conforme está patenteado no Projeto Curricular de Grupo da sala 2 do Jardim de infância da Escola Básica de Santiago Maior (Beja), a estrutura e gestão deste documento encontra-se organizada da seguinte forma:

▪ Contextualização e recursos:

- Caracterização do meio;
- Caracterização dos alunos/famílias: diagnóstico/descrição; lista nominal das crianças e síntese descritiva do grupo;
 - Caracterização da equipa educativa que trabalha com o grupo;
 - Caracterização dos materiais, recursos e tecnologias de apoio ao trabalho Curricular;
- Prioridades do projeto educativo da escola e das opções fixadas no projeto curricular de escola;
 - Definição de uma estratégia educativa global para o grupo;
 - Linhas orientadoras/fundamentação das opções educativas;
 - Organização do trabalho curricular:
- Organização do espaço;
- Organização do tempo;

- Intenções da ação a desenvolver;
- Calendarização;
- Cooperação com a família e comunidade;
- Avaliação das crianças. (PCG, p.1)

5.2. Organização do Ambiente Educativo do Jardim de Infância

Durante cerca de três meses (entre 17 de outubro de 2022 e 26 de janeiro de 2023, três dias por semana – de terça-feira a quinta-feira), efetuei a segunda Prática Profissional de intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar. Ao longo deste período de tempo, tive a oportunidade de observar minuciosamente tudo aquilo que me rodeava. Neste caso particular, refiro-me à organização do Ambiente Educativo do Jardim de Infância onde cumpro a referida Prática, bem como aos recursos materiais, tecnologias de apoio ao trabalho curricular e espaços/áreas comuns a todos os intervenientes que compõem esta valência.

Antes de mais, quero deixar claro que todas as minhas observações e afirmações vão ao encontro daquilo que está elencado no Projeto Curricular de Grupo da sala 2. Desta forma, menciono sempre a numeração da página do documento em questão.

Daquilo que observei, posso afirmar que a Instituição é composta por quatro grupos de crianças, contudo, existem apenas três salas neste edifício, na qual se inserem a sala 1, a sala 2 e a sala 3. No que reporta à sala 4, esta encontra-se situada no edifício do 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à descrição das salas catalogadas no primeiro período deste parágrafo, pode afirmar-se que, cada uma delas, está revestida com isolamento acústico e térmico. Para além disto, possuem portas corridas, janelas para o exterior, uma arrecadação e uma WC com dois lavatórios e duas sanitas, salientando-se o facto de se encontrarem dispostos/as à altura das crianças, o que fomenta a autonomia das mesmas. No que concerne à pavimentação do chão, este é composto por azulejo e pavimento aquecido lavável (p. 12).

Relativamente às áreas comuns, a Instituição possui uma arrecadação para arrumos diversos, uma sala polivalente com portas envidraçadas para o pátio e uma porta de madeira, que concede acesso ao corredor principal. Nesta área, existe ainda uma casa de banho com um lavatório e uma sanita. De ressaltar que esta a área polivalente é também destinada às refeições dos quatro grupos de crianças, bem como para o

desenvolvimento das AAAF. No que concerne aos recursos materiais, existe uma máquina de lavar louça, um frigorífico, um micro-ondas, um forno elétrico, uma bancada com um lavatório, um termoacumulador, mesas em madeira, cadeiras e uma televisão (p. 12).

Ainda: existe uma sala de atendimento para pais e encarregados de educação/reuniões. Apesar de ser uma sala de pequenas dimensões, é utilizada para a realização das sessões de Terapia da Fala, Educação Especial e Psicologia (p. 12).

No que reporta ao espaço exterior, este é comum às quatro salas de atividades que compõem o Jardim de Infância, e encontra-se equipado com alguns bancos em madeira distribuídos pelo recinto, uma casa feita em madeira com um pequeno túnel em acrílico e alguns brinquedos em plástico. Por fim, no que concerne aos recursos materiais tecnológicos, na Instituição, existem duas televisões, um retroprojetor e dois computadores e uma impressora em cada sala, à exceção da sala 4 (p. 13).

5.3. A sala e os recursos: organização dos espaços e materiais

5.3.1. Caracterização da sala de estágio e seus recursos

A “Sala 2”, como é renomada na Instituição, possui uma **organização do espaço e dos materiais** que, na perspetiva da Educadora Cooperante, “é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo” (p. 18), fator muito importante e determinante nas aprendizagens das crianças.

Em termos de espaço, esta sala não é muito grande, contudo, apresenta alguns aspetos positivos: boa iluminação natural e boas condições térmicas. No que concerne à disposição das áreas, e parafraseando o Projeto Curricular de Grupo, esta encontra-se organizada da seguinte forma:

“área de jogo simbólico (casinha das bonecas), da área das construções e dos jogos de regras, da Oficina da expressão plástica (desenho, recorte e colagem, modelagem, pintura), a Oficina de LGP, Oficina da Música, da Oficina da escrita, da biblioteca e multimédia (computador), do Laboratório de Ciências, da oficina da matemática e da área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão (mesa central).” (p. 18)

- **Área do jogo simbólico:** nesta área, as crianças tinham à sua disposição vários materiais, tais como: um espelho de pé, bonecas, utensílios de cozinha em plástico, frutas em plástico, armários, uma cama e uma arca com fantoches de mão.
- **Área das construções e dos jogos de regras:** nesta área, estava ao dispor das crianças um armário com caixas de plástico que, no seu interior, tinham jogos de construção e jogos de regras.
- **Oficina da Expressão Plástica:** nesta área, as crianças tinham ao seu dispor material de desenho e pintura, como tintas, aguarelas, copos de plástico, pincéis variados, folhas A4 e A3, material para recortar (jornais e revistas), cola (líquida e batom), tesouras, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de carvão e lápis de cera. De salientar que todo o material que era relativo à moldagem não estava ao dispor.
- **Oficina da LGP:** nesta área, estavam disponibilizados alguns jogos e o alfabeto (nesta língua) colocado na parede.
- **Oficina da Música:** nesta área, eram disponibilizados vários instrumentos musicais – maracas, ferrinhos, pratos, etc.
- **Oficina da Escrita:** nesta área, as crianças podiam ter acesso a alguns livros da Educadora, bem como um jogo com cartões com palavras e imagens, para trabalhar a consciência fonológica.
- **Oficina da Biblioteca:** área com um armário de tamanho acessível às crianças, repleto de livros.
- **Oficina da Multimédia:** área com dois computadores e impressora.
- **Laboratório de Ciências:** esta área encontrava-se situada à janela, tinha uma mesa e um pequeno armário com material alusivo à temática.
- **Oficina da Matemática:** nesta área, existia uma mesa-redonda e um armário com diversos jogos matemáticos (ábaco, blocos lógicos, etc.).

× As minhas observações:

Partindo das minhas observações, penso que muitas das áreas não se encontram devidamente organizadas, uma vez que o espaço também é demasiado reduzido. Exemplos representativos do que afirmo é, por exemplo, a área expressão plástica, que apesar de se encontrar repleta de material, existe um ou outro essencial que, na minha ótica, faz imensa falta, como o cavalete. Mais, penso não estar devidamente organizada porque, por exemplo, o material de desenho, recorte e colagem se encontra um pouco disperso por outras zonas da sala, o que não é algo prático. No que respeita ao Laboratório de Ciências, também penso que é um espaço bastante reduzido, pois apenas existe apenas um pequeno móvel com pouca diversidade de material alusivo à temática. Ainda, a zona da biblioteca está muito pouco apelativa, sem conforto para que as crianças possam desfrutar da área, assim como os livros, que são também pouco apelativos e obsoletos. No que concerne à zona da multimédia, também esta carece de material essencial, como por exemplo, um projetor. Sempre que objetivava apresentar algo em suporte digital, as crianças tinham alguma dificuldade em ver, uma vez que só existia o computador fixo. Como consequência, as crianças, por vezes, distraíam-se porque não conseguiam ver, ora porque tinham os colegas à sua frente, ora porque estavam muito longe e, quando eu pedia que se aproximassem, a auxiliar proferia “não, daqui ele vê bem, deixa-o estar”. Por fim, relativamente à oficina da música, na minha perspetiva, penso que se encontra muito pouco acessível às crianças, uma vez que está suposta num *placard* a uma altura desproporcional à das crianças.



Esquema 1 – Planta da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago



Imagem 1 – Área das construções e jogos de regras

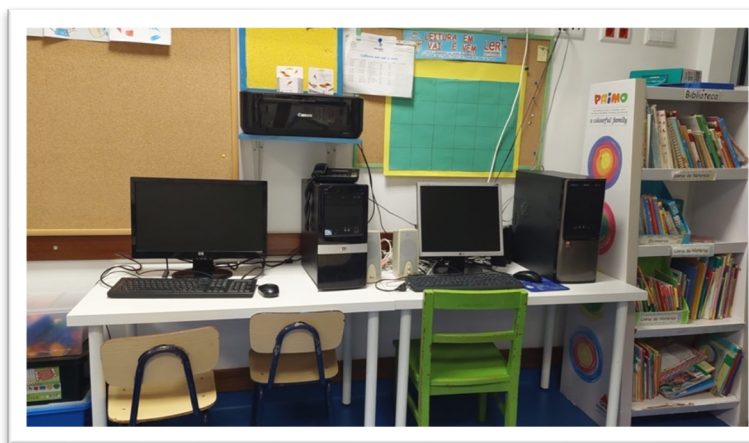


Imagem 2 – Oficina de multimédia



Imagem 3 – Oficina da expressão plástica



Imagem 4 – Laboratório de ciências

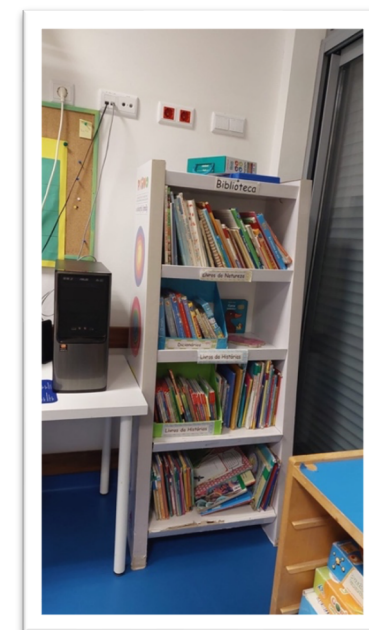


Imagem 5 – Biblioteca



Imagem 6 – Oficina da matemática



Imagem 7 – Oficina da LGP

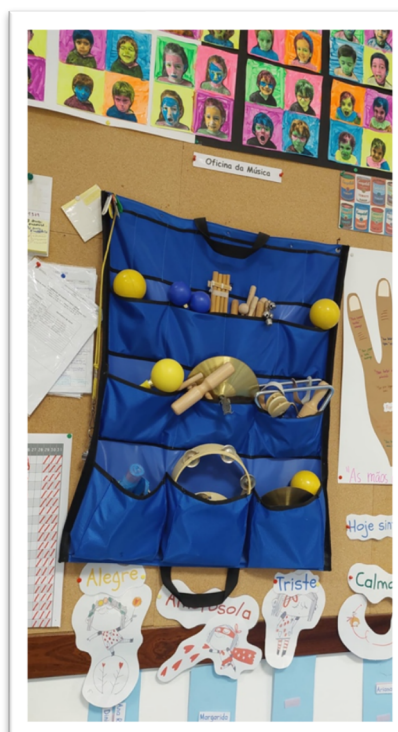


Imagem 8 – Oficina da música



Imagem 9 – Área do jogo simbólico

No que concerne aos **materiais e instrumentos de pilotagem**, o Projeto Curricular de Grupo refere que existem “vários espaços de exposição”, tais como, o corredor principal, onde se encontram alguns materiais essenciais, como os *placards*: “Um destina-se a colocar informações, para a comunidade educativa, relativas ao funcionamento, horários, mensagens e informações gerais; outro apresenta uma síntese esquemática do nosso plano de atividades e resume o trabalho que vamos desenvolvendo.” (pp. 18-19) Ainda abordando os materiais existentes, e parafraseando o mesmo documento, a Educadora salienta que

“Encontram-se em construção vários instrumentos de pilotagem (regulação e organização do grupo), tais como: quadro de presenças, calendário mensal, quadro dos aniversários, quadro de tarefas, quadro do Tempo, quadro de atividades (Planeamento do trabalho individual), Diário de Turma (Planeamento do trabalho do grupo) ou outros que forem surgindo.”

Para finalizar, frisa-se que foram ainda debatidas, em grande grupo, as regras da sala. Como produto, obteve-se o painel do diário de turma, com os parâmetros “gostámos” e “não gostámos” (PCG, p. 19), o que fomenta o espírito crítico e a capacidade de reflexão.

Dando o meu parecer face aos instrumentos de pilotagem, penso que estes desenvolvem uma panóplia de competências e aprendizagens fulcrais no desenvolvimento holístico da criança. Através da sua utilização sistemática, permite-se que esta desenvolva a comunicação, a participação, o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a capacidade de raciocínio, a tomada de decisão, trabalha as diferentes áreas e conteúdos, como por exemplo, a matemática (rotinas mensal: análise do mapa de presenças, análise do mapa de atividades, análise do mapa de tarefas e análise e contabilização dos dias de chuva, sol, nuvens ou vento). Ainda, penso que todos estes instrumentos são fulcrais na medida em que permitem, ao grupo, avaliar e organizar o trabalho desenvolvido.

No que concerne à **organização e gestão do tempo**, de acordo com o Projeto Curricular de Grupo, a distribuição do tempo educativo é realizado com bastante flexibilidade, todavia, “corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 18), originando, assim, uma rotina diária, semanal e mensal, conforme irei explicar em seguida.

× **Rotinas diárias:**

As rotinas diárias dizem respeito aos momentos que se reservam à concretização de atividades e tarefas. Contudo, podem ser alvo de alterações, fruto de imprevistos (“compromissos, convites significativos para a vida do grupo e com alto valor formativo.” (p. 21)

× **Rotinas semanais:**

As rotinas semanais são acordadas com o grupo de crianças à Sexta-feira. O intuito é refletir e analisar os resultados alcançados ao longo da semana. Posteriormente, elencam-se sugestões, regulam-se as atitudes e comportamentos, estabelecem-se regras de convivência e elabora-se a planificação da semana seguinte, no diário de turma. Por fim, em grande grupo, e com o auxílio da titular da turma, analisa-se o mapa de presenças, o mapa de atividades, o mapa de tarefas, o diário de turma e observam-se os trabalhos realizados (p. 21).

× **Rotinas mensais:**

As rotinas mensais são períodos de tempo reservados no início do mês, por forma a se implementarem novos instrumentos de apoio à organização e regulação da vida escolar do grupo, bem como no término de cada mês, de modo a que se elabora a análise, verificação e avaliação dos mapas e quadros existentes na sala. Ressalva-se que estes procedimentos são relativos a:

- Mapa das presenças;
- Mapa das atividades;
- Mapa das tarefas;
- Quadro do tempo (p. 21).



Imagem 10 – Instrumentos de pilotagem

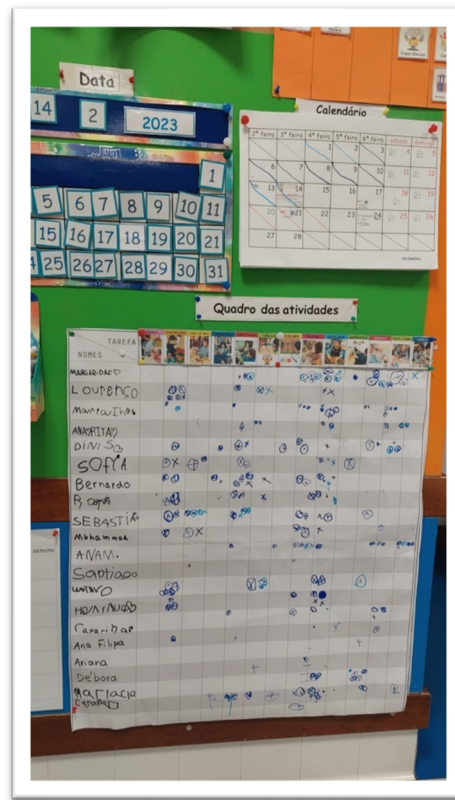


Imagem 11 – Instrumentos de pilotagem

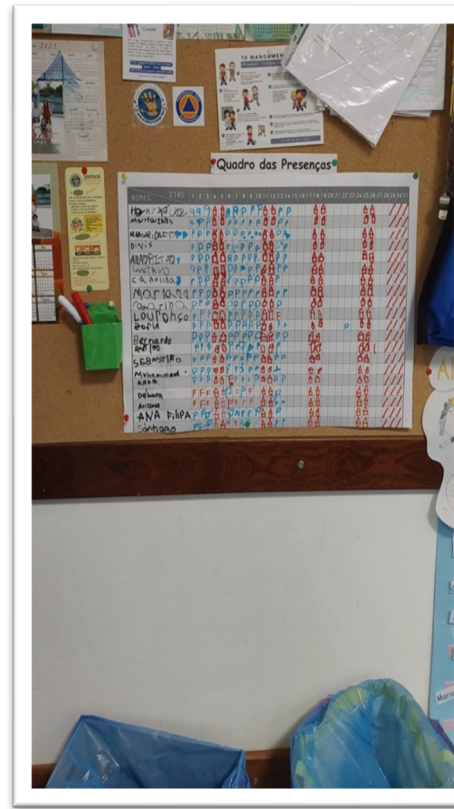


Imagem 12 – Instrumentos de pilotagem



Imagem 13 – Instrumentos de pilotagem

A minha observação participante: na sala, existia um horário semanal com as atividades que se deveriam desenvolver ao longo dos dias da semana. Contudo, este nem sempre era seguido, pois, por vezes, surgia a necessidade de se efetuarem ajustes e ir ao encontro das necessidades do grupo de crianças.

O referido calendário semanal pode ser consultado através da “Imagem 15 – Calendário semanal da sala 2”, porém, é preciso salientar que, do que observei enquanto aluna estagiária, afirmo que este não se encontra em sintonia com a realidade. Exemplos representativos do que assevero é, por exemplo, a Terça-Feira de manhã, na qual decorriam as aulas de Educação Física, embora não se encontrem inseridas no supracitado calendário, assim como as aulas de Cante Alentejano, que aconteciam à Quinta-feira de manhã (de notar que esta informação se encontra no PCG, mas para quem não tem acesso a ele, não tem como saber). Mais, na semana de observação, reparei que a hora de leitura nem sempre acontecia, assim como a culinária ou qualquer tipo de projetos (neste período de tempo, não foram desenvolvidos nenhuns projetos). Contudo, também quero deixar claro que nem sempre existe a possibilidade de seguir, de uma forma precisa, o calendário, porque eu própria senti isto diversas vezes, embora tentasse sempre seguir este instrumento orientador.

Das observações que fiz, posso fazer uma breve descrição de como se processa a rotina diária da sala:

- **Período da manhã:** quando as crianças chegam à sala de atividades, efetuam a marcação das presenças, alteram a data e registam o tempo (meteorologia). Posteriormente, canta-se a canção do “Bom-dia”, incluindo-se a Língua Gestual. Por último, elabora-se o Plano Diário.

No Projeto Curricular de Grupo, é ainda mencionado que o período que reporta à manhã, se encontra reservado para a concretização de “atividades menos orientadas pela educadora e para trabalho de projeto, no entanto podem surgir algumas atividades neste período (facultativas) propostas pela educadora e mais dirigidas.” (p. 19). Mais adiante, é ainda frisado, pela Educadora Cooperante, que o período da manhã “termina sempre com as comunicações dos trabalhos desenvolvidos durante a manhã, seguida de um curto momento de leitura/conto/poesia.” (p. 19) Porém, a primeira afirmação nunca fez parte da rotina diária, pelo menos no período em que lá estive, embora me recorde que a titular do grupo tinha intenção de o fazer na minha penúltima semana de Prática, mas nunca aconteceu.

Relativamente ao **período da tarde**, do que presenciei, posso afirmar que as atividades eram quase sempre orientadas, conforme consta no PCG (p. 19). Quando as crianças terminavam as atividades, sensivelmente por volta das 15 h e 30 minutos (terminavam às 16 horas), lanchavam. No documento mencionado no primeiro período deste parágrafo, é descrito que existia, ainda, “um tempo de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido.” (p. 19). Ainda, salienta-se o facto de se privilegiarem atividades com lengalengas, poesia, dramatizações, música e saídas, mas também fora algo que nunca presenciei em contexto de observação (**Tabela 3** – Plano diário elaborado pela Educadora Cooperante e patenteado no Projeto Curricular de Grupo).

Para finalizar, a Educadora destaca, ainda, que esta organização e gestão de tempo pretende “integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.” (p. 19)



Imagem 14 – Horário semanal da sala 2

HORAS	ATIVIDADES
9	- Acolhimento das crianças; Resposta ao quadro de tarefas; Registo de presenças; Planificação do dia em grande grupo;
9.30	- Escolha das atividades a desenvolver. -Trabalho individual ou em pequeno grupo – desenvolvimento das atividades / projetos.
10.30	PEQUENO LANCHE E RECREIO
10.45	-Trabalho individual ou em pequeno grupo – desenvolvimento das atividades / projetos.
11.45	- Pequena avaliação do trabalho desenvolvido (comunicação)
12.00/ 12.30 (rotativo semanalmente)	ALMOÇO
14.00	- Trabalho em grande grupo – conversas; histórias; lengalengas; poesias; dramatizações; jogos de movimento; iniciação à escrita e à matemática; experiências, dramatizações, música; saídas; receber visitas. - Avaliação do dia (Diário de Turma) e planificação do trabalho para o dia seguinte.
15.30	LANCHE
16.00	SAÍDA
16 às 18h30	AAAF

Tabela 3 – Plano diário elaborado pela Educadora Cooperante e patenteado no Projeto Curricular de Grupo, 2022, p. 20)

Plano Diário		
Data:		
10/11/2022		
O que vamos fazer?	Quem faz?	Avaliação
Manhã: - Aula de cante alentejano;	Todos	
- Leitura e exploração do livro <i>O ponto</i> , de Peter Reynolds;	Todos	
- Atividade: decorar o ponto;	Todos	
Tarde: - Atividade experimental: “Explosão de cores”;	Todos	
- Terminar o trabalho do “Ser artista é...”	Todos	

Tabela 4 – Plano diário elaborado por mim, conjuntamente com o Grupo de Crianças.

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Novidades -Receber convidados escrita- Lengalengas -Poesias Descoberta da Leitura e da Escrita	Educação Física (com o apoio do técnico da C.M.B.) Projetos/atividades - História Matemática/	Projetos/atividades História- Expressão dramática	Cante Alentejano- (com técnico da C.M.B.) Projetos/atividades - História Experiências/ Culinária	Projetos/atividades - História - Arrumação de trabalhos; - Conselho: - Avaliação da semana; -Planificação da semana seguinte; -Escolha de tarefas;

Tabela 5 – Mapa semanal elaborado pela Educadora Cooperante, após uma proposta do Grupo de crianças (PCG, 2022, p. 20)

6. A equipa educativa

6.1. Caracterização da equipa educativa que trabalha com o grupo de crianças da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior

Conforme infere o Projeto Curricular de Grupo, a equipa educativa da sala mencionada é constituída por duas figuras principais: a Educadora titular da sala e a auxiliar de ação educativa (da responsabilidade da Câmara Municipal de Beja), estando, desta forma, em sintonia com o Artigo 7º da Portaria n.º 272-A/2017, datado a 13 de setembro, e homologado pelo Diário da República: “Na educação pré-escolar o ratio de assistentes operacionais é de um por cada grupo de crianças.” Contudo, existem, ainda, outras profissionais especializadas a integrarem a equipa, uma vez que se encontra inserida uma criança surda e uma criança com PEA – Perturbações do Espectro do Autismo neste grupo de crianças. Por forma a fazer o acompanhamento permanente da primeira, existe uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa, no entanto, também são facultadas sessões de Terapia da Fala, ainda que externas ao espaço que reporta à sala. No que respeita à segunda criança, esta privilegia de sessões de Psicomotricidade, Psicologia e Terapia da Fala, salientando-se que estas decorrem também fora da esfera educativa, ou seja, na sala de atendimento que fora referenciada no ponto 5.2. “O Ambiente Educativo do Jardim de Infância” (pp. 10-11). Destaco, ainda, o facto desta última criança ser acompanhada, de forma perdurável, por uma Assistente

Operacional (sem qualquer tipo de formação na área), colocada pelo Agrupamento e partilhada com o 1º Ciclo do Ensino Básico (acompanha, ainda que em períodos de tempo muito curtos (hora de almoço e aproximadamente 30 minutos no período da tarde), uma outra criança na valência mencionada).

Em seguida, apresento a tabela referente à caracterização das profissionais que trabalham diretamente com o grupo de crianças:

Número de elementos	Identificação	Habilitações literárias	Experiência	Função
2	Sala 2: Susana Palma	- Licenciatura em Educação de Infância, Bacharelado + complemento de formação, pela Escola Superior de Educação de Beja – Instituto Politécnico de Beja.	38 anos de experiência profissional na área da Educação.	Educadora de Infância.
	Solange Charrua	12º ano.	22 anos de experiência profissional na área, dos quais 14 foram realizados no Jardim de Infância da Escola básica de Santiago Maior e, deste número, 3 foram com a Educadora Cooperante.	Auxiliar de Ação Educativa.

Tabela 6 – Caracterização da equipa educativa da Sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior.

7. Caracterização do grupo de crianças

7.1. Síntese descritiva do grupo segundo a Educadora cooperante, para o Projeto Curricular de Grupo:

Conforme escreve a Educadora cooperante para o projeto Curricular de Grupo, a caracterização do grupo de crianças foi realizada com base na observação e escuta das crianças, no contexto social e familiar e no processo educativo feito no ano letivo anterior, tendo como referências as Áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE (2016) (p. 7). De notar que esta descrição se encontra datada a 20 de dezembro de 2022, o que significa que, para conhecer minimamente o grupo, foram precisos cerca de três meses, dado que o ano letivo se iniciou em Setembro do mesmo ano.

Primeiramente, a Educadora começa por referir quantas crianças compõem o grupo – 20, sendo que posso justificar tal número através do Artigo 3º do Despacho Normativo nº 10-A/2018: “Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória”, datado a 19 de junho e homologado pelo diário da República, que advoga:

“Os grupos da educação pré-escolar são constituídos pelo número mínimo de 20 crianças previsto no número anterior, sempre que em relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de duas nestas condições.” (s.p.)

Relativamente à faixa etária, o grupo possui crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. No que concerne ao género, nove são rapazes e onze são raparigas (p. 7).

A mesma fonte, considera o grupo “assíduo e pontual, faltando apenas em caso de doença”, mas, existe uma exceção, a criança D. que, “apesar de muitas tentativas de contacto feitas pela educadora, continua a faltar muito. Os pais justificaram as faltas do início do ano alegando que a família estava em Espanha, onde o pai estaria a trabalhar.” (p. 7)

No que reporta ao trabalho pedagógico, a Educadora diz que este tem sido desenvolvido muito em torno da adaptação e conhecimento individualizado de cada criança. Mais, tem proporcionado um clima na qual as mesmas se sintam bem, e tem estado

a tentar implementar regras de sala. Relativamente à acomodação do grupo, a Pedagoga classifica-a como boa (p. 7).

Relativamente aos ritmos de aprendizagem, como era de esperar, são dissemelhantes em múltiplos aspetos, designadamente, na atenção, concentração e compreensão. Para colmatar estas diferenças, a Educadora refere que existe a carência de se fazer um acompanhamento mais personalizado e individualizado, tendo em consideração as necessidades que cada criança possui. Destas crianças, salienta-se o M., o S, a A. F. e a D., como explico já em seguida (p. 7):

- A criança M. tem quatro anos de idade, tem nacionalidade paquistanesa e, atualmente, ainda não fala português, nem o entende perfeitamente. Ao nível das competências, é notório que ainda estão muito “verdes”, provas disto é que ainda é tratado como um “bebé” no seio familiar, o que significa que depende bastante do auxílio dos adultos. Apesar de estar bem integrado no grupo e de interagir fisicamente com os colegas, o facto de não verbalizar dificulta o diálogo e progressão das aprendizagens, como por exemplo, na execução de atividades nas diversas áreas (p. 7).

- Criança A. F. tem seis anos de idade, é natural de Cuba, Beja, onde habita, atualmente, com a progenitora e é surda implantada (implante coclear). No início do ano, esta criança demonstrava grandes dificuldades nos parâmetros da atenção, concentração, motricidade, cumprimento de regras e execução e compreensão das tarefas propostas. Porém, com o decorrer do tempo esta progrediu, dando resposta aos estímulos do mundo que a rodeia, demonstrando uma boa capacidade de observação e comunicação, embora, presente, ainda, muita dificuldade em se concentrar por períodos de tempo mais longos, bem como no desenvolvimento de atividades, dado que necessita de ajuda permanente de um adulto (p. 7).

Até ao momento, a A. F. beneficia do acompanhamento permanente de uma docente intérprete de Língua Gestual Portuguesa, bem como do apoio de uma docente de educação especial da Equipa Bilingue do Agrupamento. Além disto, também beneficia de sessões de terapia da fala, com periodicidade semanal – três vezes por semana (p. 7).

- A criança S. tem seis anos de idade e, o presente ano letivo representa, na vida desta criança, uma mudança, uma vez que só agora começou a frequentar este Agrupamento. Atualmente, esta criança é seguida pelo PIN – Progresso Infantil, onde lhe fora diagnosticada, aos três anos de idade e através da área da Neuropediatria, PEA – Perturbação do Espectro de Autismo. Além disto, a criança é também acompanhada por uma Terapeuta da fala, uma Psicomotricista, uma Psicóloga (de ressaltar que as referidas

sessões têm uma duração de cerca de 45 minutos), uma docente de Apoio à Educação Especial/Especial (1 hora por semana) e frequente, ainda, a Unidade de Apoio à Aprendizagem, na qual realiza sessões de Snoezelen – estimulação sensorial (1 hora semanal) (p. 8).

Dadas as suas características comportamentais, esta criança necessita de supervisão e vigilância permanente por parte de um adulto (salienta-se o facto de existir uma Assistente Operacional exclusivamente para a acompanhar, contudo, evidencia-se um aspeto negativo: não possui tipo de formação na área), uma vez que coloca todos os objetos na boca, ingere sabonete das mãos, morde e come borrachas, come bicos de lápis, morde brinquedos, foge da sala sempre que a porta se encontra aberta, deambula pela sala de atividades (nos dias em que está mais agitada) e demonstra pouca aderência na realização de rotinas e atividades (p. 8).

Relativamente ao contacto físico e à interação com o outro: neste momento, a criança já está mais recetiva, embora, seja por um período muito curto. Todavia, nos dias em que está mais agitada, rejeita esta interação empurrando e deitando-se no chão (p. 8). No que diz respeito à comunicação verbal, desde há um tempo para cá a sua capacidade de dialogar já melhorou, conseguido falar sem gritar. No que concerne à comunicação não-verbal, já consegue interagir fisicamente com algumas pessoas, demonstrando carinho através de carícias, abraços e de beijos.

No que diz respeito ao desenvolvimento e envolvimento em atividades dirigidas, a criança é pouco recetiva, sendo que a maior parte das vezes as rejeita fazer, independentemente da tipologia das mesmas. Em alternativa, a criança ocupa o seu tempo com ações características da PEA, como o interesse em manusear tampas e alinhamento de objetos.

No que se refere às rotinas diárias, a criança já possui autonomia para vestir o bibe, o casaco, guardar o seu lanche e comer sozinha (p. 8).

Por fim, no que concerne aos seus interesses escolares, a educação artística (música e artes plásticas) prevalece (embora as letras e os números também façam parte deste role) (p. 8).

- A criança D. tem 6 anos de idade e, para esta faixa-etária, apresenta poucas competências desenvolvidas, embora seja uma criança que demonstre bastante interesse nas atividades propostas. Um dos motivos pela qual as suas competências não estão desenvolvidas deve-se ao facto da sua ausência constante (p. 9).

No que reporta ao ensino da LGP, a Educadora refere que as crianças têm sido bastante recetivas. Algumas delas “demonstram muita facilidade e interesse. Já se vai observando a comunicação em LGP entre as crianças e a A. F. e algumas crianças já conseguem formar frases.” (p. 9)

Relativamente ao grupo, no geral, são crianças muito faladoras e que adoram partilhar novidades. Contudo, salienta-se o facto de haver elementos que dispersam nas conversas, seja em pequeno ou em grande grupo, embora a maioria tenha plena consciência do que devem e não devem fazer, conseguindo antever consequências que advêm dos seus atos. Conquanto, algumas ainda não conseguem assumir a responsabilidade das suas ações acusando, diversas vezes, os pares de colegas. Ainda, as crianças são capazes de chamar a atenção do adulto quando alguém não detém um comportamento adequado às circunstâncias, mas, muitas vezes, também acabam por quebrar essas mesmas regras para atingir os seus objetivos (p. 9).

Ao nível das rotinas diárias, o grupo demonstra já as ter interiorizado. No que diz respeito às diferentes áreas existentes na instituição, também apresenta boa adaptação (p. 9).

Relativamente à autonomia e responsabilidade, a maior parte das crianças já o são, embora haja um pequeno grupo que manifesta necessidade de algum apoio, como por exemplo, nas refeições, uma vez que não conseguem comer corretamente com talheres, assim como na higiene (p. 10).

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral, algumas crianças apresentam dificuldade ao nível da fonologia, demonstrando dificuldade na articulação de fonemas. De notar que algumas delas já se encontram a frequentar sessões de terapia da fala. Relativamente ao domínio da matemática, a Educadora diz realizar, frequentemente, jogos promotores de aprendizagens significativas neste âmbito, o que também permite que se identifiquem necessidades, “denotando-se a necessidade de despertar a curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.” Relativamente à Expressão Artística, esta continua a ser a área de maior proveito do grupo, uma vez que demonstram grande interesse em desenhar e pintar. Ressalva-se, ainda, que existem algumas crianças que precisam de desenvolver a “sua precisão e orientação espacial ao nível do recorte e da colagem.” No que concerne ao jogo dramático, o grupo revela gosto por atividades que envolvam o jogo simbólico e dramático conseguindo, na generalidade, desempenhar papéis diversificados. Por fim, no que concerne às atividades que envolvem música e dança, são “do agrado de todos.” (p. 10)

Para terminar, a Educadora afirma que o grupo revela muito interesse em atividades científicas e adoram contactar com a natureza. Ainda, salienta que “Um dos momentos preferidos do grande grupo é “A hora do conto”, seja esta feita pelo adulto ou pelos pares.” Na qual os familiares têm tido participação assídua (p. 10).

7.1.1. Número total de crianças no grupo por género

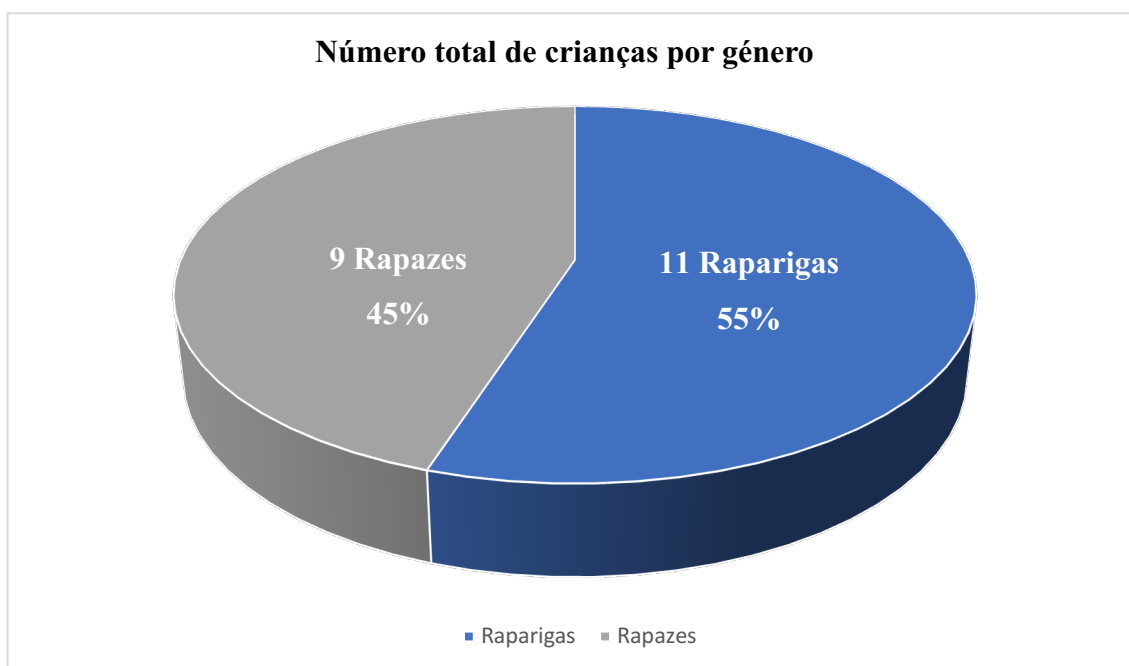


Gráfico 1 – Número total de crianças no grupo por género.

Tendo em consideração a lista nominal das crianças disponibilizada no Projeto Curricular de Grupo, a turma é constituída por onze raparigas (55%) e nove rapazes (45%) (p. 6).

7.1.2. Idade das crianças

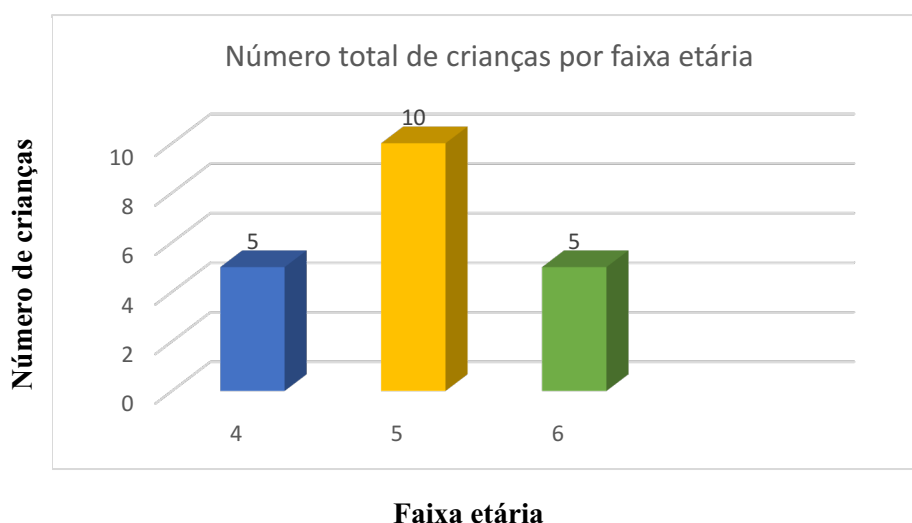


Gráfico 2 – Faixa etária das crianças.

O grupo é composto por cinco crianças com quatro anos, dez com cinco anos e cinco com seis anos (p. 6).

Em suma, posso afirmar que 25% das crianças possuem quatro anos, 50% possuem cinco anos, e 25% possuem seis anos.

7.1.3. Crianças com NEE – Necessidades Educativas Especiais

Crianças com NEE assinaladas	Crianças assinaladas na Unidade de Surdos	Crianças com problemas na linguagem	Crianças imigrantes que não falam a língua portuguesa
2	1	6	1

- De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, contabiliza-se um total de seis crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem, salientando-se que, muitas delas, já frequentam sessões de Terapia da Fala (p. 4).

7.1.4. Anos de frequência na valência de Jardim-de-Infância

Em consonância com a informação explanada no Projeto Curricular de Grupo, no que alude ao número de vezes que algumas crianças frequentaram o Jardim-de-Infância, o documento refere que, pela primeira vez, são cerca de 55% das crianças (11), pela segunda vez, são 40% (8) e pela 3ª vez são 5% (1) (p. 4).

8. A família: relação e participação dos pais

8.1. A participação dos pais/famílias na vida escolar das crianças da sala 2

Em concordância com o Projeto Curricular e Grupo, a Educadora titular da sala procura estabelecer laços relacionais com os pais/famílias através da realização de reuniões, nas quais se debatem problemas de cariz educativo e onde trocam informação, bem como através do diálogo e partilha de apetências e saberes dos pais e parceiros sociais, enquanto contributos para uma participação ativa nas experiências de aprendizagem das crianças. Uma outra forma destes participarem na vida escolar das crianças é através da colaboração ativa em atividades ou projetos desenvolvidos em Jardim-de-Infância (p. 35).

8.2. Caracterização das famílias

Famílias estruturadas	Famílias monoparentais
19	1

De acordo com a informação disponibilizada na tabela acima, que fora retirada do Projeto Curricular de Grupo, pode afirmar-se que a grande maioria das famílias são estruturadas e nucleares, sendo compostas pelos progenitores e filhos. De acordo com o mesmo documento, e no que reporta à única família monoparental existente, esta é constituída por uma criança do sexo feminino que habita com a progenitora, dado que os pais estão separados (p. 5).

9. Atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

Durante a Prática Profissional II – contexto de Pré-Escolar, que decorreu num período de cerca de oito semanas, tendo iniciado a 22 de novembro de 2022 e cessado a 26 de janeiro de 2023, foram desenvolvidas uma série de atividades que foram devidamente estruturadas e pensadas em consonância com o documento orientador “Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar” (2016). Estas propostas encontram-se intimamente relacionadas com o âmago da temática da presente Tese de Mestrado – o impacto do desenvolvimento da Inteligência Emocional na diminuição/prevenção de conflitos escolares.

Cada uma das propostas de atividades foi pensada minuciosamente. Paulatinamente, fui observando as carências que se faziam sentir no grupo de crianças, o que permitiu desenvolver algo que fosse ao encontro destas necessidades. Mais, os temas selecionados são fruto, sobretudo, dos conflitos existentes entre os pares, bem como da dificuldade em regular e gerir as emoções. Uma das ilações que retiro é que as crianças não sabiam como lidar com os desacetos que existiam entre os pares e nem conseguia, na maioria das vezes, fazer uma boa gestão das suas emoções ou sentimentos, uma vez que, perante estas situações, a sua ira, tristeza e frustração se faziam sentir. Desta forma, e dadas as circunstâncias apresentadas, decidi começar por uma abordagem mais generalizada sobre as emoções e, só depois, foquei a minha intervenção para temáticas mais específicas, como irá ser demonstrado em seguida.

Ainda nesta linha, saliento que as atividades colocadas em prática possuem um cariz transversal, o que possibilitou uma abordagem num sentido mais lato, ou seja, pude trabalhar temáticas e áreas (Conhecimento do Mundo, a área da Formação Pessoal e Social e a área da Expressão e a Comunicação, por exemplo) em simultâneo, algo que, no meu parecer, foi bastante enriquecedor.

Para terminar, não posso deixar de salientar que a planificação das atividades contém as áreas de conteúdo, o domínio e o subdomínio, as aprendizagens a desenvolver, os recursos, o tempo e as grelhas de observação direta de participação com as respetivas notas de campo (avaliação e observação).

Nota: Todas as planificações, respetivas grelhas de observação direta e de participação, notas de campo e reflexão estão disponíveis para consulta entre os **Apêndices 5** e os **Apêndices 12**).

Síntese das atividades realizadas:

Data da realização	Atividade nº	Nome da atividade
22 e 23 de novembro de 2022	Atividade nº 1	“Andy’s por um dia”
7 de dezembro de 2022	Atividade nº 2	“No meu coração”
14 de dezembro de 2022	Atividade nº 3	“O coração e a garrafa”
11 de janeiro de 2023	Atividade nº 4	“As mãos não são para bater”
18 de janeiro de 2023	Atividade nº 5	“A amizade é...”
24 de janeiro de 2023	Atividade nº 6	“Monstro rosa”
25 de janeiro de 2023	Atividade nº 7	“Gosto de ti (quase sempre)”

Atividades complementares realizadas com periodicidade diária:

	Nome da atividade
Atividade complementar nº 1	“Hoje sinto-me...”
Atividade complementar nº 2	“Caixa da Calma”

Grelha de observação e registo diária:

Conflitos entre pares

9.1. Descrição e reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas e implementadas

Atividade nº 1: “Andy’s por um dia” (22 e 23 de novembro de 2022, Apêndice 5)

A atividade “Andy’s por um dia”, com desenvolvimento datado a 22 e 23 de novembro de 2022, foi o marco inicial da implementação do presente estudo de ação-investigação. Esta atividade, inserida num dos vários projetos que desenvolvi ao longo da

minha prática profissional – “Pequenos, Grandes Artistas: Ser artista é...”, foi pensada ao pormenor após termos abordado o célebre artista e cineasta Andy Warhol, também conhecido pela criação do movimento do século XX – *Pop Art*.

A ideia inicial desta atividade era seguir o movimento tal e qual como ele nos é apresentado, contudo, surgiram algumas necessidades e interesses do grupo de crianças e, como tal, senti necessidade em fazer uma adequação da proposta de atividade. Esta foi conduzida da seguinte forma: tudo começou quando uma das crianças levou, para a escola, um livro da autoria da autoria de Filipa Pimenta e Ivone Patrão, intitulado de *A Estrelinha que muda de cor* (2021), que aborda conteúdos relacionados com a regulação emocional e a socialização através da personagem “Estrelinha Arco-íris”, que mudava de cor conforme as emoções/sentimentos que sentia. Nesta linha de pensamento, e após a análise de uma panóplia de produções artísticas do pintor, focámo-nos numa das mais conhecidas: a “Shot Marilyns” (1964), inserida no já referido movimento. Desta forma, recorremos a cores vibrantes e luminosas, como os néon, que são algo característico da *Pop Art*.

Com esta atividade, pretendia-se não só que as crianças seguissem o movimento, mas, sobretudo, que o fizessem deixando a sua marca pessoal. Para tal, e para dar seguimento ao fio condutor que se desenvolvera através da leitura e exploração do livro já mencionado, fiz algo transversal às áreas em questão: liguei as artes às emoções (espanto, tristeza, felicidade e zanga) e, desta forma, obteve-se este magnífico painel:



Imagem 15 – Desenvolvimento da atividade “Andy’s por um dia



Imagem 16 – Painel “Andy’s por um dia”.

No que concerne ao desenvolvimento da atividade: num primeiro momento, realizei a mediação leitora do livro supramencionado. No geral, considero que as crianças estavam bastante interessadas em ouvir a história, uma vez que se demonstraram bastante participativas, quer durante a sessão de leitura, quer na sessão final de perguntas. De ressaltar que, decorrer do conto da história, fui colocando algumas questões, tais como: “quando tens vergonha, como te sentes?”, “que situações já te deixaram triste?” ou “o que te deixa feliz?”, sendo que a maioria das crianças foi respondendo e descrevendo situações/ações que as deixaram em determinado estado: “Tenho vergonha quando vou à loja do meu pai”; “Tenho vergonha quando vejo muita gente”; “Quando tenho vergonha, escondo-me atrás da minha mãe”; “Tenho vergonha quando vou à loja do Renato e do Ricardo”; “Fico feliz quando faço arte e brinco com os meus amigos” e Fico feliz quando ajudo a minha mãe a fazer bolos”;

Numa segunda fase, realizou-se a “sessão fotográfica” com base nos retratos/produções artísticas de Andy Warhol. Aqui, foi notório que algumas das crianças tinham alguma dificuldade em expressarem facialmente as emoções. Por exemplo, um dos meninos do grupo não se sentia à vontade para se expressar e, a certo momento, disse-

me que não queria fazer, tendo feito mais tarde. Todavia, é de salientar que maioria demonstrou ser bastante expressiva.

Por fim, na terceira fase, procedeu-se à pintura, com marcadores néon, das fotografias.

Atividade 2: “No meu coração” (7 de dezembro de 2022, Apêndice 6)

No rol das atividades colocadas em prática com o grupo de crianças, a segunda foi a “No meu coração...”, que partiu da leitura e exploração do livro *No meu coração pequenino* (2014), de Jo Witek e Christine Roussey (através de um teatro de sombras chinesas), e consistiu na concretização de um cartaz – “Para mim, as emoções são...” e de uma folha de registo “No meu coração pequenino eu sinto...”.

Num primeiro momento, começámos por explorar, em grande grupo, a capa do livro. Depois, procedi à sua leitura, o que permitiu explorar as emoções/sentimentos patenteados no mesmo: raiva, felicidade, tristeza e calma. Após o término da leitura e exploração da história, solicitei que, à vez, cada criança me dissesse em que consistiam cada uma delas, ao que a conversa foi canalizada exatamente para o que eu pretendia com a implementação das atividades supraindicadas no primeiro parágrafo: a descrição e partilha de situações/opiniões e atribuição de uma definição pessoal do termo “emoção”.

Relativamente às definições do termo “emoção”, as crianças proferiram que “É o amor”, “É ficar feliz e com muito carinho”, “É dar beijinhos”, “É ficar triste”, “É ter amor em casa, é ter um coração bom e é ter uma mana boa” (são apenas alguns exemplos) (Imagem 17 – Cartaz “Para mim, as emoções são...”).

No que alude à referenciação de situações afetas a cada emoção, as crianças consignaram que:

- No que concerne à **calma**, uma das crianças proferiu que, para se tranquilizar, recorria ao seu *pop it*, outra, declarou que manuseava uma bola.

- No que reporta ao sentimento – **felicidade**, a partilha de situações foi diversificada. Para uns, a felicidade é brincar com os amigos, para outros, é “quando faço desenhos para a minha mãe, “quando faço anos e quando tenho a minha família junta”; “quando brinco e desenho”; “quando venho à escola”; “quando brinco com bebés”; “quando brinco com a minha prima bebé” e “quando vou a casa dos meus avós no Natal”.

- Relativamente à **ira**, as crianças declararam que sentiam esta emoção quando: “alguma coisa me corre mal e com a guerra que há agora, lá muito longe”; “não me sento

onde quero”; “a mana não me deixa ver televisão no quarto dela”; “a mãe se chateia comigo”; “mexem nas minhas coisas”; “fico zangada com a chuva”; “fico irritado quando o mano me bate” e “fico irritado quando a mãe não me deixa jogar”.

- Em relação à **tristeza**, as crianças referiram que: “fico triste quando os amigos me batem”; “fico triste quando me batem, com força, no braço”; “fico triste quando o mano me bate” e “fico triste quando não brincam comigo ou me batem”.

Nesta linha, e embora apenas tivesse referido estes estados emocionais/sentimentos, uma das crianças fez questão em abordar a **vergonha**, proferindo que “quando vemos alguém muito giro, ficamos com vergonha”, “mas também ficamos assim quando estamos mal vestidos e queremos mudar de roupa”.

No final da audição da história, realizámos uma “cadeira quente”, na qual eu era a menina da história – personagem principal. Neste seguimento, pedi às crianças que imaginassem que eu era a tal menina e, desta forma, era conveniente fazerem-lhe algumas questões. Nesta linha, saliento uma das questões realizada por uma das crianças: “quando eras criança, o que fazias com o medo?”, ao que eu lhe respondi “sabes que todos os seres vivos têm medos, é algo natural e é uma resposta a algo que pensamos ser uma ameaça para nós. Se quiseres, podemos fazer uma caixa e colocar todos os teus medos e, assim, sabemos que eles não saem de lá”.

Alguns registos fotográficos: número das imagens

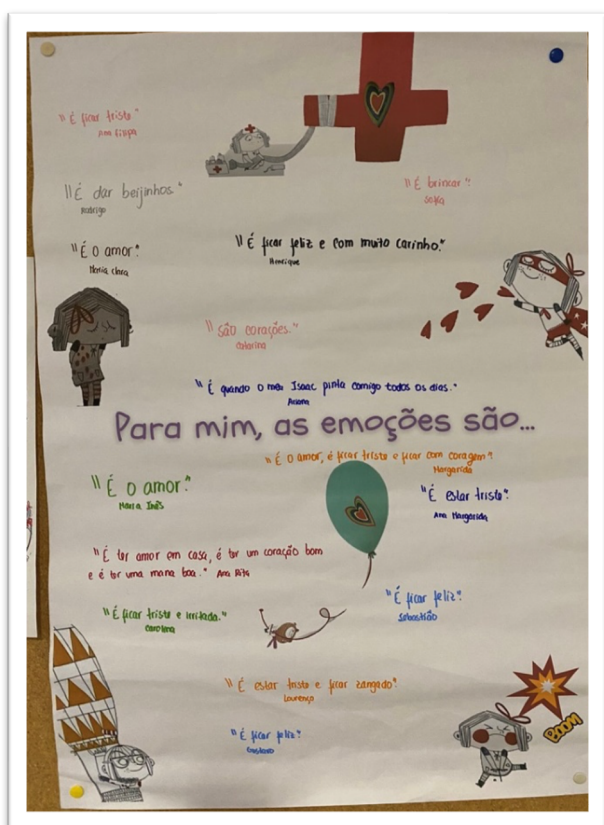


Imagem 17 – Cartaz “Para mim, as emoções são...”

Imagem 18 – Material para o teatro de sombras.



Imagem 19 – Momento de leitura e exploração do livro *No meu coração pequenino*.



Imagem 20 – Desenvolvimento da atividade “No meu coração pequenino eu sinto...”

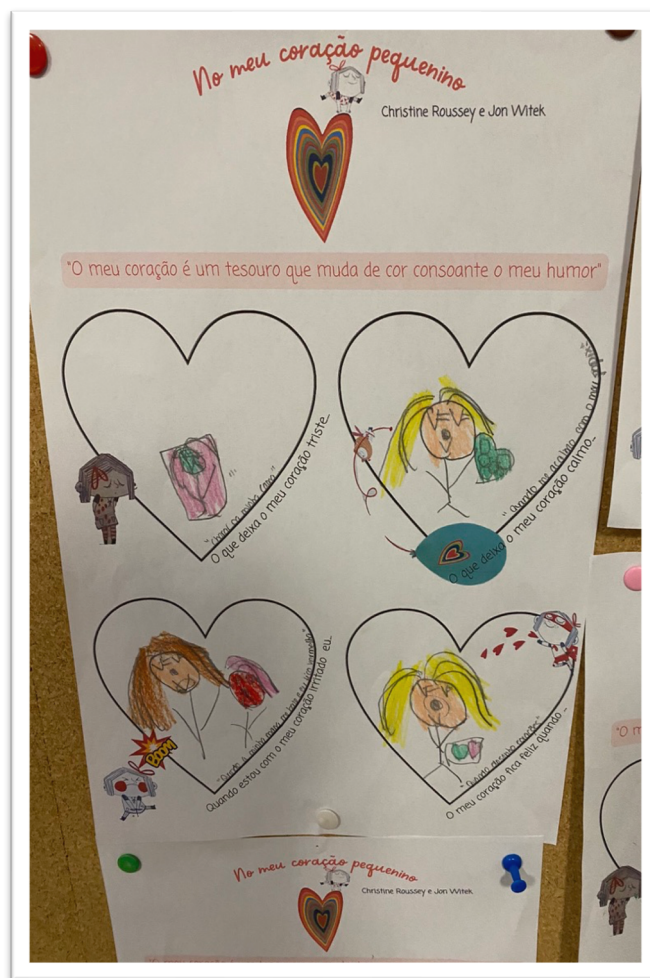


Imagem 21 – Produto final elaborado por uma das crianças: “No meu coração pequenino eu sinto...”

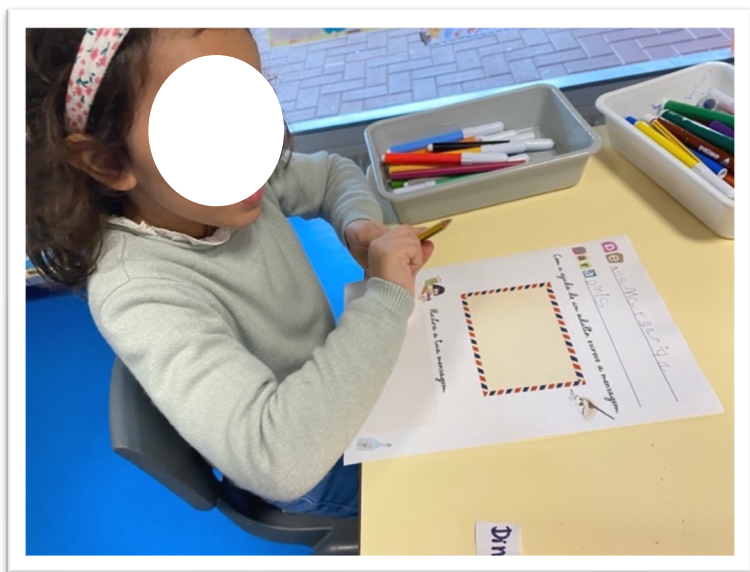
Atividade nº 3: “O coração e a garrafa” (14 de dezembro de 2022, Apêndice 8)

A terceira atividade denomina-se de “O coração e a garrafa”, e partiu da leitura de um livro da autoria do escritor Oliver Jeffers, com o mesmo título da atividade, e consistiu na elaboração de uma carta a um amigo “secreto”.

O coração e a garrafa é, sem dúvida, uma história de amor e perda, o que aflora o nosso íntimo mais emocional e sentimentalista. Tal afirmação foi verificada após a sua audição, pois, prontamente, as crianças encaminharam o diálogo com questões em que o busílis assentava na temática da morte: “como é morrer?”, “quando morremos, vamos

para onde?” ou “quando morremos, vamos para que estrela?”, e em partilhas mais pessoais, tais como, a referência da morte de familiares muito próximos. Na minha perspetiva pessoal, penso que esta tipologia de perguntas demonstra que esta é uma temática muito delicada de se abordar, sendo muitas vezes ainda *tabu*.

No final, cada criança escreveu e ilustrou, com a minha ajuda, uma carta, em que o destinatário era um colega (de ressaltar que se fez um sorteio, ou seja, colocaram-se todos os nomes num saco e, à sorte, cada criança retirou um). Posteriormente, as mensagens foram entregues e lidas, em grande grupo.



Imagens 22 – “Desenvolvimento da atividade “O coração e a garrafa”.

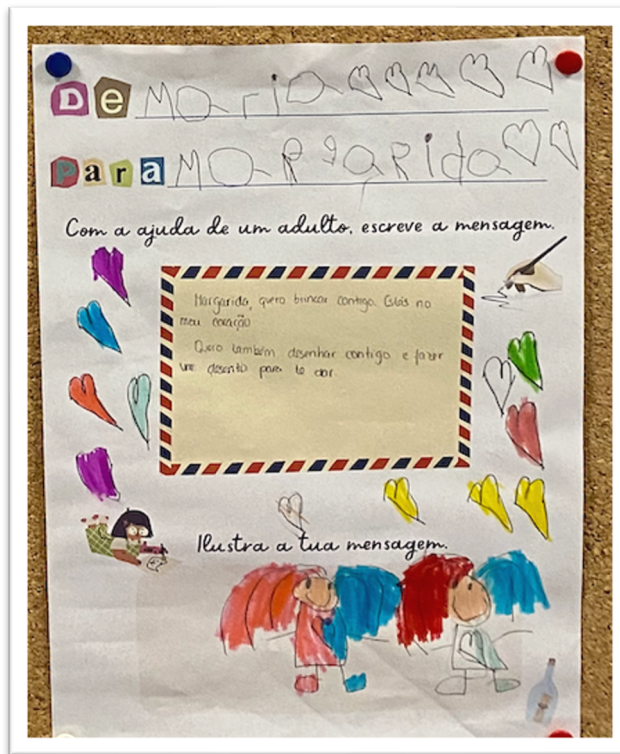


Imagem 23 – Exemplo de mensagem escrita por uma das crianças.



Imagem 24 – “O coração e a garrafa” – mensagens.

Atividade nº 4: “As mãos não são para bater” (11 de janeiro de 2023, Apêndice 9)

Com o intuito de erradicar totalmente (situação ideal) ou reduzir (situação real) as agressões físicas entre as crianças, desenvolvi, com o grupo, a atividade “As mãos não são para bater”, que partiu da leitura de um livro da autoria de Martine Agassi, com a mesma nomenclatura (Imagem 25 – Leitura e exploração do livro *As mãos não são para bater*).

Num primeiro momento, elaborou-se o cartaz “Para que servem as mãos?” (Imagem 26 – Cartaz “Para que servem as mãos?”), tendo sido as respostas bastante variadas, como por exemplo: “para bater palmas”, “para fazer língua gestual”, “para nos acalmarmos”, “para fazer festinhas” e “para ir ao supermercado, levar o carro das compras e agarrar a comida”. Nesta sequência, aproveitei para explorar questões como: “que cuidados devemos ter com as mãos?” e “que importância desempenham as mãos no nosso dia a dia?”.

Posto isto, procedeu-se à leitura e exploração da história.

No final, introduziu-se, também, o tema dos sentidos, nomeadamente, o tato, na qual fizemos um jogo sensorial, intitulado de “No que tocas?” (Imagens 27 – “No que tocas?”).

Desta atividade, surgiram as seguintes ilações:

- Grande parte das crianças teceu exemplos de emoções/sentimentos que já sentiram quando os colegas lhe bateram, gritaram ou tentaram “mandar neles”;
- Algumas crianças referiram situações em que estiveram envolvidas num conflito;
- Uma criança salientou que “quando nos batem, devemos conversar, pedir ajuda a um adulto ou pedir desculpa”;
- Em outras circunstâncias, e perante os conflitos que surgiram após esta atividade, as crianças proferiam, muitas vezes, que “as mãos não são para bater!”.



Imagem 25 – Leitura e exploração do livro *As mãos não são para bater.*

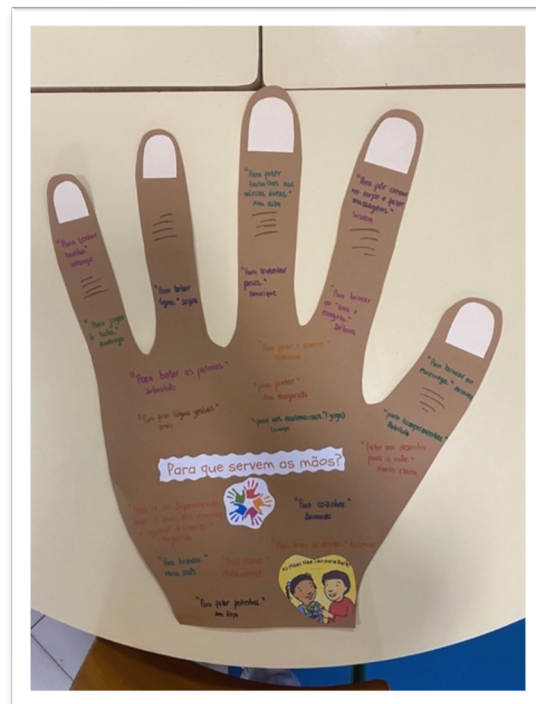
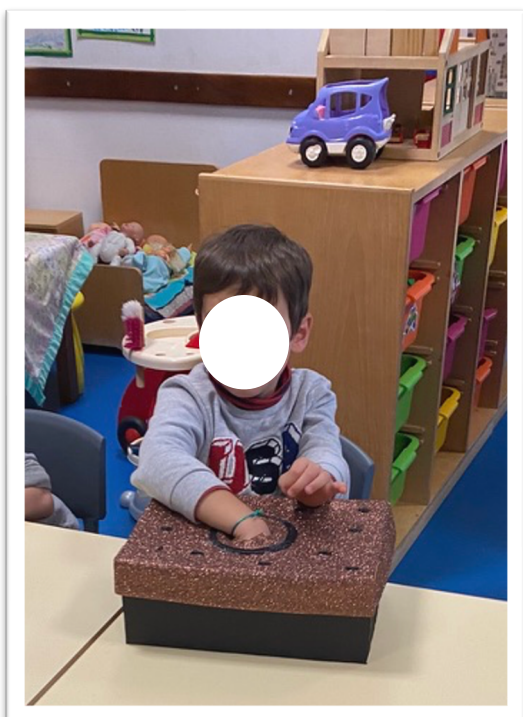


Imagem 26 – Cartaz “Para que servem as mãos?”



Imagens 27 – Jogo “No que tocas?”

Atividade nº 5: “A Amizade é...” (18 de janeiro de 2023, Apêndice 10)

Partindo da leitura e exploração da história *Como se fazem amigos?*, da autoria de Tom Percival, desenvolvi, com o grupo de crianças, a proposta de atividade “A Amizade é...”, com a finalidade de se elaborar o “Estendal da Amizade (Imagem 28 – Atividade “A Amizade é...”).

Num primeiro momento, comecei por explorar a capa do livro, com recurso a algumas questões, por forma a fomentar o ímpeto curioso. Posteriormente, prossegui à leitura da história, que despoletou algumas observações, apreciações e deduções, fruto da visualização das apelativas ilustrações patenteadas na mesma. Nesta linha, posso asseverar que este fora um recurso que aguçou o interesse e curiosidade do grupo de crianças.

Para terminar a atividade, elaborámos, em grande grupo, o referido “Estendal da Amizade”, no qual cada criança proferia o que era, para si, a amizade. Nesta sequência, algumas das respostas foram: “É ter amigos”, “É ser feliz”; “É ser amigo para sempre” e “Brincar”.

Assim, conclui-se que para elas a amizade é, acima de tudo, brincar e ter amigos!



Imagem 28 – Atividade “A Amizade é...”

Atividade nº 6: “Monstro Rosa” (24 de janeiro de 2023, Apêndice 11)

Partindo da leitura e exploração da história *O Monstro Rosa*, da autoria de Olga de Dios, desenvolvi, com o grupo de crianças, a presente proposta de atividade, que consistiu num debate sobre as diferenças, a par de um desenho dirigido.

Num primeiro momento, apresentei o Monstro Rosa, em formato de fantoche, e a capa do livro, comprovando-se que a personagem era a mesma. Seguidamente, procedemos à sua leitura.

No decorrer da leitura e exploração do livro, as crianças efetuaram algumas observações sobre as personagens apresentadas, o que demonstrou, nitidamente, que têm perfeita noção de que todos nós diferimos do outro.

Algumas das observações:

- “Algumas pessoas nascem só com um olho”;
- “Colaram o olho no sapo”;
- “A minha mana é diferente porque é morena”.

Nesta linha de questões, uma das crianças indagou-me com o seguinte quesito: “Porque é que existem pessoas sem olhos?”, o que originou um longo diálogo e debate em torno desta questão. Ainda, uma outra criança asseverou que “Existem pessoas que têm olhos falsos”.

Para terminar a atividade em questão, sugeri ao grupo que elaborassem um desenho dirigido. No final, apreciamos todas as produções e as crianças chegaram à conclusão de que nem todos os desenhos eram iguais. Tal como nós, também os monstros eram dissemelhantes.

No que alude ao decorrer da atividade, considero que não decorreu como esperado por duas razões. Primeiro, porque senti que o grupo estava demasiado agitado. Segundo porque estavam a ser realizadas atividades em paralelo pela cooperante, embora não estivessem programadas. Como consequência, as crianças começaram a dispersar e a levantarem-se do lugar.

Ainda, após refletir, cheguei à conclusão de que muitos pontos delineados para debater não foram abordados. Desta forma, decidi eliminá-los da grelha de observação direta e de participação.



Imagem 29 – Monstro Rosa



Imagem 30 – Atividade “Monstro Rosa” – Desenho dirigido.



Imagens 31 – Produções do desenho dirigido “Monstro Rosa”.

Atividade nº 7: “Gosto de ti (quase sempre)” (25 de janeiro de 2023, Apêndice 12)

Partindo da leitura e exploração da história *Gosto de ti (quase sempre!)* (Imagem 32 – Leitura do livro *Gosto de ti (quase sempre!)*, de Ana Llenas) da autoria de Ana Llenas, desenvolvi, com o grupo de crianças, a presente proposta de atividade, que consistiu na elaboração de uma “Teia da amizade” (Imagem 33 – Atividade “Gosto de ti (quase sempre) – Teia da amizade”).

Primeiramente, começámos por explorar a capa, partindo de uma questão introdutória: “Do que falará este livro?”, ao que as crianças responderam: “amizade”, “amor”, “amor de amigos”, “amor de namorados” e “os pais gostam muito dos filhos”. Posto isto, explorámos a história, bem como a personagens.

Algumas ilações retiradas:

- As crianças associaram as cores das personagens às emoções: quando viram que a personagem Rita estava “vermelha”, associaram a cor à emoção “ira”;
- As crianças demonstraram perceber que as personagens eram diferentes (“Eles não são iguais”), mas, não obstante, podiam ser amigos;
- À questão: “Que diferenças é que as personagens apresentam?”, as crianças responderam: “Um é maior do que outro”, “Eles são diferentes no cérebro” e “Eles são diferentes no coração”;
- Relativamente ao livro, considero que o grupo ficou vislumbrado, uma vez que era em formato *Pop Up*: “Essa história é muito gira!”, “Uauuuu!”.

No que reporta à referida “Teia da amizade”, propus que cada criança lançasse o novelo a um/a amigo/a, respondendo à questão “gosto quando/não gosto quando”. Algumas das respostas foram: “gosto quando brincas comigo”, “gosto quando me convidas para passear”; “gosto quando fazes piadas”; “não gosto quando me bates” e “não gosto quando não me deixas brincar”. Perante estas afirmações, concluo que as crianças evidenciaram, sobretudo, aspetos positivos.

Nesta sequência, solicitei, ainda, que realçassem aquilo que mais gostaram no decurso da minha intervenção e este foi, sem dúvida, um momento mais emocional e sentimental, e um grande momento de retrospeção. Algumas respostas foram: “gostei quando me chamaste de furacão”, “gostei quando me deste carinho”, “gostei quando ficavas ao pé de mim”; “eu gostava que ficasses para sempre”; “vou ficar com saudades tuas”; “não gostei quando me “roubavam” o lugar ao pé de ti” e “não gosto que te vás embora”.

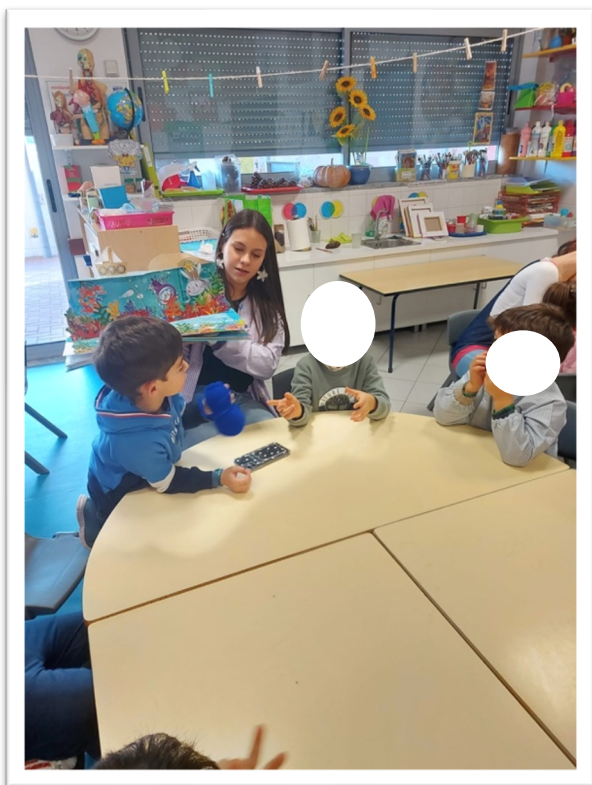


Imagem 32 – Leitura do livro *Gosto de ti (quase sempre)!*, de Ana Llenas.

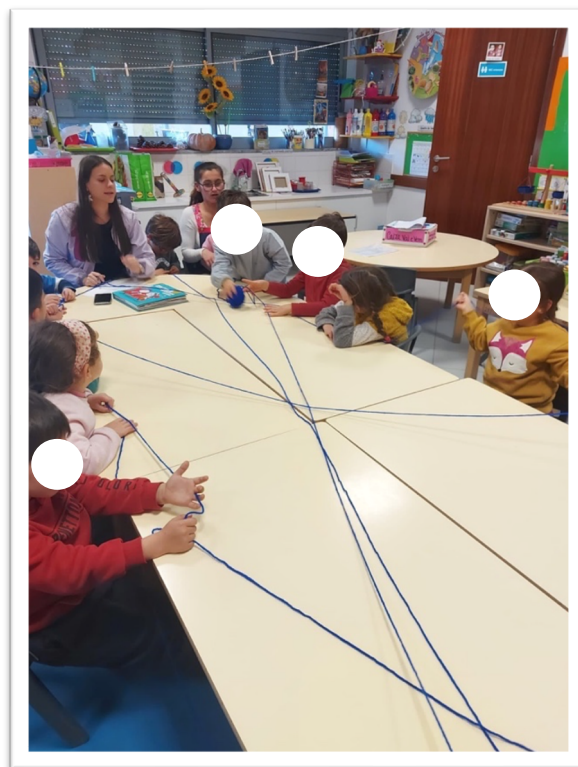


Imagem 33 – Atividade “Gosto de ti (quase sempre) – Teia da amizade”.

Atividades complementares realizadas com periodicidade diária:

Atividade nº1: “Hoje sinto-me...” (de 14 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023, Apêndice 7)

A atividade “Hoje sinto-me...” surgiu de forma complementar às restantes, entre 14 de dezembro de 2022 e 12 de Janeiro de 2023, com periodicidade diária.

Aproveitando o facto de o grupo de crianças ter demonstrado bastante proveito e interesse no decorrer da audição da história *No meu coração pequenino* (2014), de Jo Witek e Christine Roussey, decidi fazer algo em torno da mesma. Após refletir, cheguei à conclusão de que seria conveniente fazer algo que pudesse enriquecer o meu estudo, em termos de conteúdo, informação e registos. Nesta linha, e em conversa com a docente da Prática II – contexto em Educação Pré-Escolar e a docente orientadora desta investigação, decidi partir para algo mais concreto e que pudesse ser alvo de análise e interpretação de resultados. Para tal, elaborei o “Emocionómetro”, composto pelas emoções explanadas

na história supraindicadas: alegria, amor, tristeza, calma, ira, medo e arrependimento. Aliada a esta proposta, surge também a roleta “Como te posso ajudar?”, com o intuito de formar uma simbiose perfeita com a primeira. Todavia, importa destacar o verdadeiro objetivo desta atividade: registrar e tomar conhecimento do estado emocional das crianças em dois períodos fundamentais do dia: de manhã, quando chegavam à Instituição, e de tarde, após a pausa para o almoço. Nesta sequência, cada criança tinha o seu nome, que devia colocar no velcro correspondente à emoção experimentada naquele momento. Caso a criança sentisse necessidade de amparo, devia manipular a roleta, que tinha as hipóteses de “dar um abraço”, “dar um beijo”, “conversar” ou “descomprimir na caixa da calma”.

Neste seguimento, importa elencar algumas das ilações que retirei no decurso deste período de tempo: algumas crianças não conseguiam exprimir o que sentiam, e tampouco explicar o porquê de se sentirem de determinada forma; de manhã, quando chegavam à Instituição, algumas crianças sentiam-se tristes porque não queriam estar na escola, ou porque queriam ir com os pais; a grande maioria, dizia sentir-se calma, amorosa ou alegre quando chegavam ao infantário; algumas crianças colocavam o seu nome numa emoção aleatória, facto que confirmei ao questioná-las de tal escolha; esta rotina foi rapidamente interiorizada pelas crianças, uma vez que já o faziam de forma autónoma, sem necessitarem de ser alertadas para a fazer e corroborei que, muitas vezes, as crianças optavam por uma das emoções primárias. A título de exemplo, enfatizo a tristeza. No âmbito desta seleção, estavam as chamadas de atenção por parte da criança e a carência de afeto. Perante estas conclusões, apraz salientar que, no que reporta ao período da tarde, o que mais notei foi que as crianças vinham do recreio irritadas e tristes, emoções fruto de desacatos e conflitos, o que vai ao encontro do que eu objetivava saber!

Relativamente à roleta, houve vezes em que as crianças, deliberadamente, sentiram a necessidade de recorrer à roleta apenas para pedir carinho.



Imagem 34 – Emocionómetro e roleta “Como te posso ajudar?”.

- **Tristeza:**

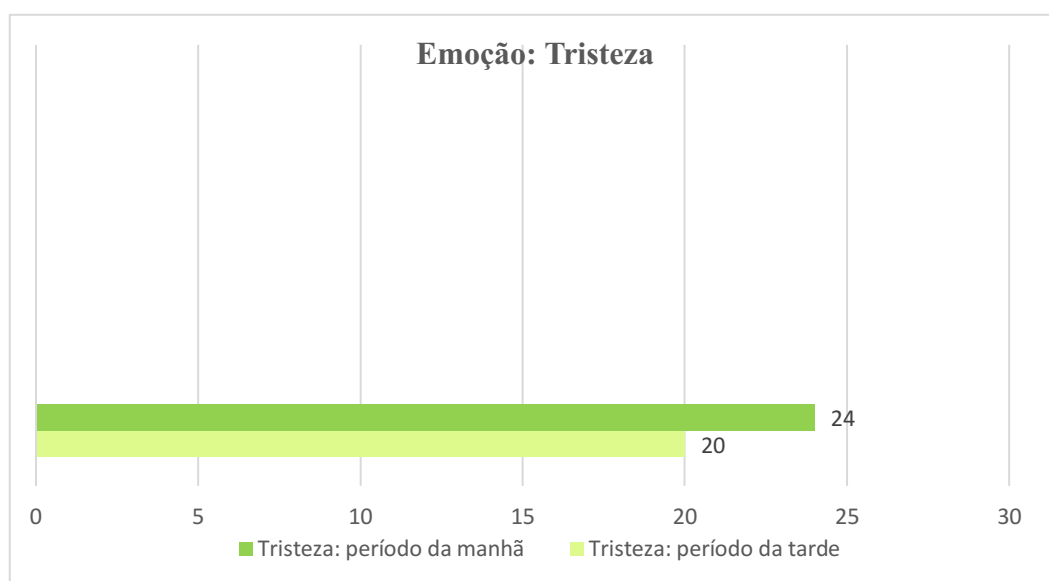


Gráfico 3 – Emoção: Tristeza.

Mediante a análise do gráfico, pode afirmar-se que, relativamente ao estado emocional “tristeza”, no período que reporta à manhã, esta fora registada vinte e quatro vezes. No que reporta ao período da tarde, foram vinte vezes.

- **Ira:**

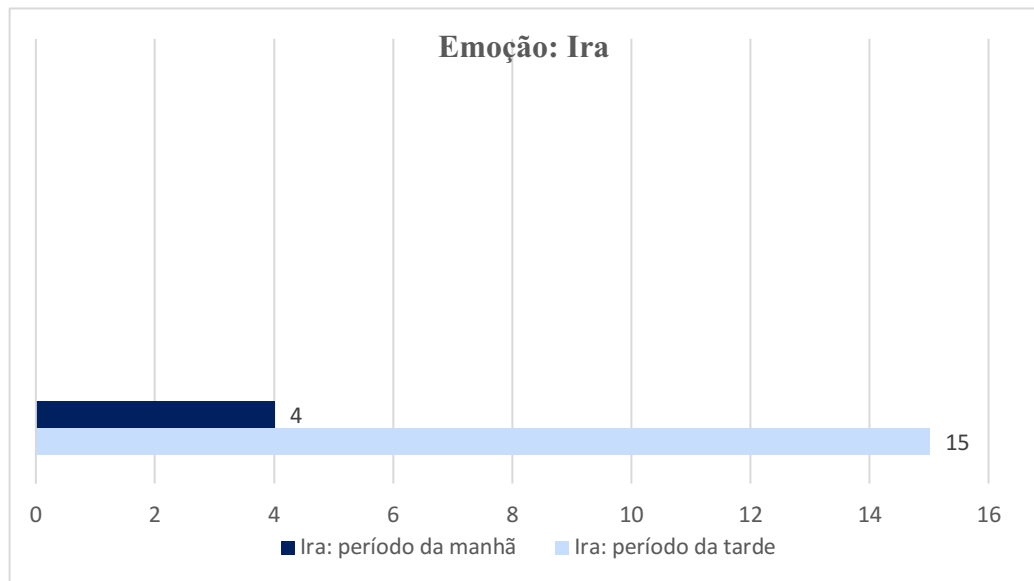


Gráfico 4 – Emoção: Ira.

Ao analisar-se o gráfico de barras, pode concluir-se que se registaram, no período que alude à manhã, quatro estados emocionais de ira. Já no período da tarde, este valor aumentou substancialmente, tendo sido efetuados quinze registos.

- **Medo:**

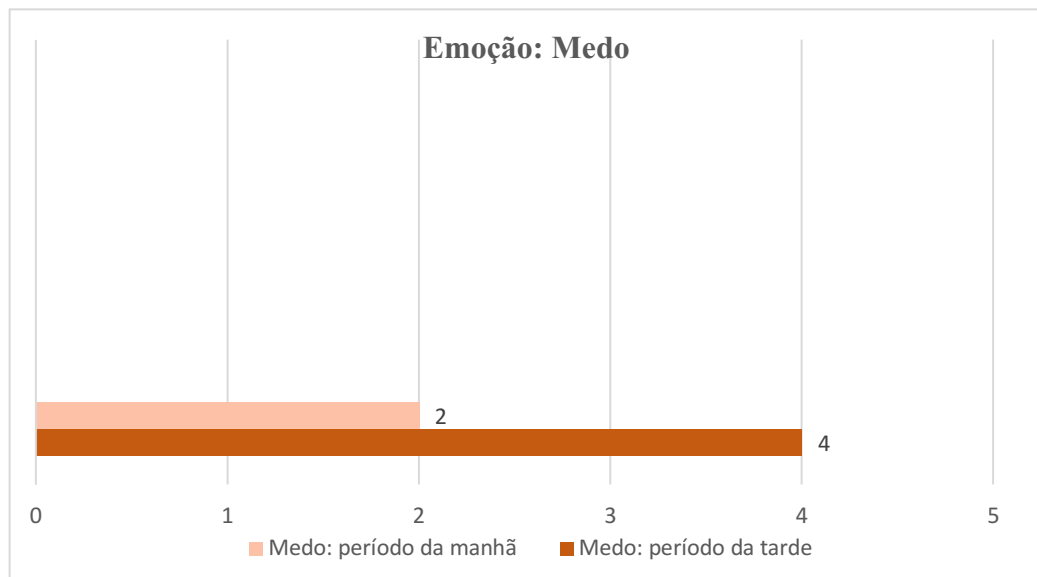


Gráfico 5 – Emoção: Medo.

Analisando o gráfico de barras, pode confirmar-se que a emoção “medo” foi colocada, no período da manhã, apenas duas vezes, e no período da tarde quatro.

- **Arrependimento:**

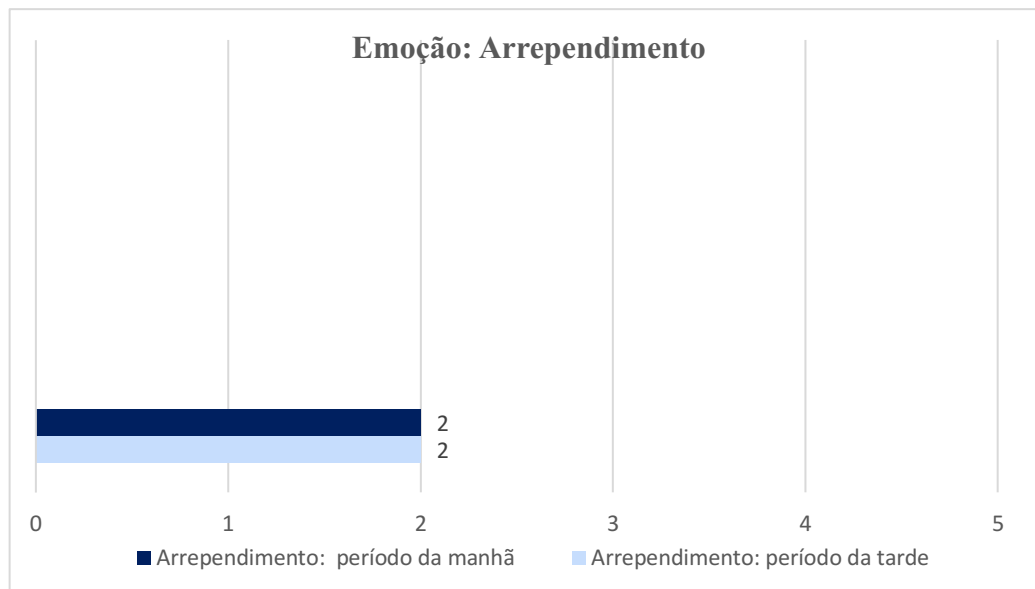


Gráfico 6 – Emoção: Arrependimento.

Ao analisar-se o gráfico de barras, pode concluir-se que se registaram, no período que alude à manhã, dois estados emocionais de “arrependimento”. Já no período da tarde, esta valor aumentou substancialmente, tendo sido efetuados quinze registos.

- **Amor:**

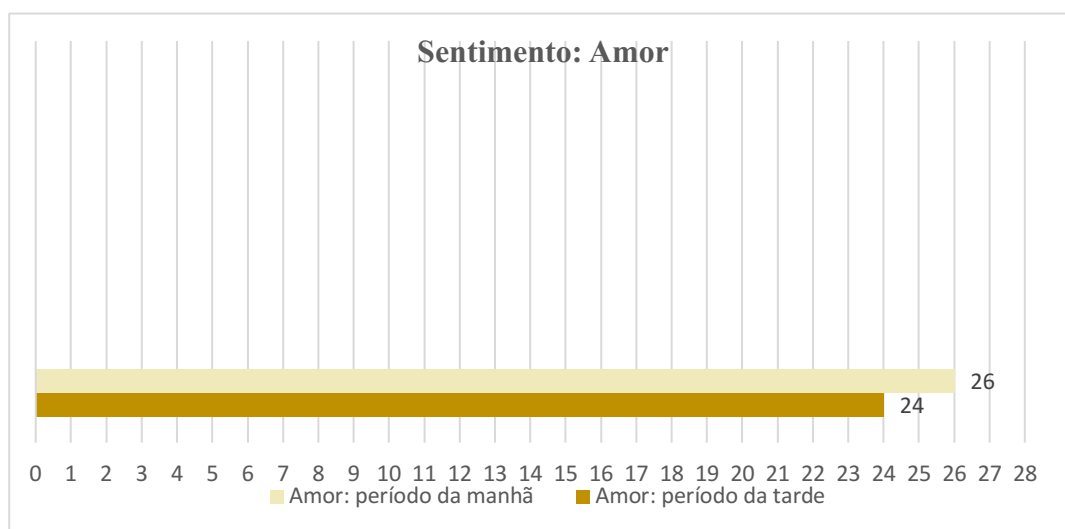


Gráfico 7 – Sentimento: Amor.

Partindo da análise do gráfico, conclui-se que o sentimento “amor” fora consignado vinte e seis vezes no período da manhã, e vinte e quatro vezes no período da tarde.

- **Calma:**

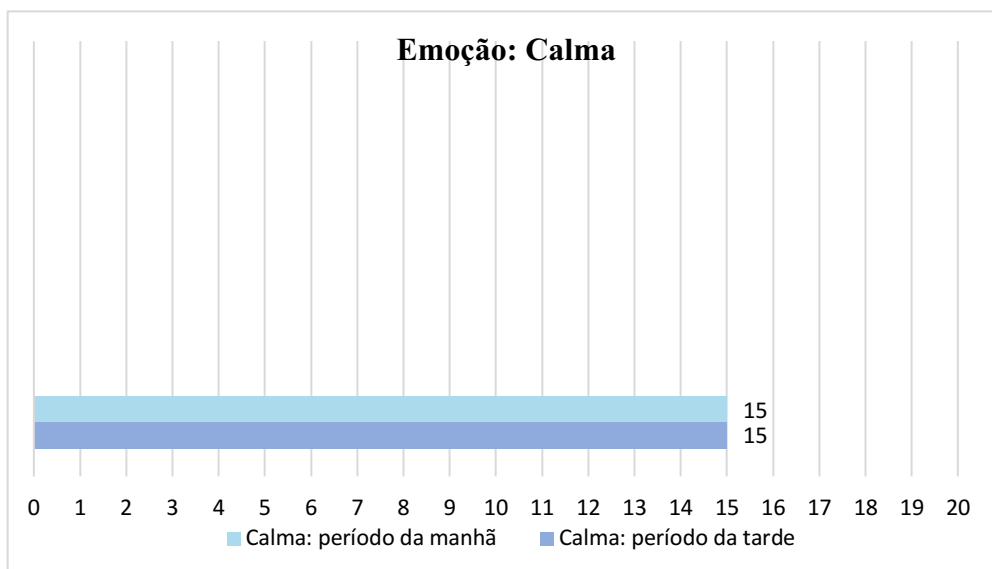


Gráfico 8 – Emoção: Calma.

Mediante a análise do gráfico acima exposto, pode concluir-se que se registaram, no período que alude à manhã, quinze estados emocionais de “calma”, e quinze no período da tarde.

- **Alegria:**

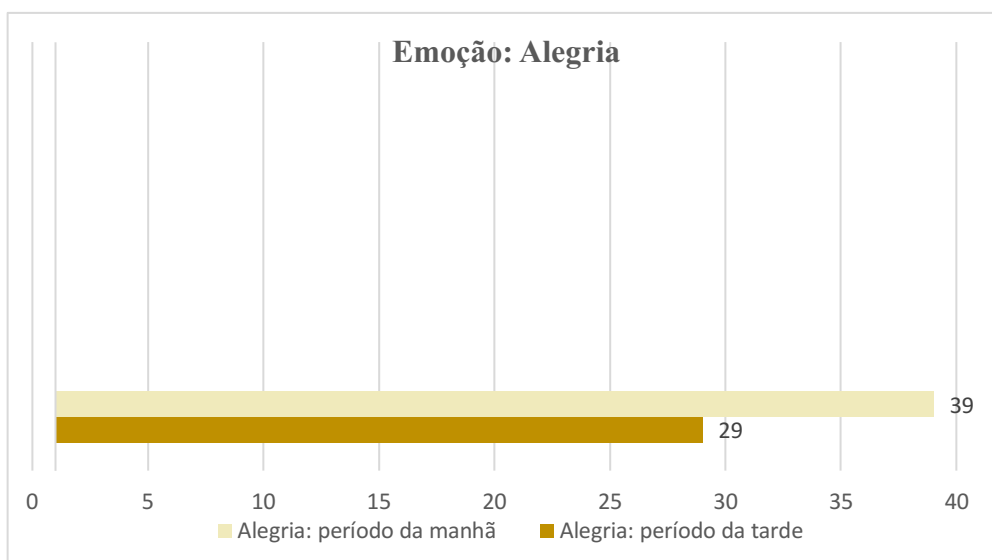


Gráfico 9 – Emoção: Alegria.

Ao analisar-se o gráfico de barras, pode concluir-se que se registaram, no período que referente manhã, trinta e nove estados emocionais de “alegria”. No que diz respeito ao período da tarde, registaram-se menos dez, ou seja, vinte e nove.

Atividade nº2: “Caixa da Calma” (de 12 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023, Apêndice 20)

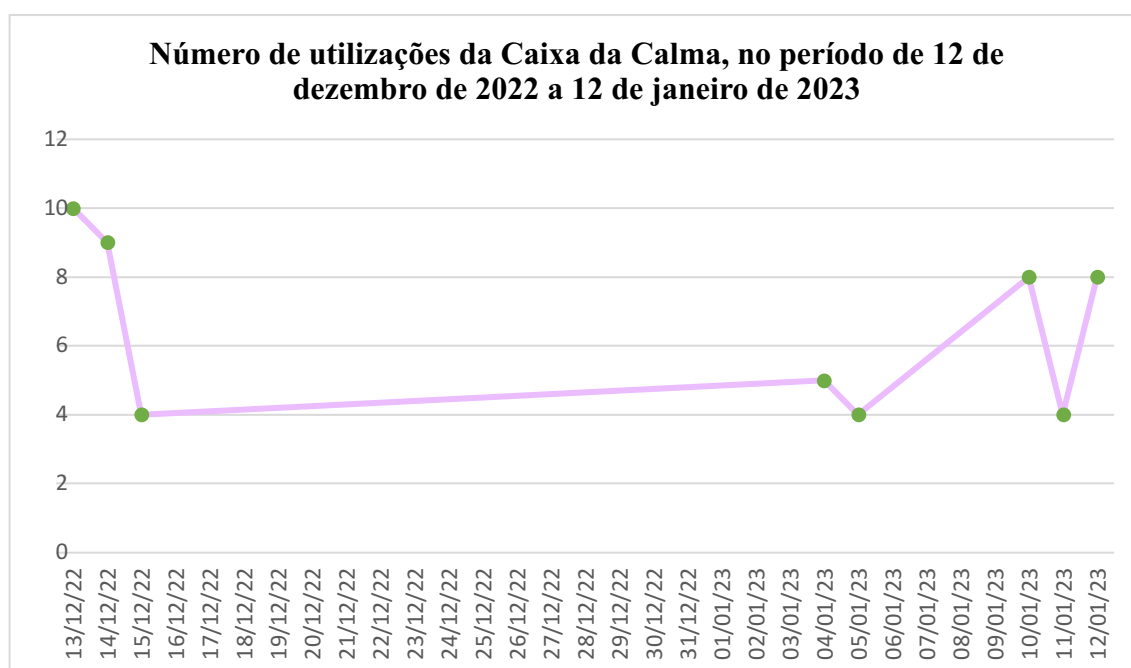


Gráfico 10 – Número de utilizações da Caixa da Calma, no período de 13 de dezembro de 2022 a 12 de janeiro de 2023.

A atividade “Caixa da Calma” surgiu de forma complementar às restantes, entre 14 de dezembro de 2022 e 12 de Janeiro de 2023, com periodicidade diária. Os dados apresentados no gráfico são fruto dos registos efetivados no decurso da sua utilização (livre e espontânea, por parte das crianças) deste recurso, numa tabela.

Interligando as grelhas de observação e registo de utilização da Caixa da Calma e as grelhas de observação direta de conflitos entre pares, posso asseverar que o maior número de utilizações se encontra intimamente ligado ao elevado número de conflitos entre pares, nos dias 13 de dezembro de 2022, 14 de dezembro de 2022, 10 de janeiro de 2023 e 12 de janeiro de 2023. Nesta linha, evidencio, ainda, o facto de algumas crianças

terem recorrido à caixa mais do que uma vez. De notar que esta não fora apenas utilizada com o intuito de a criança se reconectar e voltar à serenidade, após uma situação de desacetados. Quer isto dizer que a caixa foi também utilizada como forma de relaxamento e decompressão, ou seja, por puro prazer e fruição.

Em média, este objeto foi utilizado aproximadamente 6,5 vezes neste período de tempo, o que reflete uma grande adesão por parte do grupo. Os dias que não se encontram com uma contagem, referem-se aos dias em que não houve prática profissional e aos fins-de-semana.

Alguns dos comentários tecidos pelas crianças: “preciso de me acalmar com as bolinhas de sabão”, “esta bola acalma-me” (bola antistress) ou “preciso de me acalmar na caixa”.

Atividade nº 3: Grelhas de observação e registo diárias de conflitos entre pares, em Contexto de Educação em Pré-Escolar (de 7 de dezembro de 2022 a 25 de janeiro de 2023, Apêndice 19)

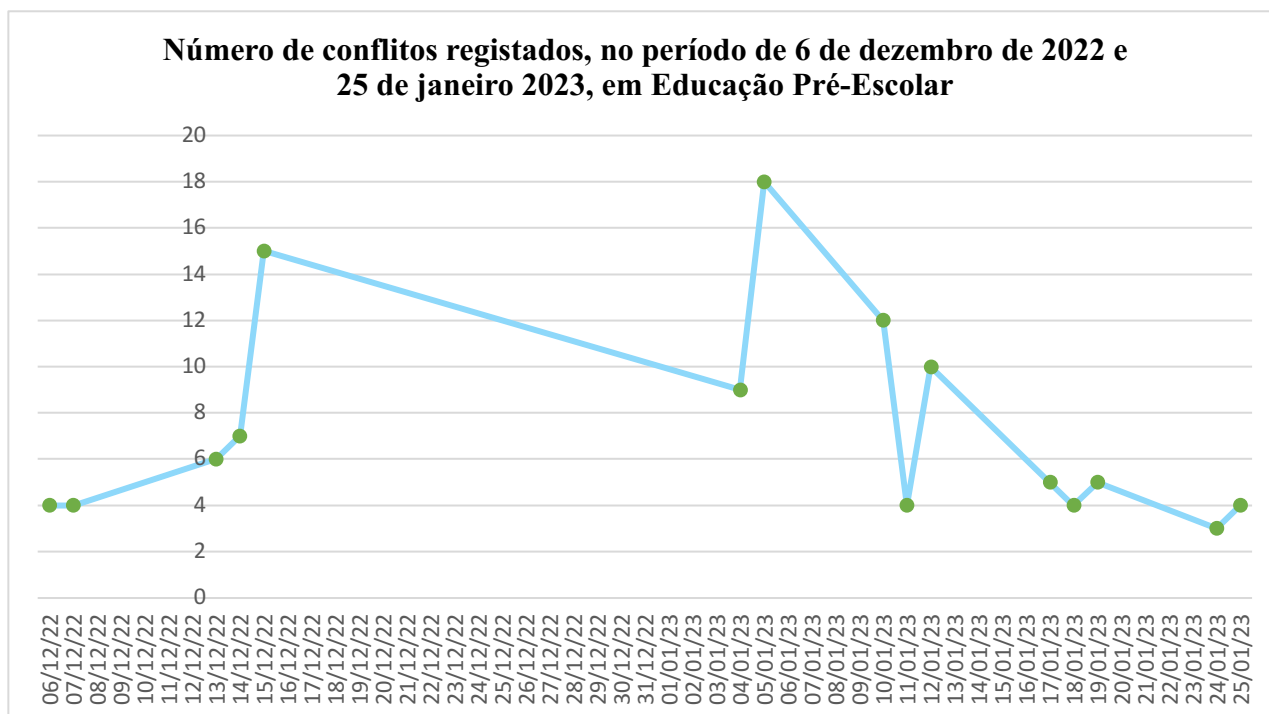


Gráfico 11 – Número de conflitos registados, no período de 6 de dezembro de 2022 e 25 de janeiro 2023, em Educação Pré-Escolar.

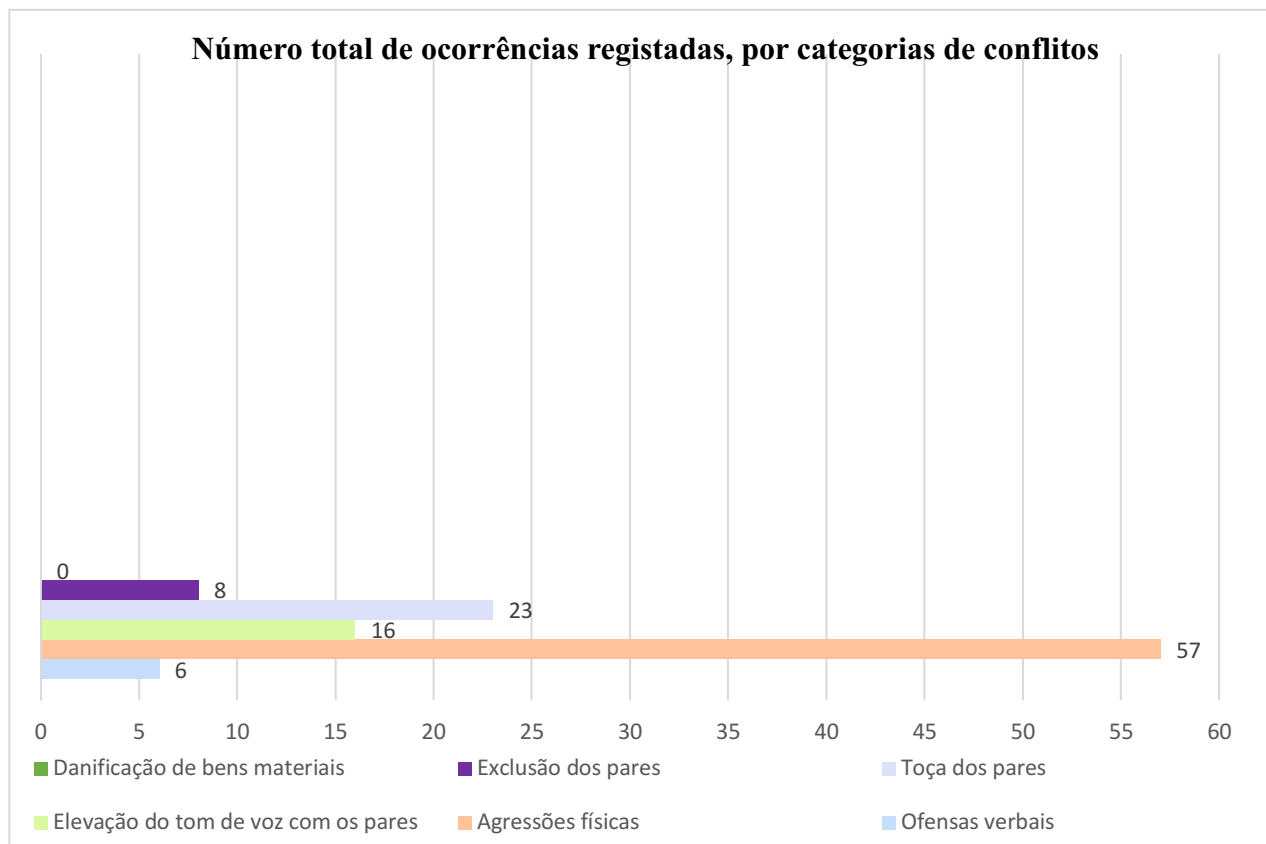


Gráfico 12 – Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, Pré-Escolar.

Análise dos gráficos 11 – “Número de conflitos registados, no período de 6 de dezembro de 2022 e 25 de janeiro 2023, em Educação Pré-Escolar” e nº 12 “ Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, Pré-Escolar”

A grelha de observação e registo diário de conflitos entre pares foi um instrumento de recolha de dados fundamental para este meu estudo. Através dos registos efetuados, pude fazer um acompanhamento do processo de evolução mais contíguo, o que permitiu retirar múltiplas conclusões e fazer uma elucubração mais pormenorizada dos resultados. De notar que as referidas ações (ilações e reflexões) surgem em conformidade com as restantes atividades implementadas ao longo da investigação.

Partindo da análise dos dados obtidos nas grelhas de registo e observação de conflitos entre pares, posso declarar que:

- Existem crianças que se envolveram em desacatos mais do que uma vez por dia;
- Os conflitos ocorrem, sobretudo, no sexo masculino. Esta afirmação parte da análise que efetuei das grelhas de observação e registo;
- O dia em que se registou o maior número de conflitos (dezoito) foi no dia em que regressámos das férias de Natal;
- Nas semanas em que não desenvolvi propostas de trabalho direcionadas em específico para a parte emocional, os conflitos aumentaram substancialmente, e tal confirmação poderá ser corroborada através da consulta das datas em que as atividades foram desenvolvidas;
- O maior registo de conflitos ocorre na vertente “agressões físicas”, seguindo-se a “troça dos pares”, a “elevação do tom de voz com os pares”, as “ofensas verbais” e a “exclusão de pares”;
- A média de conflitos diários é sensivelmente 7,33, ou seja, 7.

Parte II – Contexto de 1º ciclo do Ensino Básico

1. Contextualização

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

Uma vez que o Centro Escolar de Santa Maria (faz parte da Escola Básica de Santa Maria) em Beja, pertence ao mesmo Agrupamento (nº1) que a Escola Básica de Santiago Maior, a Contextualização: Caracterização da comunidade envolvente e o Contexto de atendimento à família: Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja são congéneres. Assim, basta consultar o Capítulo III – Intervenção, Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar.

2. A Instituição cooperante: Caracterização da Escola Básica de Santa Maria, Beja

2.1. Tipo de Instituição

A Escola Básica de Santa Maria caracteriza-se por ser uma Instituição de semblante público, constituída pela Educação em Pré-Escolar (dos 3 anos aos 6 anos) e pelos três ciclos do Ensino básico – 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

2.2.Valências

Esta instituição escolar possui duas valências: Educação em Pré-Escolar (dos 3 anos aos 6 anos) e Ensino Básico: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

No que diz respeito à oferta facultativa, do que tenho testemunhado, consigo perceber que a instituição obsequia os seus alunos com as AEC'S (1º ciclo) – Atividades de Enriquecimento Curricular, que são de “carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.” (Direção-geral da Educação, s.p., s.d.), e decorrem das 16 horas às 17 horas.

Quando as AEC's terminam, os alunos podem beneficiar dos CAF – Componente de Apoio à Família: “conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC's, bem como durante os períodos de interrupção letiva.” (Direção-geral da Educação, s.p., s.d.), que decorre no período das 17 horas às 19 horas.

2.3.Respostas sociais

Segundo a plataforma do Agrupamento, a Escola Básica de Santa Maria visa responder socialmente às seguintes valências:

- Educação em Pré-Escolar (crianças dos 3 anos aos 6 anos);
- 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

2.4.Localização

De acordo com o *site* oficial do Agrupamento, a Escola Básica de Santa Maria localiza-se na Rua José Belchior Pereira Júnior, União das freguesias de Salvador e Santa Maria da Feira.

Código Postal: 7800 – 388, Beja.

2.5. A trilogia Missão, Visão e Valores

Como já referenciei, a Escola Básica de Santa Maria pertence ao mesmo Agrupamento da Escola Básica de Santiago Maior, onde cumpro a minha Prática Profissional II – Contexto de Educação em Pré-Escolar. Por este motivo, a Missão, a

Visão e os Valores são análogos. Desta forma, basta consultar o Capítulo III – Intervenção, Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar.

2.6. As finalidades e os objetivos expressos no projeto educativo da Instituição e as ações preconizadas para os alcançar

Consultar o Capítulo III – Intervenção, Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar.

2.7. Calendário da Instituição

Por ser uma Instituição de cariz público, o calendário é congénere a todos os estabelecimentos desta natureza. Tal afirmação pode ser corroborada através da plataforma do Agrupamento, bem como do despacho nº 8356/2022, homologado pelo Diário da República – 2ª série, datado a 8 de julho de 2022.

2.8. Horário de funcionamento da Instituição (contexto de 1º ciclo do Ensino Básico)

A Escola Básica de Santa Maria funciona de Segunda-feira a Sexta-feira, encerrando aos Sábados e Domingos. O horário da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico é das 9 horas às 15 horas e 30 minutos, todavia, importa ressaltar que existem as AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular, que decorrem das 16 horas às 17 horas, e o CAF – Componente de Apoio à Família, que decorre no período das 17 horas às 19 horas.

Horário de funcionamento da Instituição (Centro Escolar de Santa Maria)

Resposta social	1º ciclo do Ensino Básico
Abertura	9 horas
Fecho	19 horas
AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular	16 horas às 17 horas
CAF – Componente de Apoio à Família	17 horas às 19 horas

3. O contexto de estágio

3.1. Organização do ambiente educativo da instituição Centro Escolar de Santa Maria, Beja

Durante cerca de quatro meses, efetuei a terceira e última Prática Profissional de intervenção em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste período de tempo, tive a oportunidade de observar pormenorizadamente tudo aquilo que me rodeava. Neste caso particular, refiro-me à organização do Ambiente Educativo da Escola onde cumpro a referida Prática, bem como aos recursos materiais, tecnologias de apoio ao trabalho curricular e espaços/áreas comuns a todos os intervenientes que compõem esta valência.

Daquilo que observei, posso asseverar que o Centro Escolar de Santa Maria é composto por várias salas, direcionadas para três níveis de ensino: do 1º ano ao 3º ano. No que reporta ao 4º ano, os alunos são encaminhados para o edifício do 2º e 3º ciclos. Relativamente à descrição das salas catalogadas e que se encontram inseridas no edifício do Centro Escolar, pode afirmar-se que, cada uma delas, possui janelas com estores para o exterior, uma arrecadação, estantes para arrumação de material, uma secretária com um computador fixo, projetor, uma secretária para a docente, mesas e cadeiras, ar condicionado e uma cozinha partilhada (apenas algumas salas possuem) e quadros interativos (apenas algumas possuem este recurso didático). No que concerne à pavimentação do chão, este é composto por pavimento vinílico lavável.

Relativamente às áreas comuns, a Instituição encontra-se dividida em dois pisos distintos. No rés do chão*, existem duas casas de banho, uma para os rapazes, com urinóis e lavatórios, e uma para as raparigas, com sanitas e lavatórios, uma biblioteca, uma sala polivalente, destinada ao CAF – Componente de Apoio à Família, uma sala de professores e dois gabinetes destinados às sessões de terapia ocupacional e terapia da fala. No 1º andar, existem igualmente duas casas de banho idênticas às mencionadas, as salas de aula, um espaço destinado ao pessoal docente e não docente, uma sala para as sessões de psicologia e um corredor.

No que concerne aos recursos materiais tecnológicos, no Centro Escolar, e como já mencionei alguns recursos, existem projetores, quadros interativos, impressoras, computadores e acesso à internet.

No que reporta ao espaço exterior, este é comum aos três níveis de ensino que se encontram inseridos no Centro Escolar de Santa Maria, bem como ao Pré-Escolar. Este, encontra-se equipado com alguns bancos em madeira distribuídos pelo recinto e um

parque com um escorrega. Ainda, existe também um pavilhão onde decorrem as atividades desportivas, sendo este comum a todas as valências.

Por fim, e relativamente ao refeitório, este encontra-se no edifício do 2º e 3º ciclos.

***Nota:** Através do rés dos chão, poder-se-á ter acesso à parte da Educação Pré-escolar, uma vez que também se encontra insertada no Centro Escolar de Santa Maria. Existem algumas áreas que são de acesso comum, como a sala de professores.

3.2. A sala e os recursos: organização do espaço e materiais

3.2.1. Caracterização da sala de estágio e seus recursos

A sala do 3º B, como é renomada na Instituição, em termos de espaço, não é muito grande, contudo, apresenta um aspeto positivo: boa iluminação natural.

Esta sala, encontra-se apetrechada com um quadro verde de giz. Imediatamente acima deste recurso, existe um projetor e, ao lado (esquerdo), situa-se o computador fixo e outro projetor móvel. Do lado direito da ardósia, existe uma mesa de arrumação, bem como a secretária da docente. No que alude à disposição das mesas, atualmente, encontram-se organizadas em grupos de três a quatro elementos que, de acordo com as palavras proferidas pelo escritor Richard Arends (2008) em *Aprender a ensinar*, traduz-se numa mais-valia para “a aprendizagem cooperativa e para outras tarefas em pequenos grupos.” A forma como as mesas estão organizadas promove o diálogo e a interação entre as crianças do mesmo grupo. Para além disto, também facilita o acesso do professor às próprias mesas de forma individualizada (p. 358). A sala possui também cabides, onde os alunos podem colocar alguns adereções pessoais (casacos, mochilas, lancheiras, entre outros); possui uma oficina de música, onde são disponibilizados vários instrumentos musicais – maracas, ferrinhos, pratos, etc.; uma arrecadação, destinada ao armazenamento de materiais e repleta de recursos essenciais ao desenvolvimento de determinadas atividades coligadas às diversas disciplinas (Material Multibásico, Tangram, sólidos geométricas, balança, Blocos Lógicos, mapas *Mundi*, mapa de Portugal, jogos didáticos, por exemplo) e materiais de desgaste (cartolinas, papel de celofane, papel autocolante, papel crepe, papel *kraft*, papel EVA, tintas guaches e cadernos, por exemplo) e detém um armário de arrumações, onde se encontram os manuais escolares e os dossiês. Importa ainda frisar que existe, nesta sala, uma mesa destinada à leitura. Aqui, os alunos poderão desfrutar, de forma autónoma, de uma história, se assim desejarem.



Imagem 35 – Mesa da leitura, da sala do 3º B.



Imagens 36 – Organização da sala do 3º B.

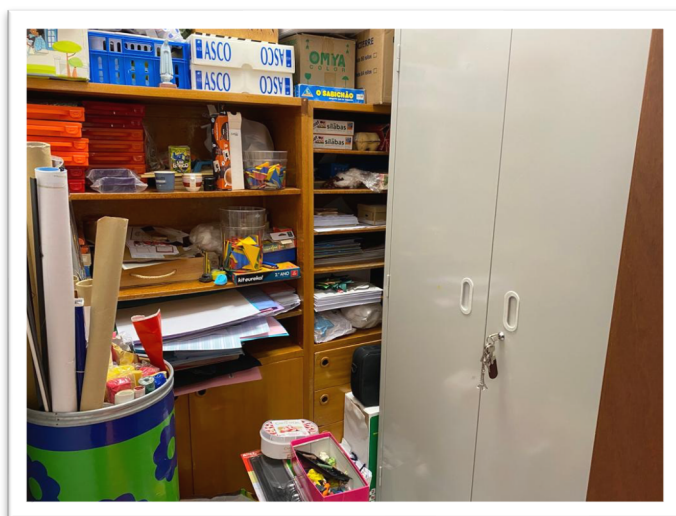


Imagem 37 – Arrecadação da sala do 3º B.

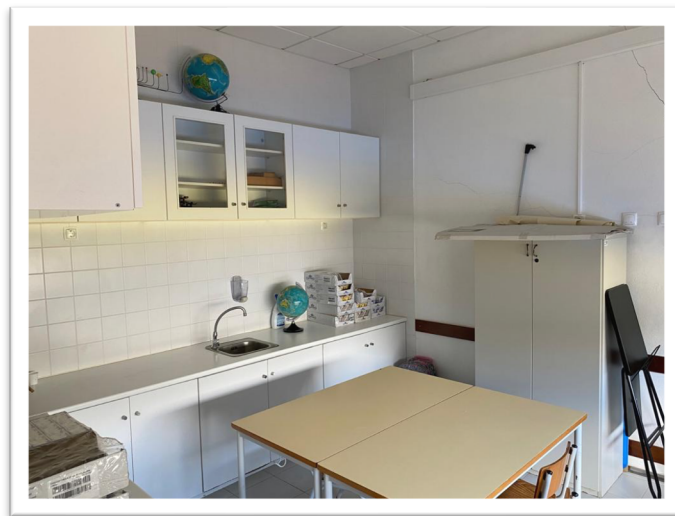


Imagem 38 – Cozinha partilhada.

3.2.2. Instrumentos de monitorização e avaliação

Os instrumentos de monitorização e avaliação destinam-se a averiguar os progressos, ou retrocessos dos alunos ao longo do ano letivo, nas diversas áreas de competências, referenciadas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Em harmonia com o Despacho Normativo n.º 98-A/92, datado a 20 de junho de 1992 e homologado pelo Diário da República, no Ensino Básico, distinguem-se três modalidades de avaliação (Capítulo I – Processo de Avaliação, s.p.). Contudo, e em diálogo com a cooperante, este rege-se apenas por uma díade: a formativa e a sumativa.

Em concordância com o Despacho proferido,

“13 - As modalidades de avaliação referidas (...) devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

14 - As diferentes modalidades de avaliação articulam-se ao longo dos vários anos e ciclos, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização.” (s.p.)

Ainda na mesma linha de pensamento, importa clarificar cada uma delas:

“Avaliação formativa

18 - A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, a fim de permitir:

- a) Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;
- b) Adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

19 - A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.
(...)

23 - A avaliação formativa articula-se com dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação, sendo da responsabilidade do professor, no 1.º ciclo, ou do conselho de turma, nos restantes ciclos.

24 - A avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação.

Avaliação sumativa

25 - A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, (...).

26 - A avaliação sumativa é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação.

27 - Compete ao conselho pedagógico, ou ao conselho escolar, no 1.º ciclo, definir os critérios gerais da avaliação sumativa, aos quais o conselho de turma, ou o professor, se têm de referenciar.

28 - A avaliação sumativa ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo.

29 - A avaliação sumativa realiza-se na reunião do conselho de turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos.

30 - A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, confronta o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo.

31 - A avaliação referida no número anterior tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano lectivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

32 - A avaliação sumativa, no 1.º ciclo do ensino básico, exprime-se de forma descritiva.

(...)

34 - Em caso algum poderá proceder-se à avaliação sumativa antes do final do 2.º ano de escolaridade.

35 - Para efeitos de progressão, a avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, exprime-se através dos juízos de Aprovado ou Não aprovado.” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, datado a 20 de junho de 1992, homologado pelo Diário da República, Capítulo I – “Processo de Avaliação”, s.p.)

Segundo a pedagoga cooperante, a avaliação sumativa é elaborada através das fichas de avaliação de final de período, que objetivam verificar as aprendizagens e

competências adquiridas através de uma classificação de semblante qualitativa (insuficiente, suficiente, bom ou muito bom) e quantitativa; das fichas de avaliação intercalares, com uma classificação congénere às elencadas anteriormente; dos trabalhos de casa (TPC), que são propostas destinadas à consolidação das matérias lecionadas; das fichas de trabalho individual; dos trabalhos de pesquisa; das grelhas de registo de observação participante, das grelhas de avaliação da leitura (recai sobre os alunos a responsabilidade de se autoavaliarem, após uma reflexão, que surge a partir do *feedback* concedido pela docente), da grelha de marcação de presenças/ausências e a grelha de registo de meteorologia, que é preenchida, diariamente, por um dos discentes. De notar que todas estas grelhas se encontram expostas na parede da sala de aula.



Imagens 39 – Grelhas de registos: avaliação da leitura, tempo e presenças.

4. A equipa educativa

4.1. Caracterização da equipa educativa que trabalha com a turma de 3º ano do Centro Escolar de Santa Maria

Como infere a professora cooperante, a equipa educativa da sala mencionada é constituída por uma figura principal: a docente titular da turma. Com esta, trabalha também a professora de língua estrangeira, designadamente, de Inglês, uma terapeuta ocupacional (apenas integrou a equipa até meados do presente ano letivo), uma psicóloga e a docente de apoio socioeducativo.

Relativamente à caracterização da cooperante, em seguida, apresento uma tabela que explana alguma informação pertinente, nomeadamente, a identificação, as habilitações literárias e a experiência profissional:

Identificação	Habilitações literárias	Experiência	Função
Ana Sofia Mâncio Mira Borges	- Licenciatura em professores, pela Escola Superior de Educação de Beja – Instituto Politécnico de Beja.	Treze anos de experiência profissional na área da Educação.	Professora de 1º ciclo do Ensino Básico.

Tabela 7 – Habilitações literárias da professora cooperante do 3º B.

5. Caracterização dos alunos

5.1. Síntese descritiva da turma, segundo documentação facultada pela docente cooperante

Em anuência com os dados facultados pela docente cooperante, extraídos da plataforma “Inovar +”, a turma do 3º ano é composta por vinte alunos. Este número pode ser justificado através do Despacho Normativo n.º 10-A/2018, datado a 19 de Junho e homologado pelo diário da República, na qual se “Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória”. Nesta esfera, concede-se especial ênfase ao Artigo 4º: “Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico”, que advoga:

“5 – As turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.” (s.p.)

Relativamente à faixa etária, a turma é composta por discentes com idades compreendidas entre os oito e os treze anos, como comprova o gráfico abaixo.

Contabiliza-se uma adolescente com treze anos, um com onze anos, um com dez anos, oito com oito anos e nove com nove anos.

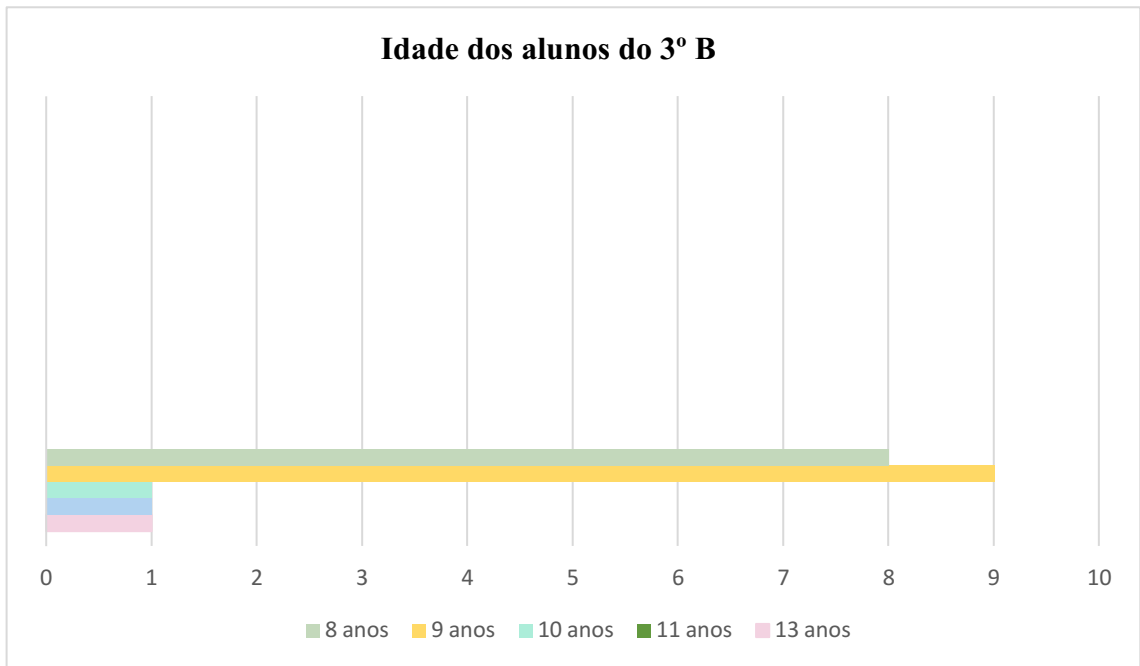


Gráfico 13 – Idade dos alunos do 3º B.

No que concerne ao género, e tendo por base a lista nominal dos alunos, pode asseverar-se que quinze são do sexo masculino (75%) e cinco são do sexo feminino (25%)

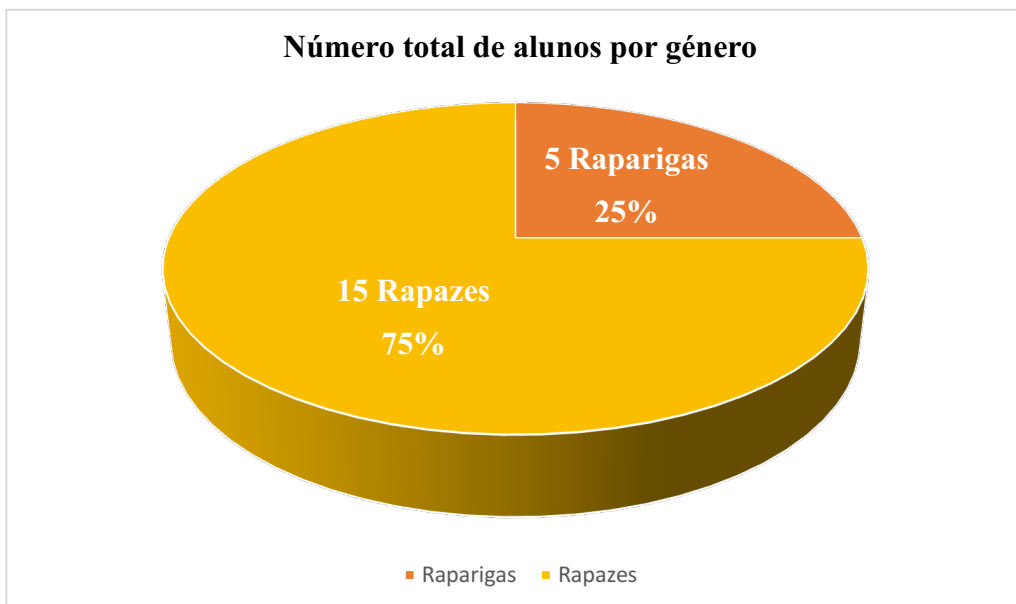


Gráfico 14 – Número total de alunos na turma por género.

No que concerne à nacionalidade, dezanove alunos são portugueses (95%) e um é alemão (5%).

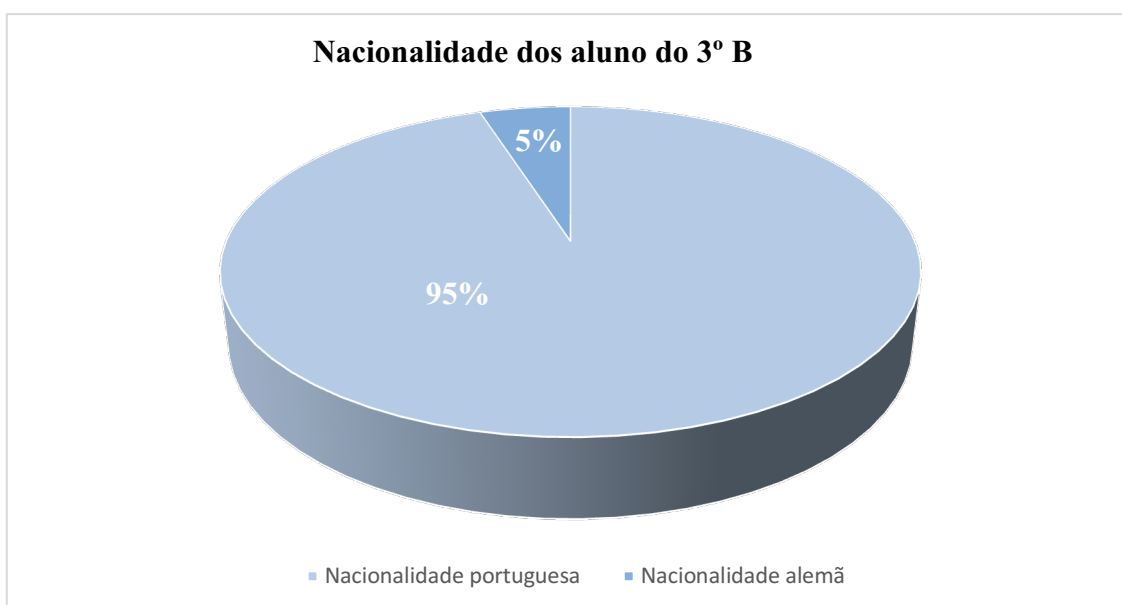


Gráfico 15 – Nacionalidade dos alunos do 3º B.

Em concordância com a docente titular da turma, o nível de aproveitamento classifica-se como satisfatório. Os ritmos de aprendizagem são dissemelhantes. Apenas dois discentes denotam um aproveitamento e desempenho escolar considerado “muito bom”.

No que alude ao número total de reprovações, contabiliza-se um total de quatro. Nesta linha, importa clarificar estes algarismos. No leque de aluno repetentes, pode referir-se que dois deles reprovaram apenas uma vez, um reprovou duas vezes e outro três vezes consecutivas. Na minha perspetiva pessoal, penso este número poder-se-ão justificar pelo facto de esta ser uma instituição escolar que se encontra inserida no Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, implementado em territórios económica e socialmente desfavorecidos, onde a pobreza, a exclusão social, a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar imperam (Direção-Geral da Educação, s.d., s.p.). Na mesma linha, e conforme explica o Despacho n.º 59, 2ª série, datado a 25 de março de 2015 e homologado pelo Diário da República,

“alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção para além da evidente associação,

sustentada na literatura, entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar.

Regista-se, ainda, que existe uma maior probabilidade de retenção de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos provenientes de países estrangeiros. Tal constatação permite-nos inferir que a aplicação da medida da retenção poderá agravar as situações de iniquidade no sistema educativo.” (p. 7384)

Significa isto que, estas repetições, podem ser fruto de inúmeros fatores, como explana o fragmento acima citado.

No que reporta aos alunos que possuem NEE – Necessidades Educativas Especiais, a cooperante elenca que, nesta turma, existem quatro alunos: um com défice nas capacidades linguísticas, défice de atenção e comprometimento nas capacidades perceptivo-espaciais; um com PHDA – Perturbação da Hiperatividade e Déficit de Atenção; um com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de atenção e concentração, e outro com dificuldades de atenção e concentração.

Por forma a tentar colmatar estas necessidades, os referidos alunos possuem um acompanhamento mais personalizado e individualizado, tendo em consideração as problemáticas de cada um deles:

- **O aluno M.** tem dez anos de idade e é natural de Beja, onde vive atualmente com os progenitores e o irmão.

No passado ano letivo (2021/2022), no 2º ano do ensino básico, o aluno foi referenciado pela docente titular da turma após manifestar dificuldades proeminentes nas aprendizagens. As razões que estão no cerne desta reportagem foram a dificuldade em concentrar-se, a renúncia em executar as propostas de trabalho e a dificuldade em desenvolver tarefas afetas à expressão escrita. Após uma avaliação na esfera da psicologia, o discente foi diagnosticado um défice nas capacidades linguísticas, nas capacidades perceptivo-espaciais e défices de atenção e concentração. Por estes motivos, o aluno beneficia, no presente ano letivo, de medidas seletivas, que se encontram ao abrigo do Artigo 9.º: “Medidas seletivas”, do Capítulo II – “Medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem”, do Decreto-Lei n.º 54/2018.

- **O aluno H.** tem dez anos de idade, é natural de Beja onde habita, atualmente, com os progenitores e o irmão. Este aluno possui PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção.

Ao longo do primeiro ano de escolaridade, o H. apresentou algumas dificuldades de aprendizagens em duas áreas cruciais da Matriz Curricular: o Português e a Matemática.

Destas dificuldades, evidenciam-se a inconclusão de tarefas de trabalho propostas pela pedagoga, a dificuldade em concentrar-se e prestar atenção e a violação das regras das regras de sala de aula, que eram sistemáticas. Por forma a colmatar estes impasses na vida escolar do discente, este começou a privilegiar de apoio socioeducativo. Todavia, este acompanhamento não se traduziu numa mais-valia, pois, após transitar para o 2º ano do Ensino Básico, estas dificuldades continuaram a persistir sendo que, posteriormente, surgiram outras, e provocaram alguma carência de autonomia na execução das tarefas.

No presente ano letivo 2022/2023, o estudante favorece de acompanhamento psicológico na instituição escolar, é seguido por um pedopsiquiatra, em consultas externas, no hospital, e possui medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ou seja, beneficia de medidas seletivas em complemento com as medidas universais.

Neste seguimento, importa também destacar que o este discente encontra-se abrangido pelo Artigo 28º: “Adaptações ao processo de avaliação”, do Capítulo V – “Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação”, do Decreto-Lei n.º 54/2018.

- **O aluno W.** tem nove anos de idade e vive, atualmente, na cidade de Beja com os progenitores e os irmãos.

Este aluno apresenta um défice de atenção e concentração e dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, que se refletem nas aquisições e desenvolvimento de aprendizagens escolares. Apresenta, ainda, dificuldades na execução tarefas de forma autónoma, bem como em acompanhar o ritmo de trabalho dos seus pares. É um aluno que exterioriza alguma insegurança intrínseca e manifesta uma certa apreensão em participar de forma deliberada nas aulas. Estes fatores exigem que o discente seja, constantemente, orientado por parte da docente titular.

No presente ano letivo (2022/2023), o discente beneficia de apoio individualizado, incluindo apoio socioeducativo, em contexto individual e em grupo, favorece de apoio psicológico, bem como de terapia ocupacional.

Perante este leque vasto de necessidades, o aluno frui de medidas seletivas, complementadas pelas medidas universais.

- **O aluno D.** tem onze anos de idade e vive em Beja, com os avós e o irmão.

Este discente, terá referenciado em anos letivos anteriores por diversos motivos: primeiro, porque a sua dificuldade em concentrar-se e prestar atenção eram preocupantes; segundo, porque as suas aprendizagens estavam muito aquém do expectável para o nível de escolaridade em que se encontrava, sobretudo, no que diz respeito à disciplina do Português e da Matemática. Estas dificuldades, terão sido observadas pela pedagoga titular da turma após notar que este era incapaz de adquirir novas aprendizagens, bem como compreendê-las ou colocá-las em prática. A par destas lacunas, aliou-se o facto de o aluno ser bastante apático e de demonstrar ter uma fraca autoestima.

Por forma a suprir esta situação, o estudante foi encaminhado para as sessões de psicologia, terapia ocupacional e apoio psicopedagógico. No presente ano letivo 2022/2023, este conta com medidas seletivas que, à semelhança dos casos dos pares supramencionados, também se encontram complementadas com as medidas universais.

Para além dos alunos aqui elencados, existem também nesta turma dois alunos com perturbação da leitura e da escrita, que beneficiam de sessões de terapia da fala. Contudo, importa frisar que não se encontra diagnosticados com Dislexia ou outras dificuldades de aprendizagem específicas, como a Disortografia/Disgrafia.

6. Atividades desenvolvidas em 1º ciclo de Ensino Básico

Durante a Prática Profissional III – contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, que decorreu num período de cerca de catorze semanas, tendo iniciado a 1 de março de novembro de 2023 e cessado a 16 de junho de 2023, foram desenvolvidas uma série de atividades devidamente estruturadas e pensadas, em consonância com os documentos oficiais do Ministério da Educação, direcionados para o 1º ciclo do Ensino Básico, tais como: “Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: 3º ano”, “PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), “Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário” e “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), da autoria de Rosa Monteiro *et al.*

Por motivos evidentes, as propostas apresentadas vão ao encontro da temática da minha investigação, que se encontra relacionada com a área da Cidadania, mais propriamente, com o relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos) e

“Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo) (“Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, 2017, p. 6).

Em anuência com o documento “Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário” (s.d.),

os valores da cidadania encontram-se consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), estabelecendo-se que o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania. Deste modo, os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado.” (pp. 1-2)

A par do que fora parafraseado em cima, importa denotar que esta é uma área transversal no 1º ciclo do ensino básico (“Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário”, s.d., p. 3), o que significa que as propostas foram desenvolvidas em consonância com outras áreas curriculares-bases patentes na Matriz Curricular, como o Português e as Expressões Artísticas – Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais, e tendo por base o documento o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) e as “Aprendizagens Essenciais” (AE), tratando, desta forma, competências e conhecimentos que convergem com esta documentação.

Por este motivo, e por forma a tratar todas as questões afetas ao tema, foi fulcral fazer um enquadramento com esta área em específico.

Relativamente à seleção das atividades (que serão elencadas no próximo ponto), foram surgindo mediante as carências que se faziam sentir na turma, tanto ao nível do elevado número de conflitos, como da dificuldade em gerir e regular o seu próprio estado emocional.

Durante este período de tempo, também fomos dialogando sobre os conflitos sistemáticos e diários que existiam entre os alunos da turma, bem como com outros colegas, não pertencentes a esta, e fazendo uma gestão dos mesmo através da empatia (colocar-se no lugar do outro), da partilha das emoções despoletadas, e tentando perceber as razões que estavam no cerne do conflito.

No que alude às planificações, todas elas contém a área curricular, os domínios e conteúdos, as Aprendizagens Essenciais, a descrição da atividade, os recursos, o tempo e

a avaliação, através do cumprimento dos parâmetros C – Cumpre; NC – Não Cumpre; CP – Cumpre Parcialmente e F – Faltou.

Nota: Todas as planificações, respetivas avaliação e notas de campo estão disponíveis para consulta nos apêndices (do **Apêndice 13** ao **Apêndice 18**).

Síntese das atividades realizadas:

Data da realização	Atividade nº	Nome da atividade
22 de março de 2023	Atividade nº 1	“Em que pensas tu?”
26 de abril de 2023	Atividade nº 2	“Baralho das emoções”
26 de abril de 2023, 2 de Maio de 2023 e 3 de Maio de 2023	Atividade nº 3	“Coração de filho”
16,17, 23 e 24 de maio de 2023 e 6 e 7 de junho de 2023	Atividade nº 4	“A amizade” (esta atividade subdivide-se em duas partes)
13 e 14 de junho de 2023	Atividade nº 5	“A joia interior”

Atividades complementares realizadas com periodicidade diária:

- **Grelha de observação e registo diária:**

Conflitos entre pares

6.1. Descrição e reflexão pessoal das atividades desenvolvidas e implementadas

Plano de aula 1: “Em que pensas tu?” (22 de março de 2023, Apêndice 13)

O plano de aula “Em que pensas tu?”, com desenvolvimento datado a 22 de março de 2023, foi o marco inicial da segunda e última parte da implementação deste meu estudo. Esta atividade, encontra-se inserida numa das disciplinas da Matriz Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico: Educação Artística – Expressão Dramática e Teatro.

Devido ao facto de ser uma das primeiras aulas, decidi implementar esta dinâmica de grupo no exterior. Sentados no chão e em roda, começámos por explorar a capa do livro “Em que pensas tu?” (2019), da autoria de Laurent Moreau. Em seguida, li, para o grupo, a história, que possibilitou a partilha de sentimentos e emoções, bem como as razões que estão no cerne dos mesmos. Para uma primeira atividade em torno da temática das emoções, considero que a adesão foi positiva. Senti alguma necessidade, por parte dos alunos, em exteriorizarem aquilo que sentiam face a múltiplos temas. Esta história foi, sem dúvida, a “alavanca” impulsionadora para que tal acontecesse.

Conforme frisei no parágrafo anterior, a exploração do livro permitiu uma partilha conjunta de situações afetas a cada emoção/sentimento. Nesta linha, é pertinente fazer menção de alguns dos comentários tecidos:

- No que concerne ao sentimento “**paixão**”, alguns alunos compartilharam, com os colegas, situações em que já se sentiram “apaixonados”. Todavia, têm plena consciência que são crianças, e que por esse motivo, essa sensação não passa de um apreço/carinho por alguém. Ainda, têm noção que este sentimento é um potencial desencadeador de outros sentimentos/emoções: “já me senti apaixonada, mas eu sou uma criança” e “senti-me apaixonada e, quando via a pessoa, ficava nervosa”;

- No que reporta à “**inveja**”, alguns dos alunos referiram que “ter inveja é mau”, outros, exteriorizaram a inveja que os irmãos lhes despoletam, afirmaram que “quando sinto inveja, eu roubo coisas” e definiram esta emoção como o desejo em querer ter algo que o outro tem: “a inveja é quando queremos ter coisas iguais às de alguém”;

- No que alude à “**alegria**”: este sentimento surgiu bastante associado a ações/passatempos realizados pelos discentes no dia a dia. A título de exemplo, menciono as seguintes asseverações tecidas: “fico contente quando desenho”; “fico alegre quando pinto” e “fico alegre quando jogo”;

- Relativamente ao “**estar só**”, a maior parte dos alunos referiram que adoram estar sozinhos, uma vez que podem estar mais à vontade. Outros, relataram que se sentem felizes quando estão sozinhos e que gostam de brincar a sós;

- No que concerne à “**música**”, os alunos afirmaram que esta é um meio de tranquilização e uma fonte de alegria;

- Por fim, e em relação à emoção “**tristeza**”, um alunos afirmou que se sente triste “quando me partem jogos”.

A par da leitura da história listada, realizámos uma outra dinâmica de grupo: a “Teia dos elogios: o que pensas sobre...” (Imagens 40 – Atividade “Teia dos elogios: o

que pensas sobre...”). Aleatoriamente, um dos alunos ficou com o novelo de lã. O objetivo era passar este objeto para um colega à escolha. Os elogios proferidos foram, acima de tudo, sobre a amizade: “és um bom amigo”, “és a minha melhor amiga”, “és o melhor que eu já vi” ou “és um bom jogador”, por exemplo. Todavia, importa também deixar claro que muitos dos alunos seguiram esta linha influenciados pelos parceiros.

No final da atividade, a turma concluiu que, direta ou indiretamente, todos nós estamos interligados.

Para cessar, cada aluno ilustrou, na folha de registo “Em que pensas tu?”, uma situação que se encontrava presente na sua memória, e apresentaram à restante turma. Alguns exemplos: “eu estava a pensar no meu cão, que foi para outro sítio”; “eu penso em brincar”; “em todos os alfabetos do mundo”, “eu gostava de saber o que se passa na cabeça dos robôs” e “eu, no palco, a dançar com os meus amigos e o DJ Hélder a pôr música” (Imagem 41 – Painel “Em que pensas tu?”).

No global, considero que a atividade correu bem, uma vez que os alunos se demonstram participativos, à exceção de alguns. Em contrapartida, mais no final da exploração da história, começaram a dispersar, e a razão que se encontra no busílis dessa desatenção está na gestão do tempo, que se prolongou demasiado, bem como no período de tempo que fora disponibilizado para a exploração e compreensão da história. Por estes fatores, sinto a necessidade de, na próxima mediação leitora, ser mais sucinta, em termos de questionamento do grupo.



Imagens 40 – Atividade “Teia dos elogios: o que pensas sobre...”

uma das emoções que tinha na mão. Assim que um dos jogadores fizesse “peixinho”, todos (do grupo) tinham de partilhar uma situação em que sentiram determinada emoção (conforme o “peixinho” que fizeram).

Ao circular pela sala, pude auscultar muitas das partilhas efetuadas pelos alunos:

Raiva

- “Sinto raiva quando o meu irmão não me deixa ver televisão”;
- “Senti raiva quando a minha irmã me estragou o urso e, depois, puxei-lhe os cabelos”;
- “Sinto raiva quando a minha mãe me chama muitas vezes”;
- “Sinto raiva quando a minha cadela me morde”;
- “Sinto raiva pelos ciúmes que tenho do meu sobrinho”.

Amor:

- “Senti amor quando o meu irmão nasceu”;
- “Senti amor quando vi a minha mãe pela primeira vez” (quando nasceu);
- “Senti amor quando vi o meu irmão pela primeira vez”;
- “Sinto amor pela minha mãe”;
- “Senti amor quando cheguei ao clube de futebol do bairro”;
- “Senti amor quando a minha irmã cuidou de mim”;
- “Senti amor quando marquei um golo”;
- “Senti amor quando conheci um moço da pré”;
- “Senti amor pela M.”

Tristeza:

- “Senti tristeza quando o meu avô morreu”;
- “Senti tristeza quando os meus peixes morreram”;
- “Senti tristeza com a morte da minha bisavó”;
- “Senti tristeza com morte do meu cão”;
- “Sinto-me triste porque a minha mãe hoje faz anos e tem de fazer as lides da casa e ninguém a ajuda”;
- “Senti tristeza quando me aleijei”.

Alegria:

- “Senti-me alegre quando nasceu meu sobrinho”;
- “Senti-me alegre quando ganhei uma tartaruga”.

Perante estas observações, considero que este tipo de dinâmicas permitem que os alunos abordem, abertamente, situações e experiências vivenciadas que, muito provavelmente, nunca tiveram a oportunidade de falar com os seus pares. Acredito, ainda, que esta atividade foi uma forma de os alunos se reconhecerem, ainda mais, num plano intimista, como comprovam as partilhas catalogadas.

Para terminar, e relativamente a aspetos menos positivos, considero que deveria ter facultado mais cartas, uma vez que, a determinado momento, o jogo começou a ficar “viciado”.



Imagem 42 – Desenvolvimento da atividade “Baralho das emoções”.

Plano de aula 3: “Coração de filho/a” (26 de abril de 2023, 2 de Maio de 2023 e 3 de Maio de 2023, Apêndice 15)

O terceiro plano de aula denomina-se de “Coração de filho/a”, e encontra-se inserido na disciplina do Português, especificamente, nos domínios da oralidade (compreensão e expressão) leitura; escrita, educação literária e gramática, e na disciplina de Cidadania, na medida em que trata questões ligadas às emoções.

Aproveitando o facto de se aproximar o Dia da Mãe, decidi trabalhar a temática, enquadrando-a na primeira disciplina elencada. Neste seguimento, optei por partir da mediação e exploração de um livro da autoria da escritora Isabel Minhós Martins, ilustrado por Bernardo Carvalho: *Coração de mãe* (2008), que incita à leitura, por parte dos mais novos, através da paráfrase: “Os cientistas descobriram que o coração de mãe

está ligado a cada coração de filho por um fio fininho, quase invisível. E é por causa desse fio que tudo o que acontece aos filhos, faz acontecer alguma coisa no coração de mãe.”.

Para dar início à referida atividade, elaborámos uma chuva de ideias, intitulada de “Por que é que o coração da mãe é um lugar mágico?”. Nesta linha, importa denotar que esta questão de partida foi fruto da sinopse: “Afinal o coração de mãe não é só um músculo que bate sem parar... É um lugar mágico onde acontecem as mais extraordinárias coisas.”. Desta, resultaram as seguintes elocuições: “porque é felicidade e amor”, “porque é carinho”, “porque é alegria”, “são os abraços”, “são os beijos” e “porque a mãe faz magia com o coração” (Imagem 43 – Chuva de ideias: “Por que é que o coração da mãe é um lugar mágico?”).

Na minha perspetiva, posso asseverar que esta foi, sem dúvida, a melhor forma de dar início à atividade, por várias razões. Primeiro, porque conseguimos obter um vasto leque de partilhas. Segundo, porque considero que foi uma forma de dar voz aos alunos, na medida em que se puderam exprimir, livremente e, conseqüentemente, gerar um diálogo e contestação de ideias. Terceiro, porque foi uma maneira de incentivar todos os intervenientes a participarem.

Posto isto, explorámos a capa do livro e procedemos à leitura e compressão da história. Particularmente, cogito que esta veio sustentar a estratégia anteriormente descrita, isto porque permitiu confrontar as ideias inicialmente descritas no *brainstorming* com as ideias expressas na história. Ainda na mesma linha de raciocínio, é notável que este é, sem dúvida, um tema delicado para muitos. Alguns alunos exteriorizaram um sentimento profundo de ciúmes face aos irmãos o que, segundo eles, lhes despoletam, sistematicamente, emoções primárias, como a raiva e a tristeza: “sinto ciúmes quando a minha mãe engravida”; “a minha mãe prefere o meu irmão” ou “é injusto que os irmãos mais novos sejam beneficiados. O meu irmão não é obrigado a arrumar as coisas, e eu sou!”. Mais, também partilharam algumas emoções desencadeadas pelo estado emocional e bem estar da mãe, como por exemplo: “sinto raiva quando ela chora”; “tenho medo de que a minha mãe morra”; “quando a minha mãe se chateia, ela parece um vulcão em erupção” e “a minha mãe é invejosa, porque quando eu tiver uma namorada, ela vai dizer: “estás com outra”.

Após cessarmos esta primeira parte da atividade, os alunos concluíram que, tal como evidencia a própria história, o amor de mãe multiplica-se, independentemente do número total filhos. Apurou-se, ainda, que muitas vezes as mães prestam mais atenção aos irmãos mais novos porque estes necessitam de outra atenção, dada a sua imaturidade:

“O amor de mãe multiplica-se porque gosta de todos, só que os mais novos necessitam de mais atenção.”

Relativamente à segunda parte da atividade: os alunos escreveram um texto: “Coração de filho/a”, com a finalidade de concederem a sua perspetiva pessoal, no sentido em que deviam expressar as suas preocupações enquanto filhos/as. Coincidentemente, e antes de revelar esta tarefa à turma, foi-me sugerido, por eles, a elaboração de um texto deste cariz, o que revela que cruzámos as nossas ideias, mesmo sem sabermos.

De uma forma dinâmica, consegui trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina do Português, mais especificamente, os domínios da oralidade (compreensão e expressão), leitura, escrita e educação literária (Imagens 44 e 45).

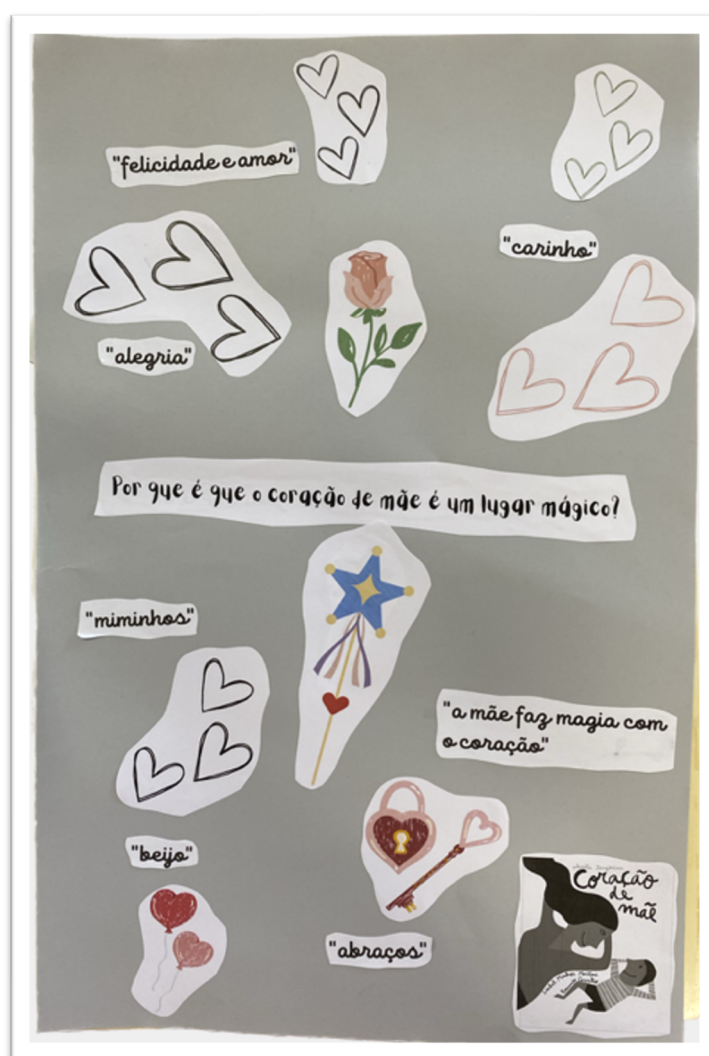
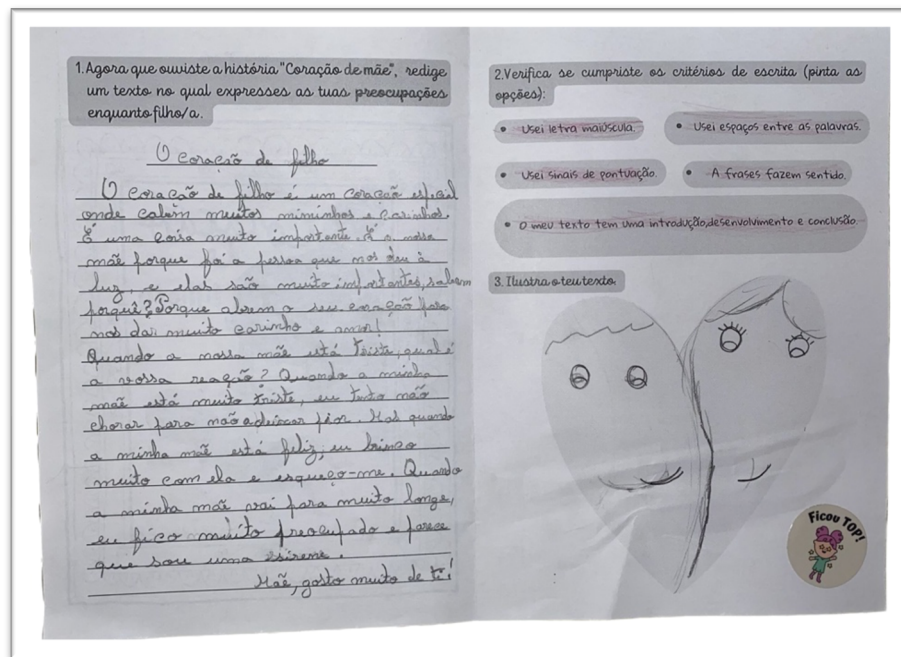
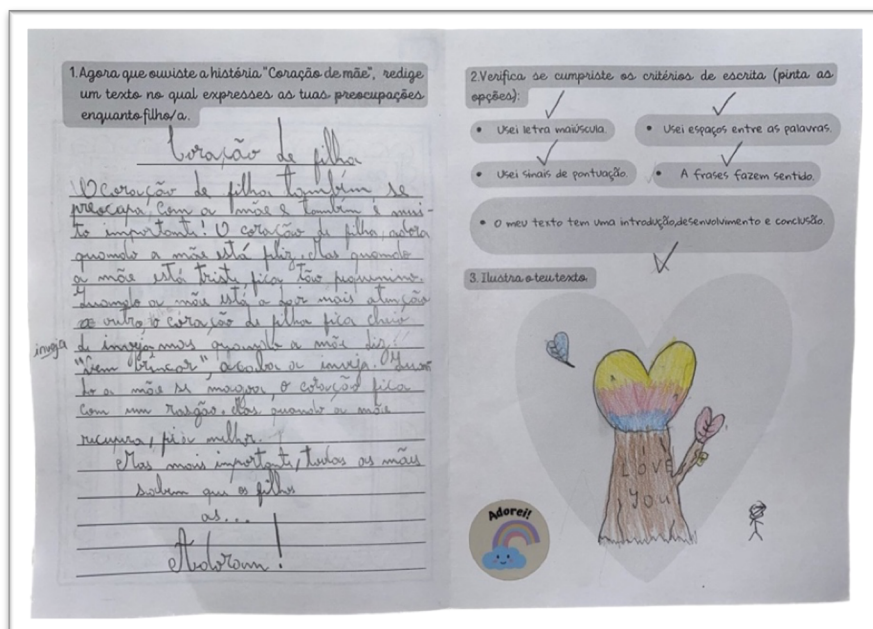
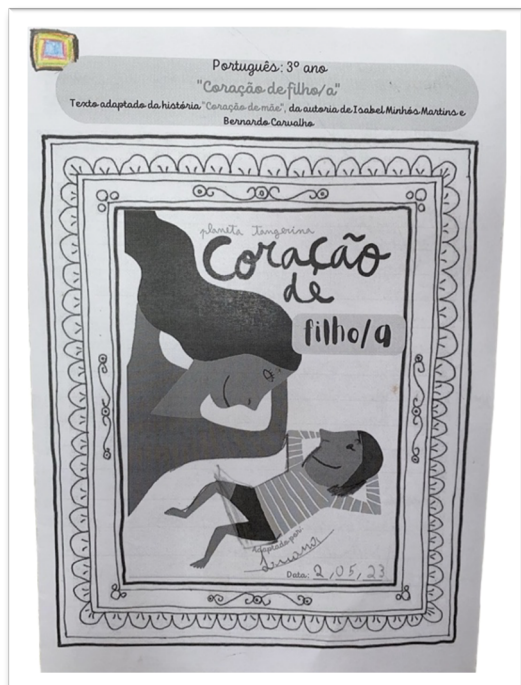


Imagem 43– Chuva de ideias: “Por que é que o coração da mãe é um lugar mágico?”



Imagens 44 – Texto produzido por um dos alunos – “Coração de filho/a”.



Imagens 45 – Texto produzido por uma das alunas – “Coração de filho/a”.

Plano de aula 4: “A amizade” (16,17, 23 e 24 de maio de 2023 e 6 e 7 de junho de 2023, Apêndice 16 e 17)

O quarto plano de aula intitula-se de “A amizade”, e encontra-se inserido na disciplina do Português, especificamente, nos domínios da oralidade (compreensão e expressão) leitura; escrita e educação literária, e na disciplina de Cidadania, dado que aborda conteúdos integrantes dessa área.

Sem os alunos tomarem conhecimento, deixei, na sala, um carta mistério de Eric Carle (Imagem 46 – Leitura da carta mistério, enviada por Eric Carle), que dizia:

Queridos amigos e amigas do 3ºB do Centro Escolar de Santa Maria, como se encontram? Estimo que bem!

Por aqui, está tudo bem. Há pouco, passei pela vossa sala de aula. Achei que mereciam uma surpresa... Deixei-vos um dos livros da minha coleção – *Amigos*. Espero que possam desfrutá-lo! Ah...Já me esquecia, “o que é a amizade?”. Partilhem as vossas ideias e peçam ajuda para registar as vossas partilhas numa “chuva de ideias”!

Um dia destes, volto para ver o vosso trabalho.

Um grande abraço, de Eric Carle.”

Esta, despoletara um grande entusiasmo na turma. A curiosidade fez-se sentir, e as questões sobre o autor foram imensas: “mas onde é que eles está?”, “foi a professora que colocou aqui a carta!, “pode dizer-lhe para ele vir cá?” e “se calhar, ele está aqui escondido... Vamos ver se a sala tem pegadas!”.

Conforme nos sugeriu o autor da carta, elaborámos uma chuva de ideias (Imagem 47 – Chuva de ideias “O que é a amizade?”), em grande grupo, que possibilitou um diálogo rico em partilhas, e que permitiu, ainda, a abordagem de múltiplos assuntos e situações vivenciadas. Em seguida, listo as referidas asserções: “é uma coisa boa”; “é brincar”; “é ser sincero”; “é gostar dos amigos”; “é ajudar o próximo”; “não roubar”; “são os amigos”; “é proteger os amigos”; “são vida”; “é dar amor e não ser falso”; “é apoiar sempre”; “é não dizer mal dos amigos”; “é a partilha”; “sensatez” e “é não bater nos outros”.

Posto isto, cada aluno escreveu, num cartão, a resposta à questão “O que é para ti a amizade?” (Imagem 48 – Painéis de registo “Amizade é...”), sendo que estas foram ao encontro das partilhas da chuva de ideias.

No dia seguinte, explorámos a referida história, mas, à medida que a ia narrando, os alunos tinham de antecipar os acontecimentos de alguns momentos, e escrevê-los numa folha A4:

1º momento:

“(…) Depois respirou fundo, contou até dez, e…”

Questão: O que é que aconteceu a seguir?

2º momento:

“(…) Saltou para a corrente veloz. A água estava fria. B-r-r-r! O rio era largo, e demorou muito tempo a atravessá-lo a nado.”

Questão: “E depois de atravessar o rio, o que terá acontecido?”

3º momento:

“Na manhã seguinte, viu uma montanha alta à sua frente.

Começou a trepá-la por um dos lados.

O caminho era íngreme.

Não foi nada fácil. Por fim, chegou ao topo, e então... Deslizou pelo outro lado abaixo.

Pum!”

Questão: “Onde é que ele foi parar?”

4º momento:

“Pouco depois, o rapaz ficou cansado. Adormeceu, e sonhou que flutuava numa nuvem.

M-m-m-m.”

Questão: Depois disto, o que aconteceu ao rapaz?

5º momento:

“Acordou no meio de uma floresta.

Sombras escuras dançavam à sua volta.

E-e-e-k! Precipitou-se para fora da floresta até…”

Questão: Até que o quê? O que lhe acontecera agora?

6º momento:

“... um jardim florido.

Fez um ramo.”

Questão: Um ramo? Para quem será?

7º momento:

Leitura da dedicatória:

Questão: - O que será que aconteceu à sua amiga?

- Quantos anos passaram, se eles eram tão pequeninos?
- Qual era afinal o segredo?
- Será que casaram mesmo? Ou foi apenas um pensamento?

No final destas antecipações, confrontámos os diferentes momentos previstos pelos alunos. A avaliação que faço desta parte da atividade é bastante satisfatória. Os alunos não demonstraram quaisquer dificuldades, à exceção de dois alunos, que são do Ensino Especial. Aliás, considero que as respostas espelhavam bastante criatividade e imaginação!

Relativamente à semana seguinte, e tendo por base o 7º e último momento acima descrito, solicitei aos alunos que concedessem um final esta história – “Que final dariam à história “Amigos”, de Eric Carle?”, uma vez que ficaram curiosos para saber o que tinha acontecido à amiga de Eric, bem como saber se eles, de facto, tinham casado. Para desenvolver esta segunda parte da proposta de trabalho, organizei os alunos em grupos de pares, uma vez que gosto de privilegiar o trabalho em grupo, com a finalidade de desenvolver o sentido de cooperação e o trabalho em equipa.

Primeiramente, os alunos desenvolveram uma planificação. Em segundo lugar, selecionaram as informações que achavam mais relevantes para figurarem a produção textual. Em terceiro lugar, escreveram o referido texto e elaboraram a sua revisão e posterior reflexão. Em quarto lugar, cada díade leu o seu texto e, depois, selecionou-se, em grande grupo e através da argumentação, uma das produções textuais, para o seu melhoramento. Depois de selecionado, procedemos à identificação e correção dos erros ortográficos, em grande grupo e reestruturámo-lo. Para consolidar a gramática, elaborei uma ficha sobre tempos verbais, a partir do texto final reformulado pela turma.

Perante as observações registadas, e de acordo com o decurso da atividade, faço um balanço bastante positivo, dado que os alunos exteriorizaram muito interesse na sua execução, tanto da chuva de ideias, como da redação de textos (proposta solicitada com frequência pelos aprendizes), uma vez que são atividades que despoletam o interesse intrínseco geral da turma.



Imagens 46 – Leitura da carta mistério, enviada por Eric Carle.

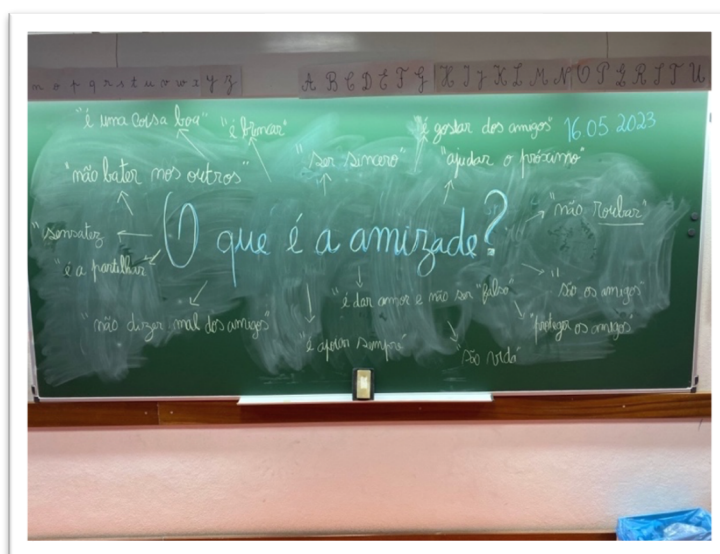


Imagem 47 – Chuva de ideias “O que é a amizade?”

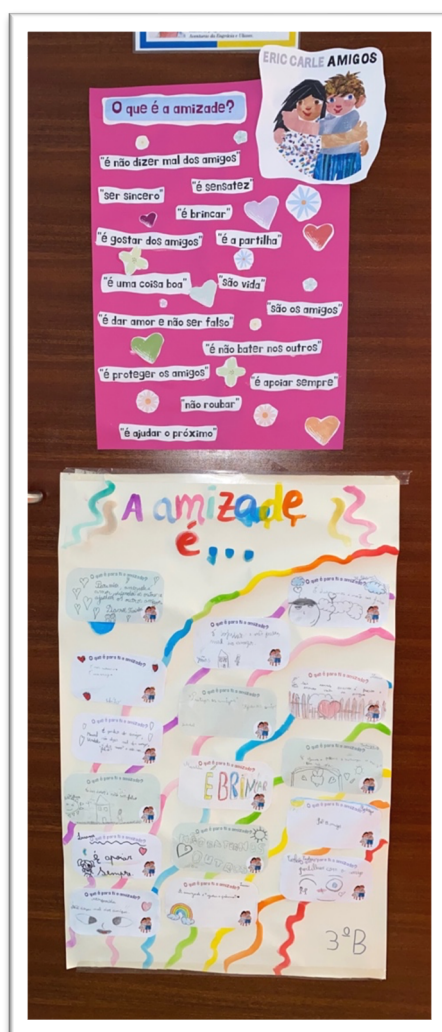


Imagem 48 – Painéis de registo “Amizade é...”

Plano de aula 5: “A joia interior” (13 e 14 de junho de 2023, Apêndice 18)

Partindo da leitura e exploração da história *A joia interior*, da autoria de Ana Llenas, desenvolvi, com a turma, a presente proposta de atividade, que surgiu enquadrada na disciplina do Português, mais especificamente, nos domínios da oralidade, leitura, educação literária e escrita, e transversalmente às disciplinas da Educação Artística – Artes Visuais e da Cidadania.

Ao lermos de forma inferencial a sinopse, depreende-se que esta (história) trata assuntos ligados às emoções, à autoestima e à autovalorização pessoal:

“É o nosso ser, o nosso verdadeiro eu, a nossa essência, o mais valioso que temos. Mas, à medida que vamos crescendo, o mundo incentiva-nos a olhar para fora e não para dentro, para as nossas necessidades, emoções e sentimentos. E é assim que nos vamos desligando de nós próprios.

Podemos passar a vida inteira à procura daquilo que um dia tivemos e perdemos. Podemos empreender o caminho da consciência, do crescimento pessoal, em que a motivação será encontrar respostas dentro de nós, mais do que procurá-las lá fora. Se cuidarmos da nossa essência e a cultivarmos, poderemos recuperar o nosso valor e autoestima perdidos e, perante as reviravoltas e as quedas que a vida nos apresenta, nunca mais estaremos sozinhos, porque nos teremos, finalmente, a nós próprios.” (s.p.)

Na minha ótica, penso que a mensagem que nos é transmitida através desta história é fascinante. Além do mais, permite-nos trabalhar, com os nossos alunos, questões ligadas à Cidadania e, como é o caso, questões afetas aos domínios anteriormente revelados, que se encontram insertados nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina do Português.

No que reporta à descrição da atividade: primeiramente, começámos por explorar a capa, analisando os seus elementos paratextuais: título, ilustração e autora. Conjuntamente com estes aspetos, “lancei” uma conjectura: “De que falará este livro?”, com a finalidade de auscultar as previsões de cada um dos alunos. Rapidamente, estes proferiram que o tema seria sobre a nossa joia interior, ou seja, o nosso coração que, segundo eles, é “a parte mais importante do corpo”. Nesta linha, referiram também que a joia em questão poderia ser um “diamante” ou uma “Esmeralda”. Mais, quando questionados sobre como poderíamos sentir esta joia, os discentes disseram que seria “através do amor de pais e irmãos”, e elaboraram ainda uma analogia: “muitas vezes, existem pessoas que fisicamente parecem ser más, mas, a sua joia é boa. Por exemplo eu, por fora pareço ser muito mau, mas por dentro eu sou bom”.

Dadas as conjeturas, e por forma a aguçar-lhes o ímpeto curioso e a desenvolver a criatividade, solicitei que cada um imaginasse como seria a tal “joia interior” (Que joia será esta? e “Como é que ela será?”). Após terminarem a ilustração, apresentaram-na aos colegas: “a joia é um coração”; “a joia é um coração cheio de amor”; “imaginei que o gato dela faleceu”; “eu fiz uma joia dentro de outra joia, que é um coração e um estilhaço”; “a joia é um anel dentro do coração” e “imaginei o corpo dela por dentro e o seu coração” (Imagem 49 – Painel “A joia interior”).

Seguidamente, analisámos e compreendemos a referida história na íntegra, porém, não correu como eu esperava, uma vez que senti que a turma se desinteressou. Na minha perspectiva, penso que faltou um fator surpresa, ou uma estratégia diferente de mediação leitora. Não obstante, e de forma a contornar este desinteresse, optei por narrar a história por palavras minhas. No final, confrontámos as ideias patentes na história com a joia que desenharam e, de facto, coincidiam.

No dia seguinte, e dando continuidade ao trabalho que havíamos iniciado, os alunos sugeriram que elaborássemos uma chuva de ideias, que renomeamos de “Na minha joia eu sinto...” (Imagem 50 – Chuva de ideias: “Na minha joia eu sinto...”). No que concerne às partilhas: “eu sinto paz e tranquilidade”, “eu sinto cansaço por causa dos treinos de andebol”, “eu sinto amor pela minha família”, “eu sinto carinho” e “eu sinto felicidade porque o meu avô me trouxe à escola, o que é raro.”

No final de todo este trabalho de exploração e de partilha, trabalhámos então a gramática, mais propriamente, a redução e a expansão de frases, com períodos retirados da história (Imagem 51 – Expansão e redução de frases a partir da história *A joia interior*, de Ana Llenas”).



Imagem 49 – Painei “A joia interior”.

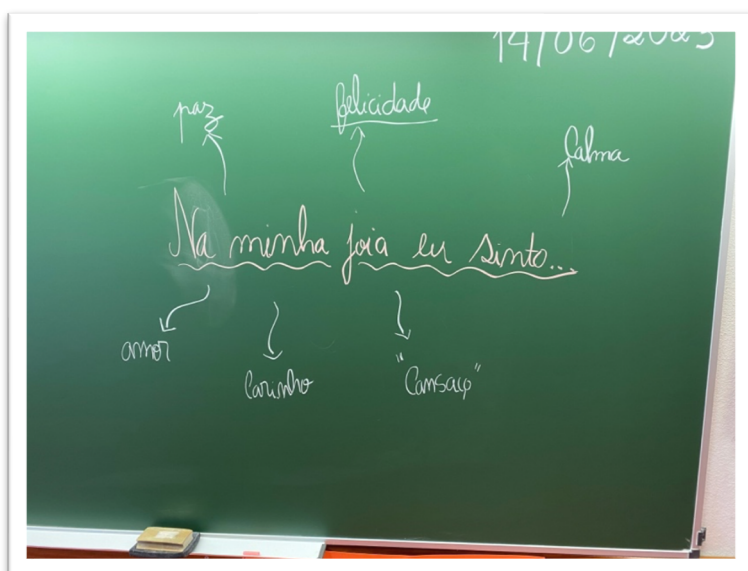


Imagem 50 – Chuva de ideias: “Na minha joia eu sinto...”

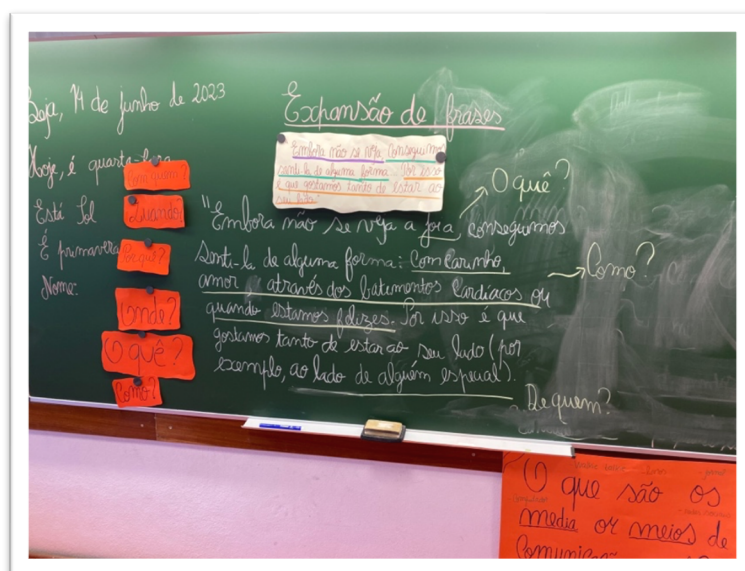


Imagem 51 – Expansão e redução de frases a partir da história *A joia interior*, de Ana Llenas.

Atividades complementares realizadas com periodicidade diária:

Atividade nº 1: Grelha de observação e registo diário sobre conflitos entre pares (de 28 de março de 2023 a 14 de junho 2023, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico) (Consultar a grelha utilizada no Apêndice 19)

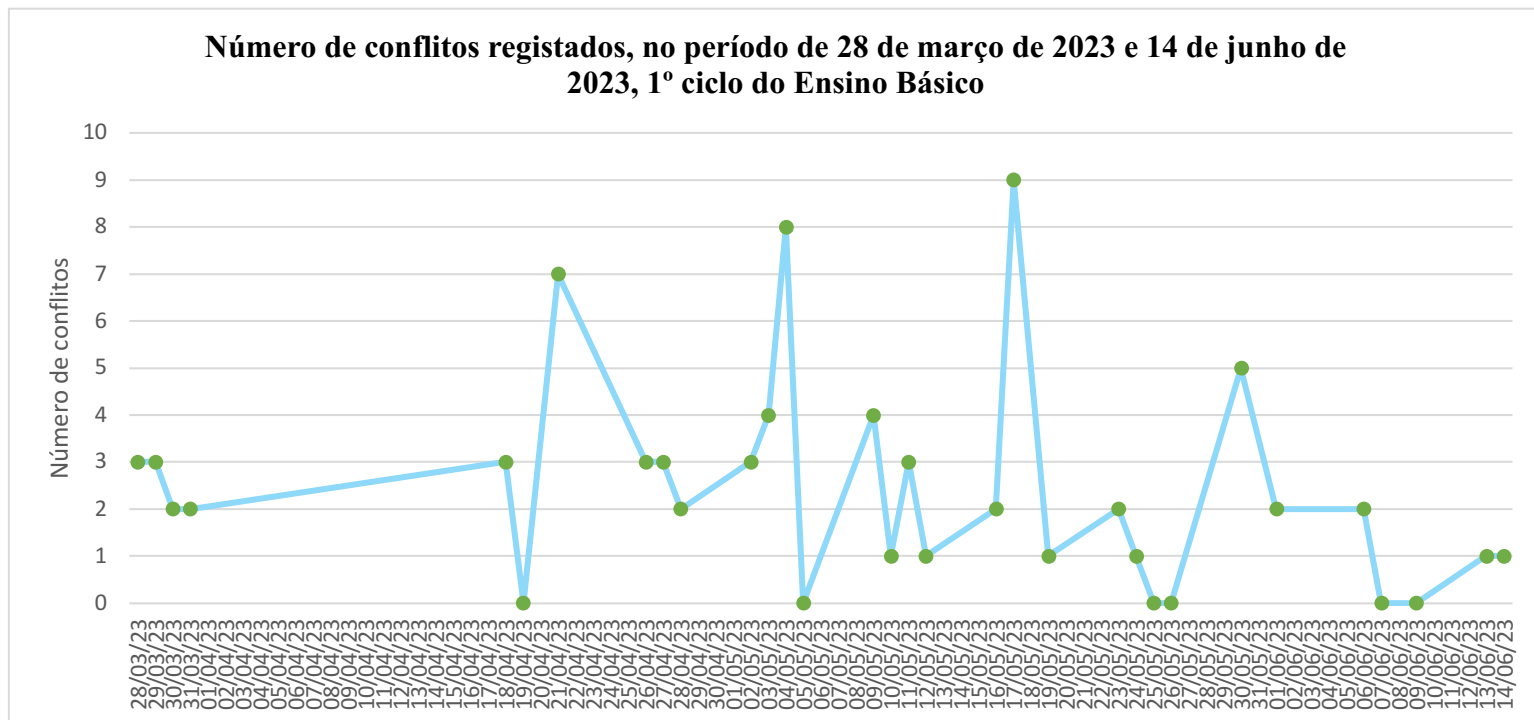


Gráfico 16 – Número de conflitos registados, no período de 28 de março de 2023 e 14 de junho de 2023, 1º ciclo do Ensino Básico.

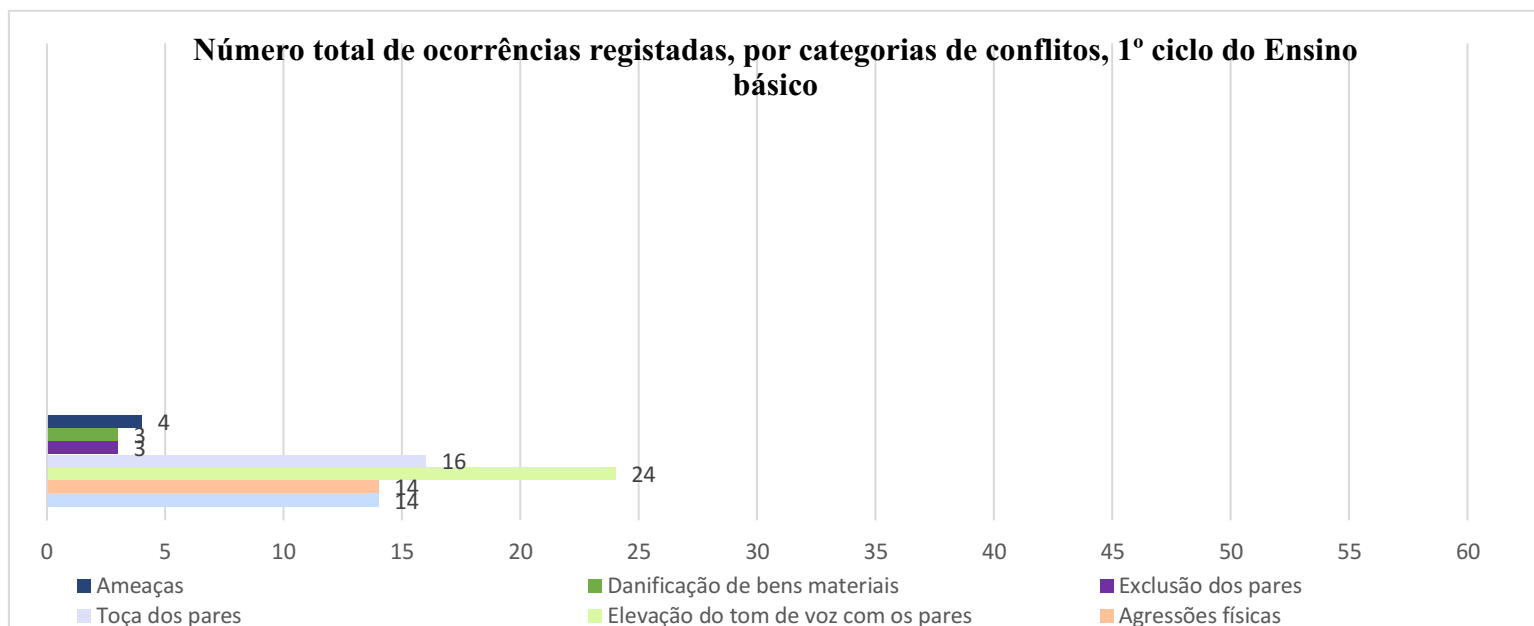


Gráfico 17 – Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, 1º ciclo do Ensino Básico.

Análise dos gráficos nº 16 – “Número de conflitos registados, no período de 28 de março de 2023 e 14 de junho de 2023, 1º ciclo do Ensino Básico” e nº 17 – “Número total de ocorrências registadas, por categoria de conflitos, 1º ciclo do Ensino Básico”

Tal como acontecera na valência da Educação em Pré-Escolar, também no 1º ciclo do Ensino Básica esta grelha de registo e observação diária foi imprescindível para o presente estudo, pelos mesmo motivos já elencados na Parte I – Contexto de Educação Pré-Escolar: “Atividades desenvolvidas em Educação em Pré-Escolar (Atividades complementares com periodicidade diária, atividade nº 3).

Partindo da análise dos dados obtidos nas grelhas de registo e observação de conflitos entre pares, posso declarar que:

- Existem alunos que se envolveram em conflitos mais do que uma vez por dia;
- Os conflitos persistem, sobretudo, no sexo masculino, mas tal afirmação poderá ser corroborada através do facto de só estarem insertadas cinco raparigas nesta turma;
- A forma como os alunos tentam resolver os seus conflitos é, mormente, com alguma agressividade e impulsividade. Tal afirmação parte das minhas observações;
- O dia em que se registou o maior número de conflitos (nove) foi no dia 17 de maio de 2023, contudo, não existiu nenhum motivo aparente que despoletasse este número de ocorrências;
- O número de conflitos diários é substancialmente mais baixo do que na vertente da Educação em Pré-Escolar, todavia, e daquilo que observei, posso asseverar que a gravidade destes descatos é superior na vertente do 1º ciclo do Ensino básico (agressões físicas que deixaram marcas, projeção de materiais, com o intuito de magoar os colegas, ofensas por parte de um dos alunos a adultos, ameaças de agressão física, intimidações graves, ao ponto de alguns alunos exteriorizarem receio de ir ao recreio com receio, “desejar” de morte a colegas, entre outros).
- Noto global, esta turma não é muito conflituosa, porém, muitos dos conflitos que existiram, e como já mencionei, foram graves;
- Após começar a colocar as atividades em prática, os conflitos tiveram tendência a diminuir, contudo, é revelante frisar que, caso a investigação tivesse uma maior duração, teria sido possível observar resultados mais significativos, e os objetivos circunscrevidos mais consolidados;

- Considero que este trabalho teria muito mais influência se desenvolvido/implementado desde o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, uma vez que este é um trabalho que deve ser conciso e contínuo. Esta necessidade urge ainda mais pelo contexto socioeconómico em que estes alunos se encontram inseridos: muitos são oriundos de bairros problemáticos da zona periférica de Beja; pelas vivências; pelo que presenciam diariamente e pelo ambiente da escola, que se caracteriza por possuir os estudantes mais conflituosos. Todavia, importa salientar que estas afirmações não são uma generalização, uma vez que existem honrosas exceções;
- O maior registo de conflitos ocorre na vertente “elevação do tom de voz com os pares”, seguindo-se a “troça dos pares”, as “agressões físicas” e as “ofensas verbais”, com mesmo número de ocorrências, as “ameaças” e, por fim, e a “danificação de bens materiais” e a “exclusão de pares”.
- A média de conflitos diários é sensivelmente 2,4, ou seja, 2.

Considerações Finais, Limitações e Perspetivas Futuras

Escrever as Considerações Finais deste estudo de investigação-ação, para mim, é sinónimo de término de mais uma etapa, do último passo, que pisa a linha da reta final.

Como já fora destacado, esta investigação surgiu da necessidade de deslindar se se a educação emocional contribui, de forma significativa, para a diminuição/prevenção dos conflitos entre pares, na esfera escolar, partindo de diferentes propostas de trabalho transversais a estas duas temáticas. Desta forma, objetivou-se conceder respostas às seguintes questões de partida:

- Que impacto possui a Inteligência Emocional na diminuição/prevenção dos conflitos escolares?
- De que forma é que a gestão e regulação emocional poderá exercer uma influência positiva nas relações interpessoais entre as crianças/alunos?
- Estimulação da Inteligência Emocional, qual o seu impacto na resolução de conflitos entre pares?

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido e dissecando os resultados obtidos, é possível constatar que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados, uma vez que foi possível observar uma evolução em ambas as valências. De notar que os objetivos definidos para esta investigação foram os seguintes:

- Facultar ferramentas passíveis de serem utilizadas para toda a vida: saber gerir, de forma saudável, os seus estados emocionais e aprender a gerir os conflitos;
- Incluir os intervenientes na resolução dos seus próprios conflitos, por forma a encontrar uma solução viável e justa para ambas as partes;
- Promover o relacionamento interpessoal através do diálogo e da comunicação, abominando quaisquer tipos de violência (física ou psicológica);
- Desenvolver/promover a empatia, colocando-se no lugar do outro;
- Desenvolver a capacidade de identificar que a sua conduta exerce repercussões no “outro”;
- Saber nomear as suas emoções e aprender a geri-las recorrendo a materiais reguladores (Pré-Escolar).

Para ambas as valências, foi realizado um Estado de Arte transversal e, posteriormente, foram estruturadas um conjunto de propostas de atividades adequadas

aos diferentes contextos, passíveis de serem executadas, e que visassem colmatar as carências que se faziam sentir.

Em conformidade com os resultados obtidos, posso cotejar que, de facto, a estimulação para a Inteligência Emocional detém impacto positivo na diminuição dos conflitos escolares, uma vez que se evidenciou uma evolução em ambos os grupos. Contudo, e embora se tenha aferido os referidos progressos em ambas as valências, é preciso apontar as divergências que existiam nos diferentes contextos.

Conclusões – Contexto de Educação em Pré-Escolar

Quando iniciei a minha Prática pedagógica, percebi desde logo que o grupo apresentava uma grande dificuldade em resolver os conflitos que surgiam entre os pares. Contudo, e em relação à parte da Inteligência Emocional, o grupo demonstrava aptidão para identificar, diferenciar e elaborar uma associação entre emoções e situações anteriormente experienciadas.

Ao começar a implementar o meu estudo, ou seja, ao desenvolver, com as crianças as propostas de trabalho, foi possível reparar que estas estavam a adquirir, progressivamente, os objetivos delineados, isto é, começaram a fazer uma gestão mais positiva das emoções, começaram a resolver os seus conflitos através do diálogo, mas, quando não conseguiam, solicitavam a minha ajuda, conseguiam colocar-se no lugar do outro, exteriorizando alguma empatia, já nomeavam as emoções/sentimentos que o outro sentia, fruto de uma situação conflituosa, tentavam chegar a um consenso justo para ambas as partes, já nomeavam todas as emoções e sentimentos que nutriam, mesmo sem ser no decurso das atividades e recorriam, autonomamente, aos recursos existentes na sala para se acalmarem, tendo perfeita consciência da sua finalidade. Nesta linha, importa, acima de tudo, denotar que houve uma diminuição dos conflitos (que era o objetivo primordial deste estudo), tendo sido consequência da estimulação da Inteligência Emocional.

Conclusões – Contexto de 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao iniciar a terceira e última Prática Profissional, as expectativas desta investigação surtir efeitos positivos não eram muito altas, uma vez que a escola onde cumpro o estágio se caracteriza por possuir um universo de alunos bastante conflituosos, provenientes de bairros muito problemáticos da cidade de Beja, e com um estatuto socioeconómico baixo (embora haja exceções). Conquanto, ao aplicar o estudo e

implementar as propostas delineadas, consegui observar resultados favoráveis, embora ache que caso este tivesse sido aplicado logo desde o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, os resultados seriam mais evidentes, uma vez que este é um trabalho que deve ser conciso e contínuo.

No que alude à Inteligência Emocional, considero que a temática despoletou interesse na maior parte dos alunos, além do mais, consegui cumprir os vários domínios que compõem as “Aprendizagens Essenciais”, com especificidade nas disciplinas do Português e Educação Artística – Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro. Ou seja, trabalhei os conteúdos programáticos da Matriz Curricular do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico aliados à temática da investigação.

Relativamente aos resultados, e como já frisei, classifico-os como significativos, uma vez que houve uma diminuição dos conflitos entre pares. No que concerne à Inteligência Emocional, os alunos adquiriram, neste período de tempo, competências e ferramentas que os irão auxiliar na gestão e regulação emocional, conseguem, atualmente, distinguir as várias emoções/sentimentos, entendem perfeitamente que os seus atos exercem repercussões no outro, muitos deles sabem analisar o que o outro está a sentir (empatia) e a maior parte está ciente de que qualquer que seja o ato de violência, não resolve nada, uma vez que a chave está no diálogo e na comunicação. Afirmo isto devido às observações que fui fazendo.

Limitações – Contexto de Educação em Pré-Escolar

Na verdade, não senti grandes entraves à implementação das atividades delineadas neste estudo e nesta valência, isto porque não existe um currículo a seguir, e eu pude fruir de uma grande flexibilidade, porém, ajustando sempre a minha ação pedagógica e norteando as minhas intencionalidades pelas OCEPE (2016). Apenas posso fazer menção ao facto de o tempo de implementação do estudo ser muito fugaz, contudo, faço uma classificação bastante positiva face às aprendizagens, competências e ferramentas adquiridas e progressões observadas e sentidas neste curto espaço de tempo.

Limitações – Contexto de 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a principal limitação pautou-se pela estruturação e organização de planos de ação, isto é, a elaboração de propostas de trabalho que fossem ao encontro das disciplinas que compõem a Matriz Curricular do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos conteúdos programáticos expressos nas “Aprendizagens

Essenciais”, do documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), da brochura “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), da disciplina da “Cidadania e Desenvolvimento”, que se caracteriza pela sua transversalidade a todos os níveis de Ensino Básico e dos conteúdos a lecionar solicitados pela docente cooperante.

Também, à semelhança do que fora referenciado na vertente da Educação em Pré-Escolar em relação ao tempo: embora este estágio fosse mais longo, senti que o tempo de implementação foi bastante escasso, e isto foi, sem dúvida, uma limitação à aquisição de mais competências. Malgrado, acredito que consegui fornecer muitas outras capacidades e ferramentas dentro da temática que, certamente, serão para a vida destes alunos!

Por fim, outra limitação prende-se com a gestão do tempo ao nível do cumprimento do programa. A professora cooperante revelou, frequentemente, alguma inquietação em cumprir o programa, pelo que o tempo disponibilizado para o desenvolvimento de certas propostas de trabalho, no âmbito da investigação, não puderam ser desenvolvidas.

Sugestões para outros estudos

No decorrer da Prática profissional III – Contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico, a certa altura da implementação do estudo, senti que deveria ter produzido materiais passíveis de serem utilizados pelos alunos em momentos de tensão e euforia, fruto dos conflitos existentes dentro, e fora da sala de aula. Desta forma, seria bom que os alunos pudessem recorrer a algo que os ajudasse a retornar à serenidade. Nesta linha, sugiro a criação de um cantinho da calma/paz na sala de aula.

Também, penso que será produtivo realizar algumas dinâmicas de grupo, tais como: debates com dilemas ético-morais sobre situações de conflitos e organizar assembleias de turma onde os alunos possam refletir, delinear normas e mediar os conflitos ocorridos entre os pares.

No que alude em específico às emoções, por vezes, alguns alunos tinham alguma dificuldade em dialogar sobre aquilo que sentiam e que os deixava emocionalmente em baixo, ora por situações que tinham acontecido em ambiente familiar, ora por situações que tinham ocorrido em ambiente escolar, com os colegas. Desta maneira, penso que seria vantajoso existir uma caixa onde eles pudessem colocar um papel, na qual expressassem os seus sentimentos/emoções, com a finalidade de o investigador ler e ajudar.

Transversalmente às duas vertentes, considero pertinente a implementação diária de técnicas de relaxamento ou *Mindfulness*.

Para terminar, e dando o meu parecer face a este estudo, considero que este se revelou de grande importância para o meu futuro profissional. Como futura profissional da Educação, não posso descurar a temática das emoções, nem dos conflitos, que são parte integrante de uma escola. Ao mesmo tempo que trabalhamos os conteúdos programáticos, é possível tratar estas questões, e eu pude comprovar tal afirmação!

Referências bibliográficas

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS nº1 DE BEJA. (sem data). – Acedido em <https://www.agr1beja.pt>, obtido a 01/01/2023
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., ... Silva, P. (2021). Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Recolha de Dados. (1a ed.). Universidade de Aveiro Editora., Acedido em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digita, Obtido a 7 de março de 2023
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Artigo 7º da Portaria n.º 272-A/2017, Diário da República – 13 de setembro de 2017. Acedido em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/272-a-2017-108141749>, Obtido a 17/02/2023
- Câmara Municipal de Beja. (sem data). *História da cidade de Beja*. Obtido 11 de janeiro de 2022, de <https://cm-beja.pt/pt/menu/587/historia-da-cidade.aspx>
- Canas, M. (2022). *Alunos com necessidades educativas especiais: Quais os direitos?* Acedido em <https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/bebes-criancas/dicas/alunos-necessidades-educativas-especiais-quais-direitos#quem-sao-os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais>, Obtido a 15/02/2023
- Cardona, M. João, Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar no Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, M. (sem data). *(In)disciplina na escola: Para uma prática integrada e sustentada na intervenção*. Direção Geral de Educação., Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/in_disciplina_na_escola_para_uma_pratica_integrada_e_sustentada_de_intervencao.pdf, Obtido a 7 de março de 2023
- Céspedes, A. (2014). *Educar as Emoções: Um guia para pais e educadores* (Brochado). Editorial Presença.

- Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário.* (sem data). República Portuguesa - Educação., Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf, obtido a 18/05/2023
- Correia, M. (2009). *A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ENQUANTO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO.*, Acedido em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf, Obtido a 8 de março de 2023
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação—Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.* Colégio Internato dos Carvalhos., Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accção_Metodologias.PDF, Obtido a 10/03/2023
- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes.* Pergaminho.
- Dahlberg, L. L., Krug, E. G., Mercy, J. A., Lozano, R., & Anthony B., Z. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde: Violência: Um problema global de saúde pública.* – Acedido em <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>, Obtido a 7 de março de 2023
- Despacho n.º 8356/2022, Diário da República – 2ª série, 8 de julho de 2022, p. 78, Acedido em <https://files.dre.pt/2s/2022/07/131000000/0007600086.pdf>, obtido a 03/02/2023
- Despacho n.º 98-A/92, Diário da República – 20 de junho de 1992, Acedido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/98-a-1992-642919>, obtido a 09/06/2023
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, 19 de Junho de 2018, Diário da República, Acedido em <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/2018/06/2S116A0000S01.pdf>, Obtido a 11/02/2023
- Direção-Geral da Educação: AEC's—Atividades de Enriquecimento Curricular e CAF - Componente de Apoio à Família:* (sem data). – Acedido a 01/06/2023, obtido em <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

- d'Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (1.^a–2008.^a ed.). Porto Editora.
- García Vega, L. (2021). *Castigar não é Educar—Todas as vantagens da disciplina positiva*. A Esfera dos Livros.
- Goleman, D. (2021). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- González Pérez, J., & Pozo, M. (2014). *Educar para a não-violência* (2^a). Bookout, Lda.
- Henriques, A. (2014). *A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais*. Instituto Politécnico de Lisboa., Acedido em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3963/1/A%20criança%20como%20ator%20na%20resolução%20de%20conflitos%20interpessoais.pdf>, Obtido a 11/103/2023
- Infopédia — Dicionários Porto Editora*. (sem data), Acedido em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/castigo>, Obtido a 2 de março de 2023
- Lampreia, R., & Mendonça, M. (sem data). *MINDUP*., Acedido em <http://www.clinicamindup.com/TeamList.aspx>, Obtido a 6 de março de 2023
- Lei 5-97 de 10 de Fevereiro de 1997 – Diário da República – 1 Série – A. Acedido em <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>, Obtido a 6 de fevereiro de 202
- Lei n.º29/2013 de 19 de abril de 2013 – Diário da República – 1 Série – N.º 77. Acedido em <https://files.dre.pt/1s/2013/04/07700/0227802284.pdf>, Obtido a 10 de março de 2023
- Lusa. (2021). *Peso das doenças mentais é de 22,5% no total das patologias*.
- Monteiro, A. P., & Cunha, P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Pactor.

- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Moreira, P. (2022). *Gerir Emoções*. Idioteque.
- Oliveira Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças* (1.^a–2008.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J.; Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Palma, S. (2022). *Projeto Curricular de Grupo: Ano letivo 2022/2023—Sala 2 do Jardim de Infância da Escola Básica de Santiago Maior, Beja*
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). *INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: CONTRIBUTOS ADICIONAIS PARA A VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA. XIX (1-2)*., Acedido em <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/401/161>, Obtido a 15/03/2023
- Rocha, D. R. (2022). *Gestão de conflitos escolares – Workshop*. Academia 108.
- Rocha, D. R. (2023). *Academia 108—8 Estratégias que as escolas devem adotar*. – Acedido em <https://www.academia108.com>, Obtido a 6 de março de 2023
- Rocha, D. R. (2023). *Academia 108—4 pilares para gerir conflitos entre crianças*. – Acedido em <https://www.academia108.com>, Obtido a 6 de março de 2023
- Serviço Nacional de Saúde. (2022). *Emoções, relações e violência*., Acedido em <https://www.sns24.gov.pt/guia/emocoes-relacoes-e-violencia/#o-que-e-a-violencia>, Obtido a 7 de março de 2023
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Sobral, C. (2015). *Mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Acedido em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8495>, Obtido a 11 de março de 2023

Teixeira, N. (2015). *Metodologias de pesquisa em Educação: Possibilidades e adequações* (Vol. 12).

Teresa, S., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais* (11.^a–2009.^a ed.). Porto Editora.

Viegas, R. (2015). *Os livros de histórias na creche e no jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal., Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/62696322.pdf>, Obtido a 08/03/2023

Violência em contexto escolar. (sem data). APAV., Acedido em https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/FI_APAV_Violencia_Contexto_Escolar.pdf, Obtido a 7 de março de 2023

Walton, D. (2022). *Inteligência Emocional*. Alma dos Livros.

Apêndices

Apêndice 1 – Inquérito por Entrevista à Educadora Cooperante

Guião de inquérito por entrevista direcionada à Educadora cooperante sobre conflitos escolares e regulação e gestão de emoções

No âmbito da temática da minha Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Politécnico de Beja, elaborei este inquérito por entrevista. O objetivo do presente inquérito por entrevista é perceber que tipo de problemáticas são observadas pela Educadora cooperante face a este tema.

Parte I

Formação e percurso profissional da Educadora

1. Qual a sua idade?

60 anos.

2. Qual a sua formação?

Licenciatura em Educação de Infância
Bacharelado + complemento de formação

3. Em que Instituição se formou?

Magistério Primário de Beja e ESE.

4. Há quantos anos exerce a profissão?

Desde 1 de outubro de 1985

5. Em que Instituições já exerceu as suas funções?

Jardins de Infância de:

Barrancos (3 anos); Mértola (2 anos); Cuba, Beja – Bairro da Conceição; Beja – Bairro da Esperança; Oficina da Criança de Ferreira do Alentejo; Biblioteca de Beja (setor Infantil); Projeto “Há festa no Coreto” – Ludoteca da CMB; Bibliotecas Escolares do Agrupamento de Santiago Maior; Jardim de Infância de Santiago (1º no Bairro da Apariça e depois passou para o Centro Escolar de Santiago Maior)

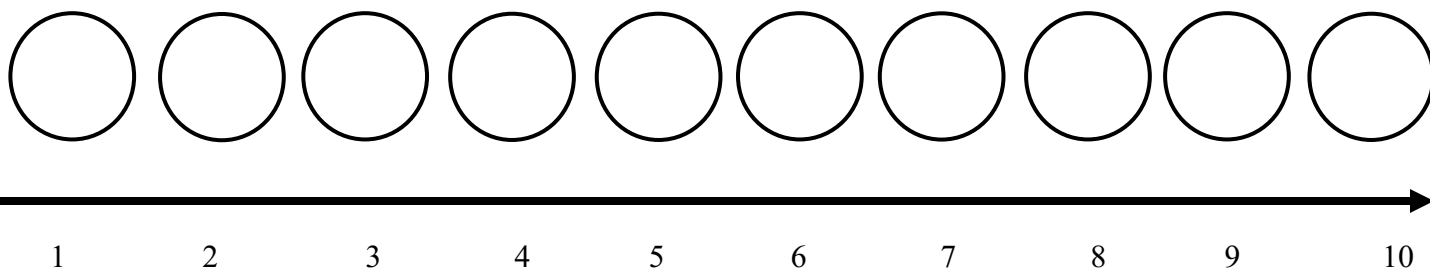
6. Na Instituição em que se encontra, há quanto tempo exerce o seu cargo de Educadora?

Desde 2007/2008

Parte II

Opinião da Educadora sobre a temática em questão:

7. Numa escala de 0 a 10, como classifica a importância de se abordar/desenvolver a temática em questão? Explique a classificação dada.



10 – Isto porque considero que é fundamental desenvolver competências de regulação emocional e resolução de conflitos desde muito cedo, pois elas são essenciais para o desenvolvimento saudável e equilibrado de crianças. Além disso, a capacidade de lidar com conflitos e emoções de forma saudável, é uma competência extremamente importante para a sua vida futura.

8. Na sua ótica, acha que o desenvolvimento desta temática irá surtir efeitos positivos no dia a dia das suas crianças? Explique.

Sim, acredito que pode ter efeitos muito positivos. Ao ensinar as crianças a lidar com os conflitos que vão surgindo no dia a dia e as emoções de maneira saudável, elas irão recebendo as ferramentas necessárias para lidar com situações difíceis e stressantes. Além disso, ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear as suas emoções, e a compreender como elas afetam o seu comportamento, pode ajudá-las a

aprender a regular as suas emoções de forma mais eficaz e desenvolvendo competências importantes para o seu desenvolvimento saudável e bem-estar emocional.

9. Por norma, a temática das emoções é algo que é trabalhado ao longo do ano letivo? Se sim, de que forma?

A temática é geralmente trabalhada ao longo do ano letivo em diferentes contextos e de diferentes formas:

Atividades:

- jogos, histórias e discussões para ajudar as crianças a reconhecer e a nomear as suas emoções.
- Jogos de relaxamento, ioga para ajudar as crianças a ficarem mais calmas;
- A utilização do Diário de turma e a reunião do Conselho para ajudar a criança a comunicar, a ouvir e a colaborar com os seus pares de forma a resolver os seus conflitos de forma saudável.

Parte III

Conflitos

10. Qual a sua definição pessoal para o conceito de “conflitos”?

Há muitos tipos de conflito, principalmente na vida de uma criança no Jardim de Infância: por disputa de materiais/ brinquedos, por ciúme, por querer ser o primeiro...

11. Na sua ótica, quando podemos dizer que uma dada situação se traduz num conflito entre pares?

Quando há desacordo, tensão ou agressividade. Pode ser positivo ou negativo dependendo da forma como é trabalhado.

12. Para si, quais são as “regras de ouro” que ajudam a lidar com os conflitos?

Para lidar com os conflitos é importante: manter a calma, procurar soluções para ambas as partes, aprender a lidar com as emoções, saber-se colocar no lugar do outro.

13. Tendo em conta que a escola se caracteriza por ser um lugar de contacto com a diversidade de modelos educativos, vivências, culturas e valores, e tendo em consideração que os conflitos fazem parte das relações humanas, como caracteriza o seu grupo em relação a este aspeto?

Considero que é um grupo perfeitamente normal. Os conflitos que ocorrem são os que normalmente ocorrem no dia a dia de um jardim de Infância.

14. Que tipo de conflitos nota que existem entre as crianças?

Conflitos

- por disputa de materiais – quando não querem partilhar brinquedos/ materiais.
- quando jogam/ brincam – quando não concordam sobre como jogar/brincar
- quando não os incluem na brincadeira/ jogo ou “já não sou teu amigo”
- por disputa de atenção por parte do adulto.

15. Que tipo de problemáticas observa mais em contexto de sala?

- por disputa de materiais – quando não querem partilhar brinquedos/ materiais.
- por disputa de atenção por parte do adulto.

16. Que tipo de problemáticas observa mais no contexto de recreio?

- por disputa de materiais – quando não querem partilhar brinquedos/ materiais.
- quando jogam/ brincam – quando não concordam sobre como jogar/brincar
- quando não os incluem na brincadeira/ jogo ou “já não sou teu amigo”.
- brincadeiras muito agressivas onde se incluem lutas.

17. Na sua ótica, quais são causas que desencadeiam estes conflitos?

Dificuldade em saber partilhar, saber expressar os seus desejos e comunicar. Falta de um espaço adequado com aparelhos lúdicos suficientes para tantas crianças.

18. Dada a sua vasta experiência e anos de carreira, qual pensa ser a forma mais eficaz de resolver/apaziguar os conflitos?

Ajudando a criança a compreender as suas emoções e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos.

19. Como sabemos, a comunicação é a chave para as boas relações entre os pares, seja em contexto escolar ou não. No que concerne a este conceito, e tendo em conta o seu grupo de crianças, como caracteriza a comunicação entre eles numa situação de desentendimento?

A comunicação é difícil, muitas vezes não conseguem gerir o conflito sozinhos, existindo a necessidade de o adulto intervir para os ajudar.

20. Considera que os conflitos são boas oportunidades para trabalhar valores e regras? Se sim, explique o porquê.

Sim, os conflitos podem ser boas oportunidades para trabalhar valores e regras. Isso porque os conflitos podem proporcionar situações em que as crianças necessitam de pôr em prática os valores e regras que lhes foram ensinados.

21. Considera que os conflitos são algo positivo e necessário? Se sim, explique a razão dessa afirmação.

Os conflitos podem proporcionar oportunidades para as crianças aprenderem a lidar com as suas emoções e a resolver problemas de forma eficaz, competência importantíssima para a sua vida futura.

Parte IV

Regulação e gestão emocional

22. Como já deverá ser do seu conhecimento, o busilis da problemática assenta na regulação emocional. Imaginemos, numa situação de conflito, as crianças conseguem nomear e descrever as emoções que sentem? Conseguem, ainda, responder à questão “porque estou a sentir isto?”. Explique.

É um grupo heterogéneo, algumas já vão conseguindo falar das suas emoções e responder à questão, no entanto a grande maioria não o consegue fazer, tendo muita dificuldade em gerir as suas frustrações.

23. No seu parecer, acha que o grupo gere, de forma saudável, as suas emoções? Explique o porquê.

Nem sempre.

24. Que necessidades precisam de ser trabalhadas com o grupo de crianças?

Ao ensinar as crianças a lidar com os conflitos que vão surgindo no dia a dia e as emoções de maneira saudável, elas irão recebendo as ferramentas necessárias para lidar com situações difíceis e stressantes.

25. Que estratégias acha que a escola deverá então adotar para diminuir a existência de conflitos escolares, seja em casos de conflito entre pares, indisciplina, violência ou *bullying*?

Para diminuir conflitos escolares, o jardim de Infância deverá ensinar como resolver problemas, fazer com que todos se sintam seguros e valorizados, ajudar as crianças com comportamentos negativos, trabalhar com pais e comunidade, estabelecer regras. É igualmente importante a permanente avaliação, planificação e intervenção dos docentes e não docentes na gestão desses conflitos..

Apêndice 2 – Inquérito por Entrevista à Professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico

Guião do inquérito por entrevista direcionada à Professora cooperante, do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre conflitos escolares e regulação e gestão de emoções

No âmbito da temática da minha Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Politécnico de Beja, elaborei este inquérito por entrevista. O objetivo do presente inquérito por entrevista é perceber que tipo de problemáticas são observadas pela Professora cooperante face a este tema.

Parte I – Formação e percurso profissional da Educadora

1. Qual a sua idade?

43

2. Qual a sua formação?

“Licenciatura em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.”

3. Em que Instituição se formou?

“Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação.”

4. Há quantos anos exerce a profissão?

“Tenho, aproximadamente, 13 anos de serviço.”

5. Em que Instituições já exerceu as suas funções?

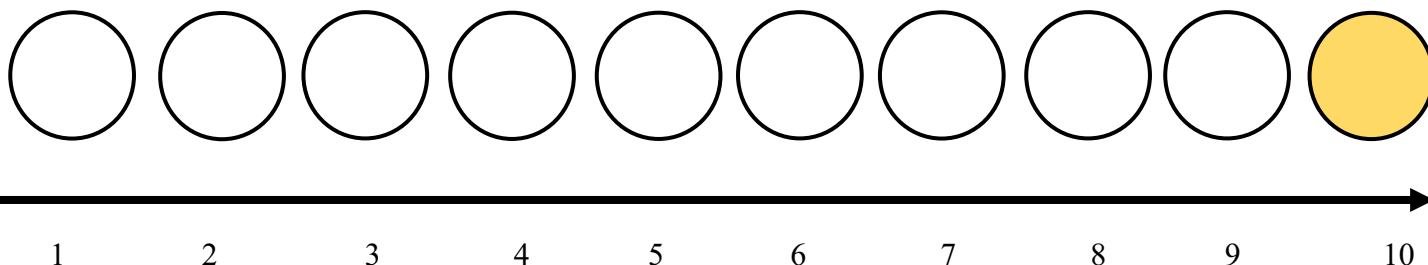
“Já passei por várias escolas, desde Lisboa até ao Algarve (Campo Maior, Sintra, Portimão, Loulé, Vidigueira, Moura e Beja).

6. Na Instituição em que se encontra, há quanto tempo exerce o seu cargo de Professora?

“Estou há três anos neste Agrupamento de Escolas e há dois anos que exerço funções neste Centro Escolar.”

Parte II – Opinião da Professora sobre a temática em questão:

7. Numa escala de 0 a 10, como classifica a importância de se abordar/desenvolver a temática em questão? Explique a classificação dada.



“Considero de extrema importância a temática em questão uma vez que as crianças necessitam de estar bem emocionalmente para estarem predispostas para a aprendizagem. Tudo flui com maior naturalidade e mais facilmente se existir estabilidade emocional.”

8. Na sua ótica, acha que o desenvolvimento desta temática irá surtir efeitos positivos no dia a dia dos seus alunos? Explique.

“Claro que sim. A regulação emocional promove um ambiente educativo mais saudável, onde os conflitos são geridos de forma construtiva na relação entre os alunos, gerando, sem dúvida, efeitos positivos em todos os envolvidos.”

9. Por norma, a temática das emoções é algo que é trabalhado ao longo do ano letivo? Se sim, de que forma?

“Sim. Todos os dias esse tema é abordado, direta ou indiretamente, em sala de aula. Os alunos mais sensíveis necessitam de sentir apoio e segurança de um adulto para ultrapassarem algo que acontece e os magoe e esse trabalho é feito no momento. O Mesmo acontece com os alunos que apresentam comportamentos menos corretos. Há que passar bons valores e atitudes assertivas para que os comportamentos sejam cada vez melhores.”

Parte III – Conflitos

10. Qual a sua definição pessoal para o conceito de “conflitos”?

“Pessoalmente, “conflitos” são resultantes de divergências e são algo que gera emoções negativas e provoca, para uns, tristeza e ansiedade e, para outros, raiva.”

11. No 1º Ciclo do Ensino Básico, em que faixa etária predominam os conflitos entre pares?

- 6 anos de idade
- 7 anos de idade
- 8anos de idade
- 9anos de idade
- 10 anos de idade
- Mais de10 anos de idade

12. Em que sexo predominam os conflitos entre pares?

- Feminino
- Masculino

13. Na sua ótica, quando podemos dizer que uma dada situação se traduz num conflito entre pares?

“Para mim, existe um conflito entre pares quando os alunos se envolvem num confronto verbal ou físico, levando-os a alterarem-se emocionalmente.”

14. Para si, qual a melhor forma de gerir conflitos?

“A melhor forma de gerir os conflitos é juntar os envolvidos, pedir que cada um explique o que está a acontecer e questionar como podemos resolver a situação, dando sempre um grande enfoque ao entendimento e ao sentimento de justiça de cada um.”

15. Tendo em conta que a escola se caracteriza por ser um lugar de contacto com a diversidade de modelos educativos, vivências, culturas e valores, e tendo em consideração que os conflitos fazem parte das relações humanas, como caracteriza a sua turma em relação a este aspeto?

“Dado o contexto socioeconómico predominante dos alunos que frequentam este Centro Escolar, considero que na minha turma existem poucos conflitos e os que surgem, têm sido fáceis de resolver. São conflitos próprios da faixa etária em questão e que fazem parte do seu desenvolvimento.”

16. Que tipo de conflitos nota que existem entre os alunos mais frequentemente?

“Noto que existem mais conflitos interpessoais.”

17. Que tipo de problemáticas observa mais em contexto de sala?

“Em sala de aula, por vezes, ocorre um choque de personalidades, em que dois alunos se desentendem, verificando-se que um deles é mais conflituoso e provoca mais situações de desentendimento.”

18. Que tipo de problemáticas observa mais no contexto de recreio?

“Observo que os alunos entram em conflito relativamente a algumas brincadeiras ou porque um bate no outro ou chama nomes.”

19. Na sua ótica, quais são causas que desencadeiam estes conflitos?

“Sem dúvida que são os valores e regras que lhes são transmitidos em casa.

20. Dada a sua vasta experiência e anos de carreira, qual pensa ser a forma mais eficaz de resolver/apaziguar os conflitos?

“A forma mais eficaz de resolver/apaziguar os conflitos é sempre através do diálogo, desenvolvendo a empatia e mostrando assertividade. Ou seja, questiono sempre os envolvidos de forma a entender o que os levou ao conflito e a partilhar sentimentos, tento compreender sempre o modo de pensar e de sentir de cada um e tento fazer ver quais as atitudes e comportamentos corretos para respeitar os outros.”

21. Como sabemos, a comunicação é a chave para as boas relações entre os pares, seja em contexto escolar ou não. No que concerne a este conceito, e tendo em conta a sua turma, como caracteriza a comunicação entre eles numa situação de desentendimento?

“No geral, é uma turma onde se consegue estabelecer uma comunicação controlada numa situação de desentendimento, com exceção de um caso ou outro pontual, que revela mais dificuldade no controlo emocional.”

22. Considera que os conflitos são boas oportunidades para trabalhar valores e regras? Se sim, explique o porquê.

“Sem dúvida que são, uma vez que é dessa forma que, muitas vezes, lhes transmito valores e regras, de forma a gerar comportamentos mais assertivos e a ajudá-los a gerir melhor as suas emoções.

23. Considera que os conflitos, não sendo graves, são algo positivo e necessário? Se sim, explique a razão dessa afirmação.

“Sim, porque os conflitos fazem parte do desenvolvimento das competências relacionais, como a comunicação, a tolerância, a empatia e a assertividade. Deverá ser encarado como algo natural e normal, desde que seja resolvido da melhor forma.”

Parte IV – Regulação e gestão emocional

24. Como já deverá ser do seu conhecimento, o busílis da problemática assenta na regulação emocional. Imaginemos, numa situação de conflito, os alunos conseguem nomear e descrever as emoções que sentem? Conseguem, ainda, responder à questão “porque estou a sentir isto?”. Explique.

“Sim, a maioria dos alunos consegue responder a essa questão. E é algo que faço sempre, de forma a perceber melhor o aluno e conseguir ajudá-lo a superar. É muito importante ouvirmos os alunos, eles necessitam bastante que isso aconteça de forma a conseguirem gerir cada vez melhor as suas emoções.”

25. No seu parecer, acha que a turma gere, maioritariamente, de forma saudável, as suas emoções? Explique o porquê.

“Com já referi anteriormente, acho que sim, com exceção de um caso ou outro pontual. Sempre que existe uma situação de conflito, muitos deles tentam ajudar o outro sugerindo estratégias de autocontrolo o que é bastante positivo.”

26. Que necessidades precisam de ser trabalhadas com o grupo de crianças?

“Essencialmente, a gestão das emoções em situações de conflito, de forma a desenvolverem estratégias de autorregulação e controlo emocional. Apesar de ser algo que se trabalhe sempre que necessário, é algo que será sempre necessário ao longo das suas vidas.”

27. Que estratégias já foram adotadas, pela Instituição para dizimar situações de violência?

“Sei que existe um gabinete de apoio (do qual fazem parte uma assistente social e psicóloga) que, juntamente com membros da direção, intervém sempre que necessário em situações mais graves que ocorrem, fazendo a mediação com as famílias. Também sei que em turmas mais complicadas, existe uma equipa que dinamiza alguns projetos no sentido da gestão de conflitos.”

28. Que estratégias acha que a escola deverá então adotar para diminuir a existência de conflitos escolares, seja em casos de conflito entre pares, indisciplina, violência ou *bullying*?

“O trabalho de equipa é extremamente importante, de forma a transmitirmos ideias de como podemos intervir para melhor ajudar nesta problemática, assim como informar e envolver os pais, pois a sua ajuda é fundamental na resolução de conflitos. Para tal, seria de extrema importância a existência de uma equipa de psicólogos que pudesse trabalhar diretamente com as famílias no âmbito desta problemática, pois, muitas vezes, são os próprios pais que desencadeiam situações de conflitos na escola.”

Apêndice 3 – Inquérito por questionário aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Inquérito por questionário – Conflitos escolares e gestão e regulação emocional

3º ano

No âmbito da temática da minha Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Politécnico de Beja, elaborei este inquérito por questionário. O objetivo do presente inquérito por questionário é auscultar os alunos do 3º ano sobre situações de conflitos entre pares, designadamente, sobre a periodicidade com que ocorrem, as razões que estão no âmago da problemática, como gerem este tipo de situações e o que é que a instituição escolar já fez para colmatar este tipo de situações.

Não existem respostas certas ou erradas, o importante é responderes com sinceridade colocando uma cruz (X) na(s) opção/opções que pretendes ou redigindo uma resposta. Este documento é estritamente confidencial.

Obrigada pela colaboração!

1. Qual o teu sexo?

Feminino

Masculino

1. Qual a tua idade?

2. Que ano de escolaridade frequentas?

3. Com quem vives?

Pais

Mãe

Pai

Tios

Avós

Outro: _____

Padrinhos

Irmãos

Primos

Família de acolhimento

Instituição

4. Das seguintes problemáticas listadas seleciona, de acordo com a tua perspetiva pessoal, quais são as que ocorrem com maior frequência na tua escola/sala:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Violação de regras estabelecidas | <input type="checkbox"/> Ofensas verbais |
| <input type="checkbox"/> Exclusão de pares | <input type="checkbox"/> Ameaças |
| <input type="checkbox"/> Agressões físicas | <input type="checkbox"/> Brincadeiras agressivas |
| <input type="checkbox"/> Discussões | <input type="checkbox"/> Roubo de bens materiais |
| <input type="checkbox"/> Vandalismo (destruição ou danificação de algo) | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

5. Indica o local onde observas, maioritariamente, este tipo de situações:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> No espaço exterior (recreio) | <input type="checkbox"/> Na casa de banho |
| <input type="checkbox"/> Na sala de aula | <input type="checkbox"/> No corredor |
| <input type="checkbox"/> No refeitório | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

6. Na tua perspetiva pessoal, quais são as razões que apontas para que estes conflitos se desenvolvam?

7. Com que frequência presencias as seguintes situações na tua escola? Coloca uma cruz (X) na opção que achares que se adequa mais.

	Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Um aluno (a) ser violentado (fisicamente) por outro (a)					
Um aluno (a) ser alvo de troça por outro (a)					
Um aluno (a) ser alvo de ofensas verbais					

Um aluno (a) ser alvo de furto					
Um aluno (a) vandalizar a instituição escolar					
Situações de discussão					
Um aluno (a) ou mais violarem as regras pré-estabelecidas na escola					
Um aluno (a) ameaçar outro (a)					

8. Qual a tua atitude perante estas situações?

- Limito-me a observar
- Retiro-me do espaço
- Participo ativamente no conflito
- Vou procurar auxílio perto de um adulto
- Vou procurar auxílio perto de um colega
- Separo os intervenientes
- Provoco/incentivo os meus colegas, por forma a agravar ainda mais a situação
- Outro: _____

9. Já estiveste envolvido em algum tipo de conflito dentro do espaço escolar?

- Não
- Sim

9.1. Se sim, de que tipo?

10. Já estiveste envolvido em algum tipo de violência dentro do espaço escolar?

Não

Sim

10.1. Se sim, com que frequência?

Sempre

Frequentemente

Algumas vez

Ocasionalmente

Raramente

10.2. Como lidas com a situação?

10.3. Que emoções são despoletadas (ativadas) em ti? Explica a tua resposta.

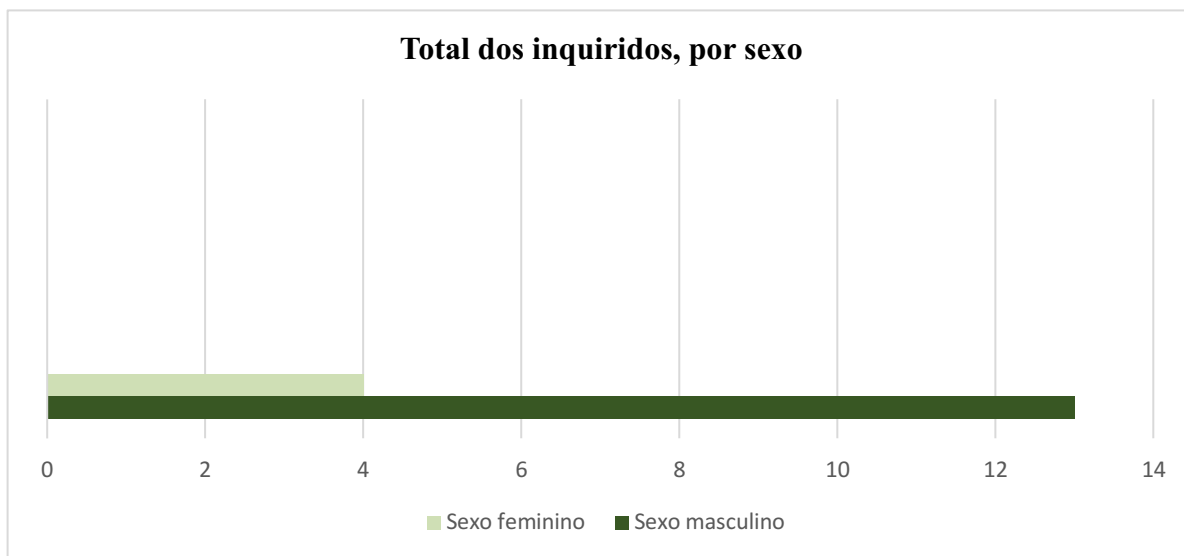
11. Na tua opinião, que estratégias já foram adotadas pela escola para resolver as problemáticas que têm vindo a ser apresentadas?

12. Na tua opinião, como é que a escola poderia agir para diminuir os conflitos escolares?

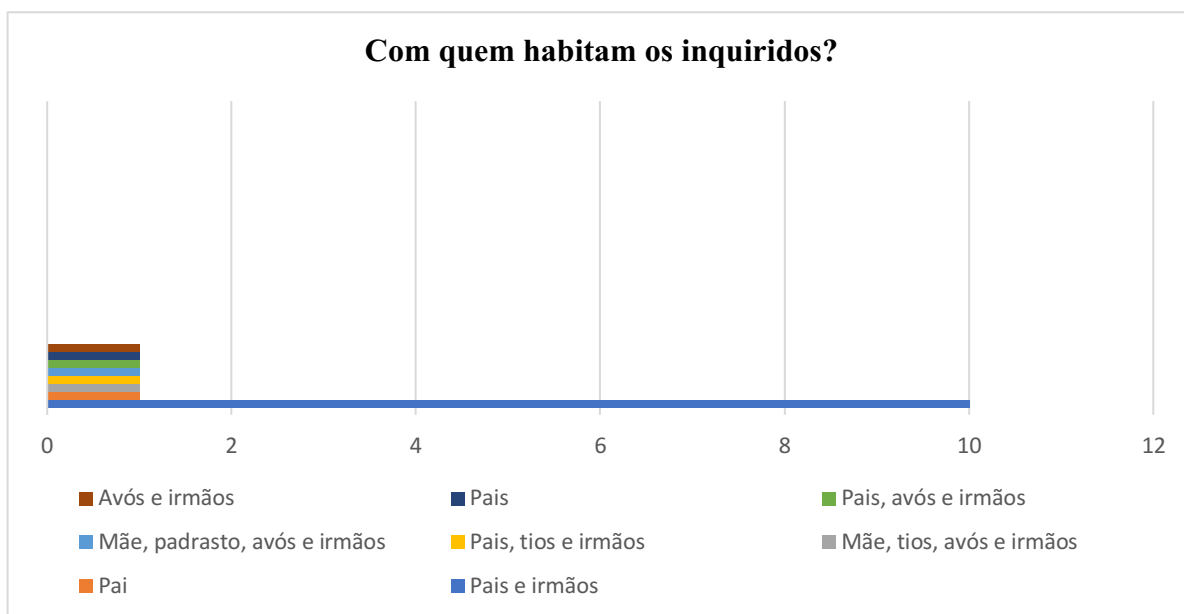
Apêndice 4 – Análise dos inquéritos por questionário realizados aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os inquéritos por questionário foram realizados a um universo de dezassete inquiridos. Em seguida, apresento os resultados obtidos em cada uma das questões.

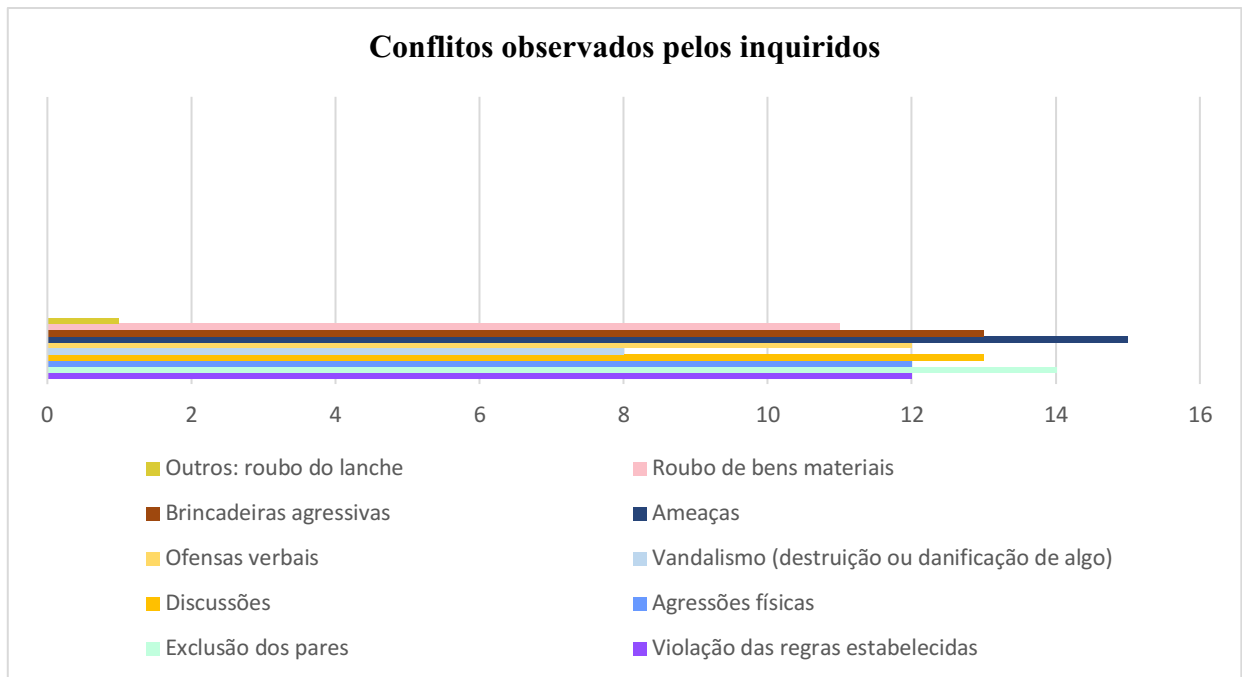
1. Qual o teu sexo ?



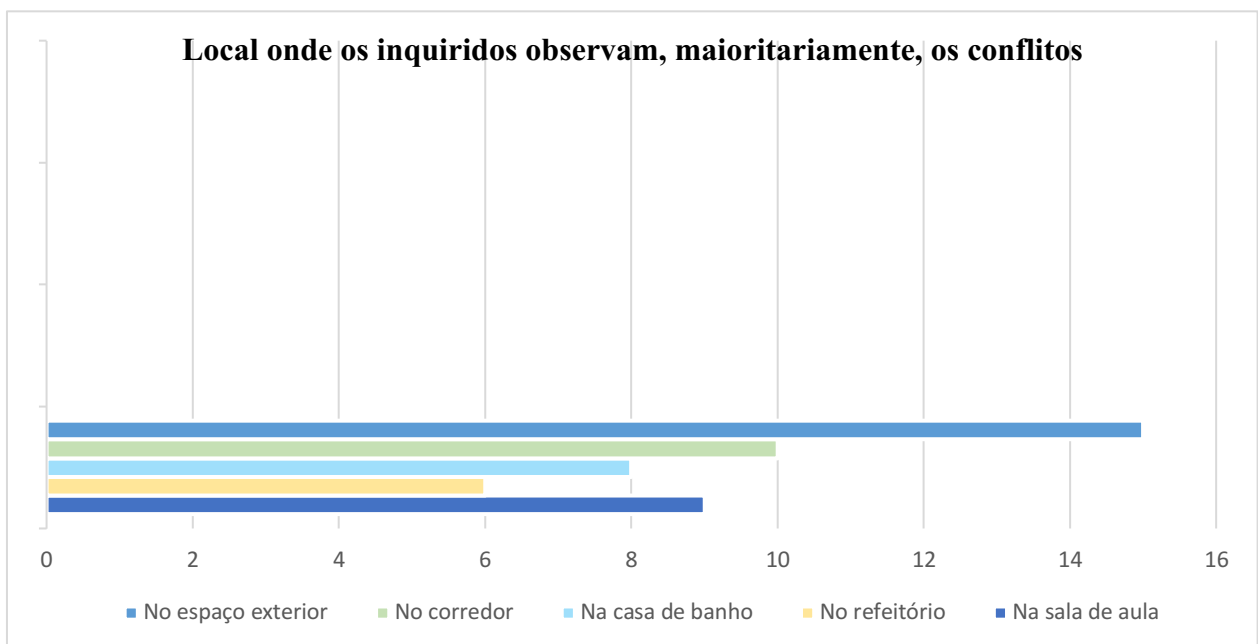
3. Com quem vives?



4. Das seguintes problemáticas listadas seleciona, de acordo com a tua perspetiva pessoal, quais são as que ocorrem com maior frequência na tua escola/sala



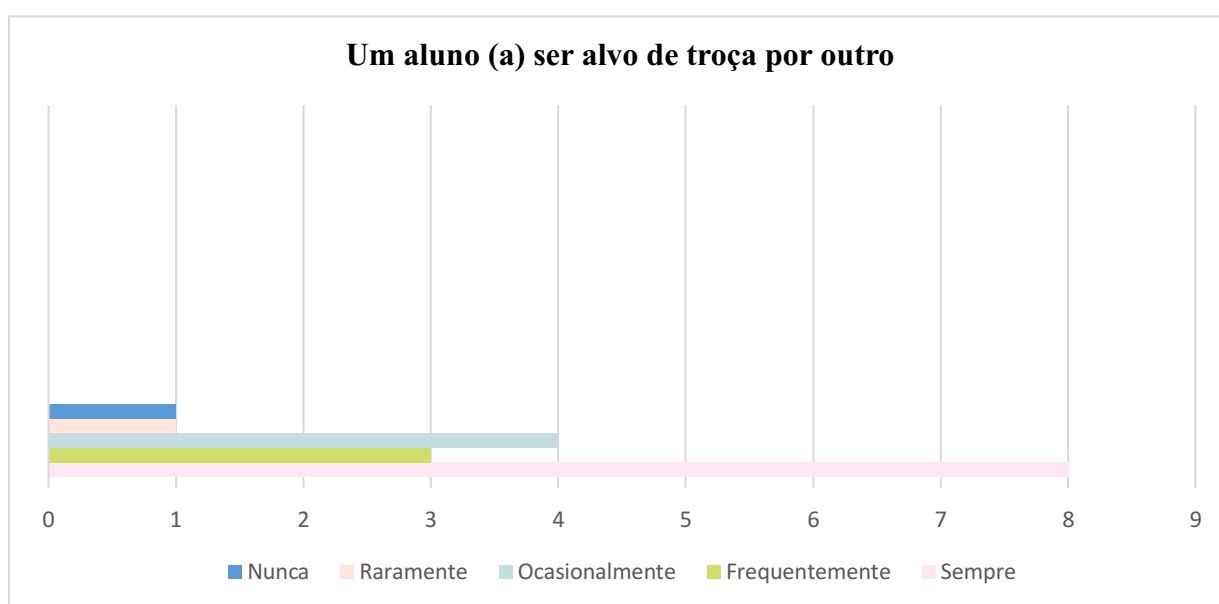
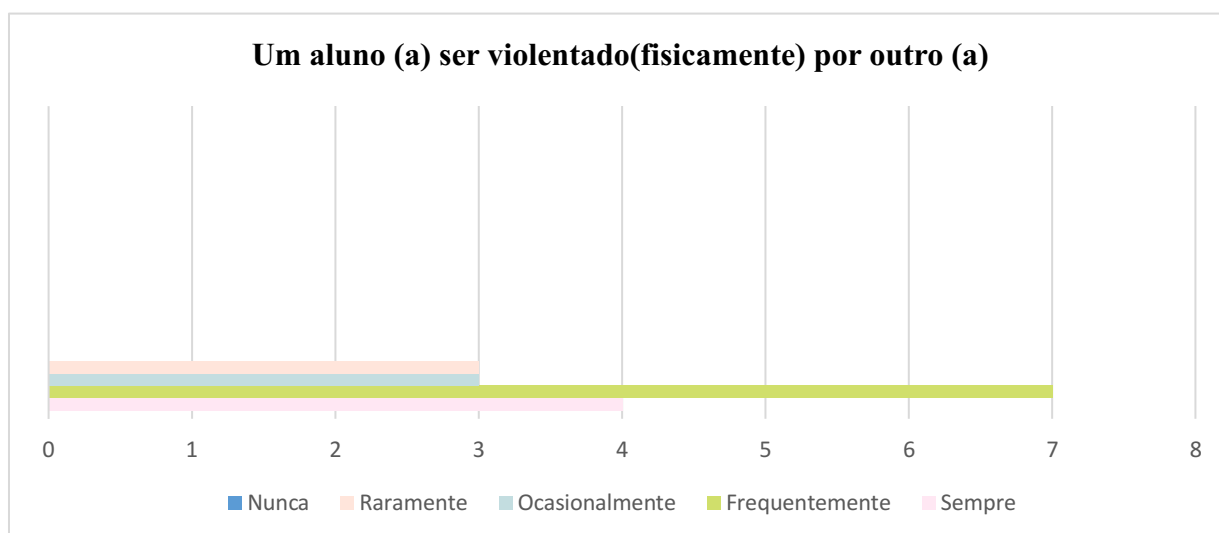
5. Indica o local onde observas, maioritariamente, este tipo de situações?



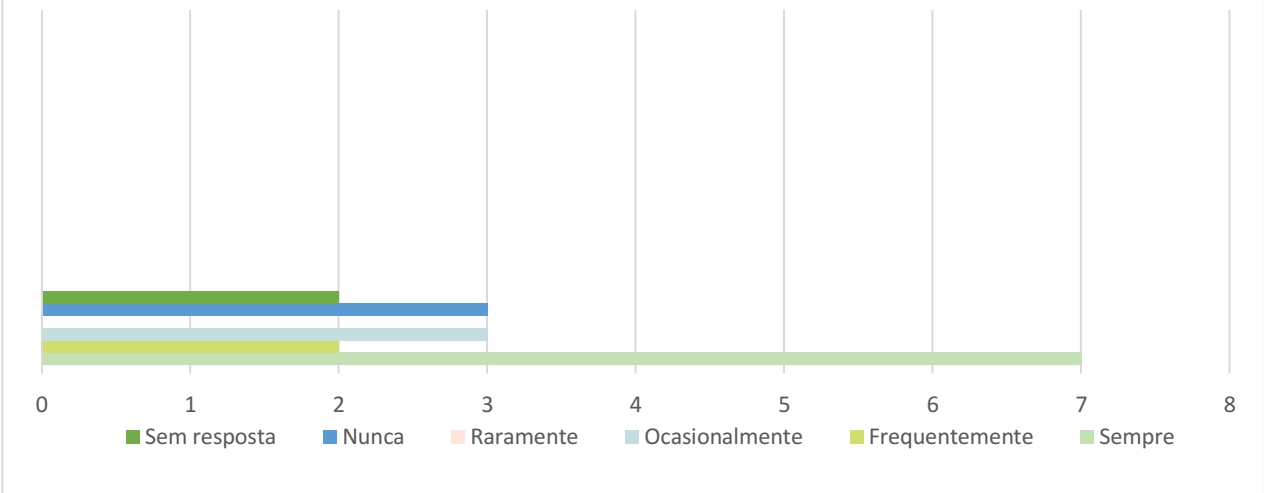
6. Na tua perspetiva pessoal, quais são as razões que apontas para que estes conflitos se desenvolvam?

Por ser uma questão mais aberta, as respostas foram bastante diversificadas. Os inquiridos referem a carência de uma boa educação, a falta de regras, o mau íntimo, a intimidação, a provocação, a inveja, a troça dos pares, a falta de empatia para com o outro, a irritabilidade e a falta de respeito como as razões primordiais que levam ao desenvolvimento de conflitos. Numa outra esfera, evidenciam os jogos e as brincadeiras.

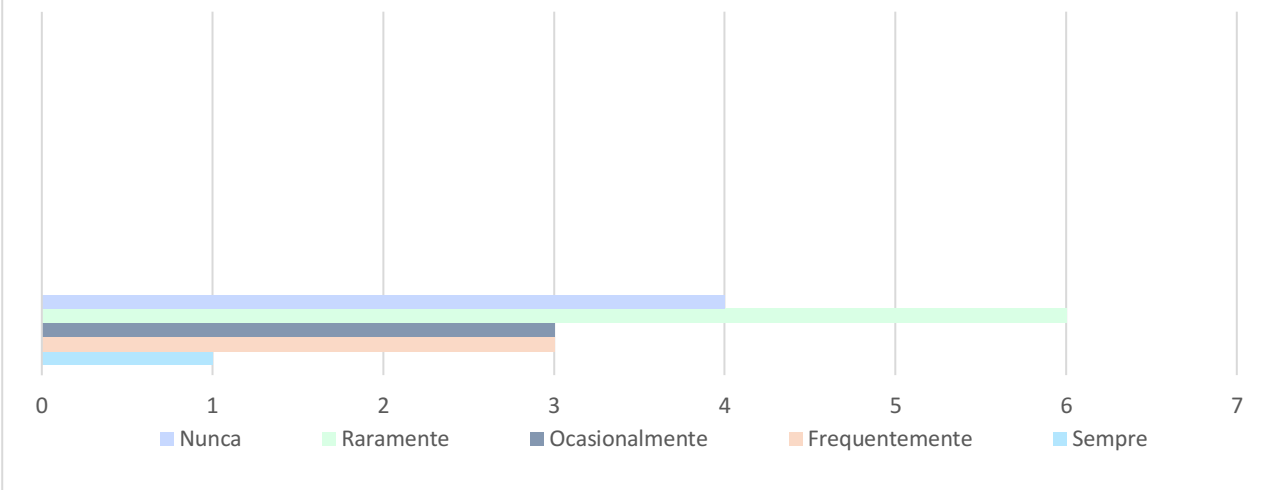
7. Com que frequência presencias as seguintes situações na tua escola? Coloca uma cruz (x) na opção que achares que se adequa mais.



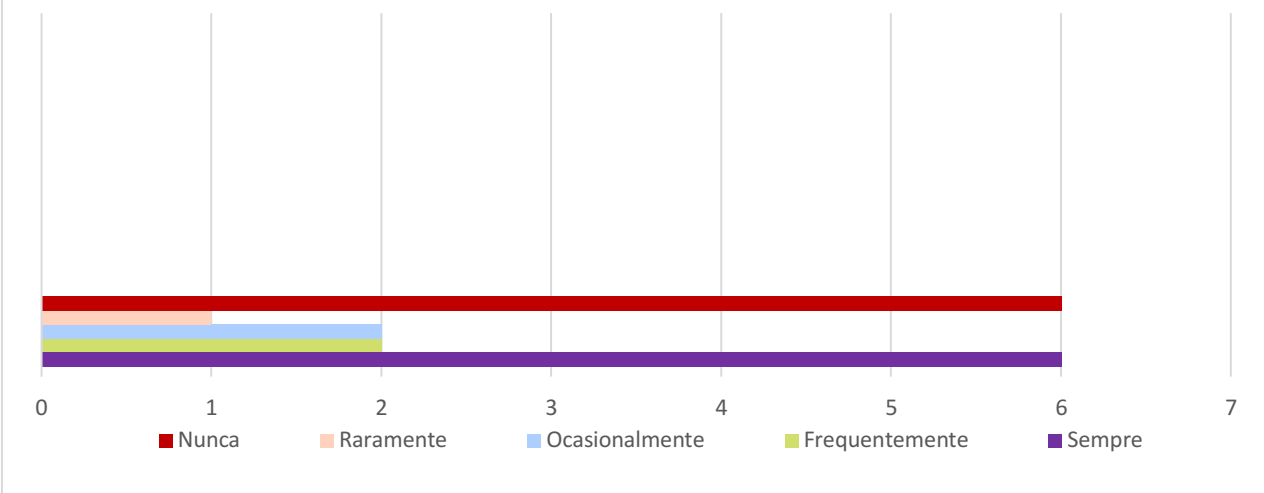
Um aluno (a) ser alvo de ofensas verbais

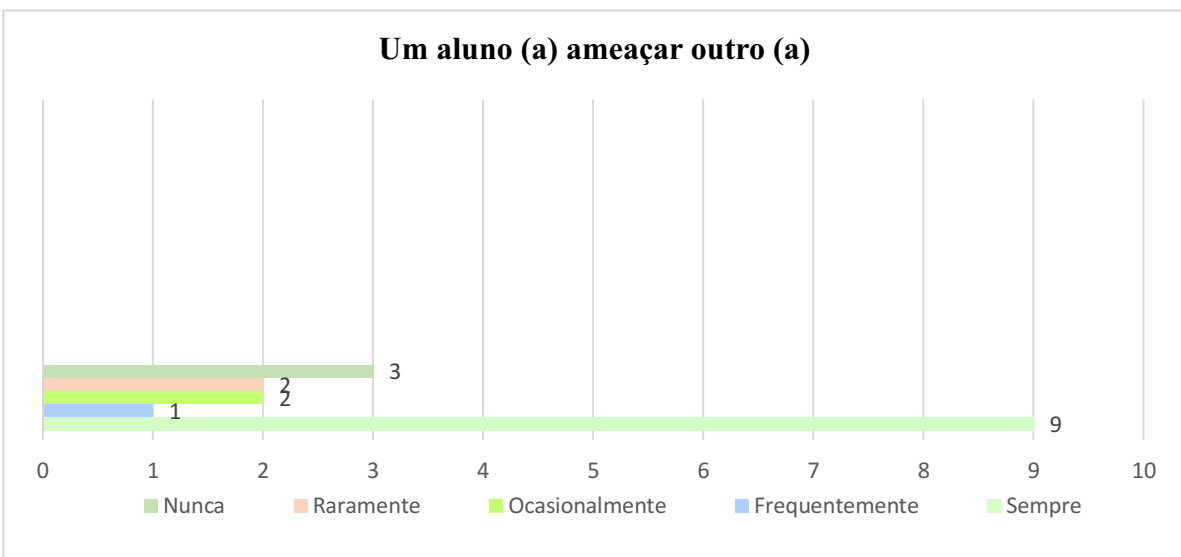
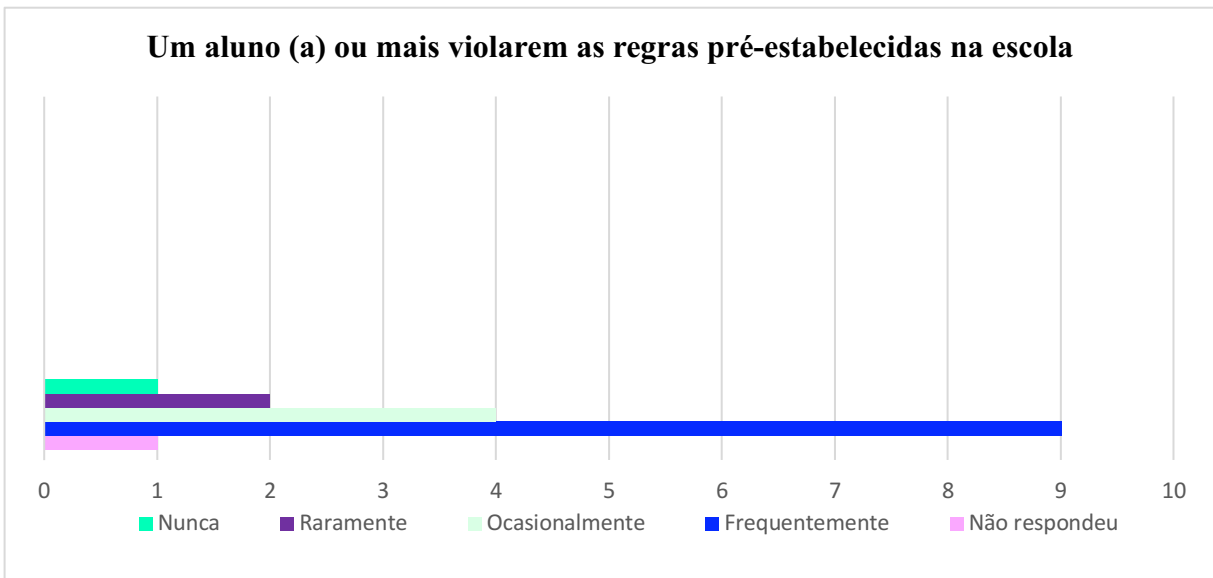
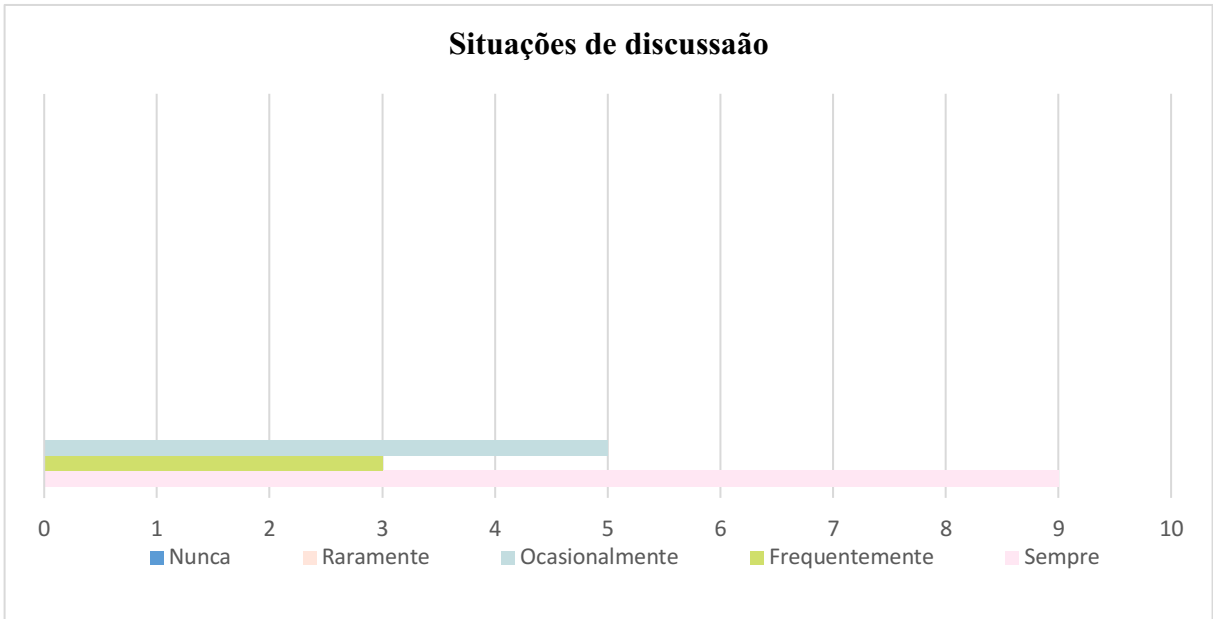


Um aluno (a) ser alvo de furto

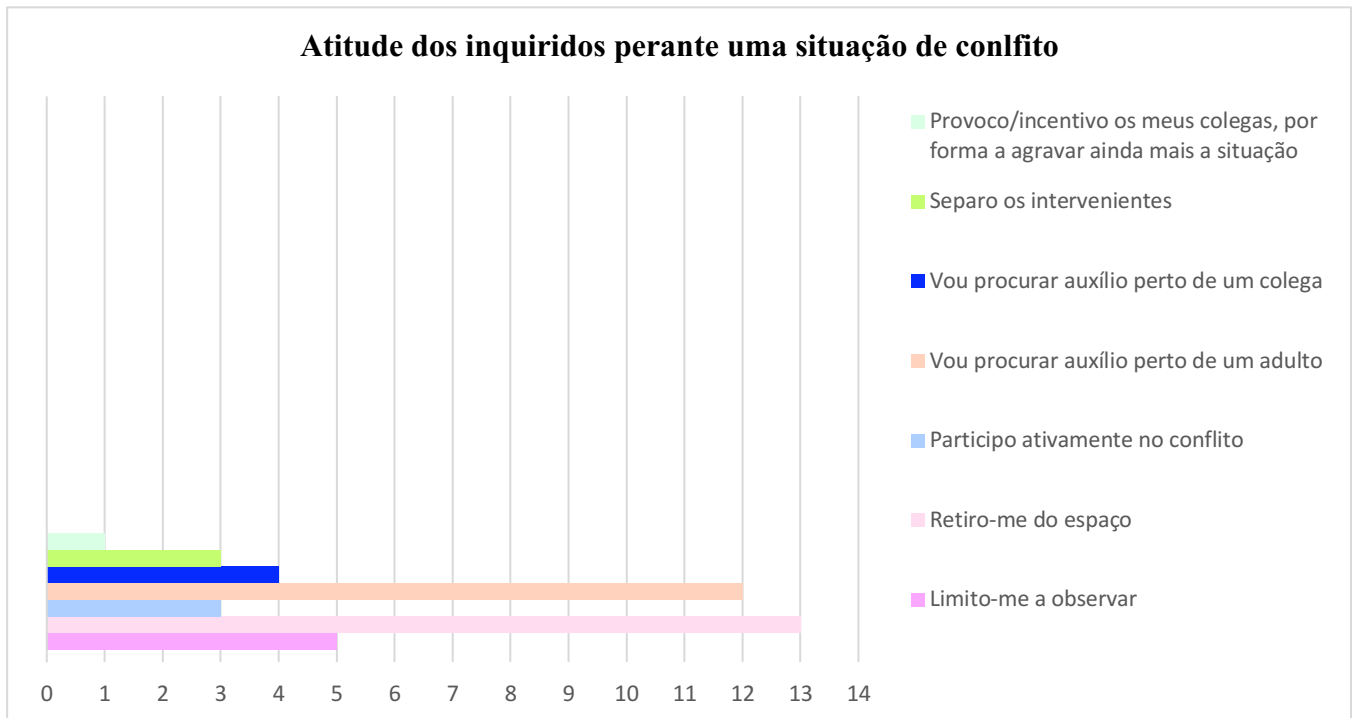


Um aluno (a) vandalizar a instituição escolar

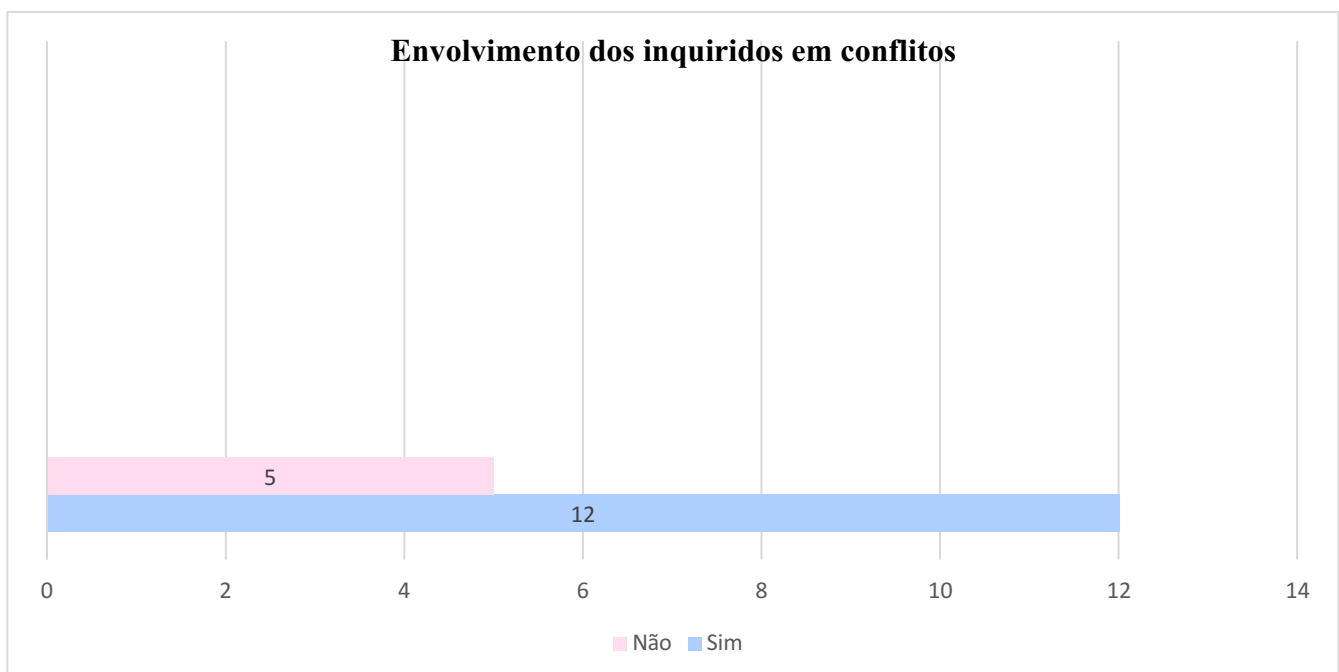




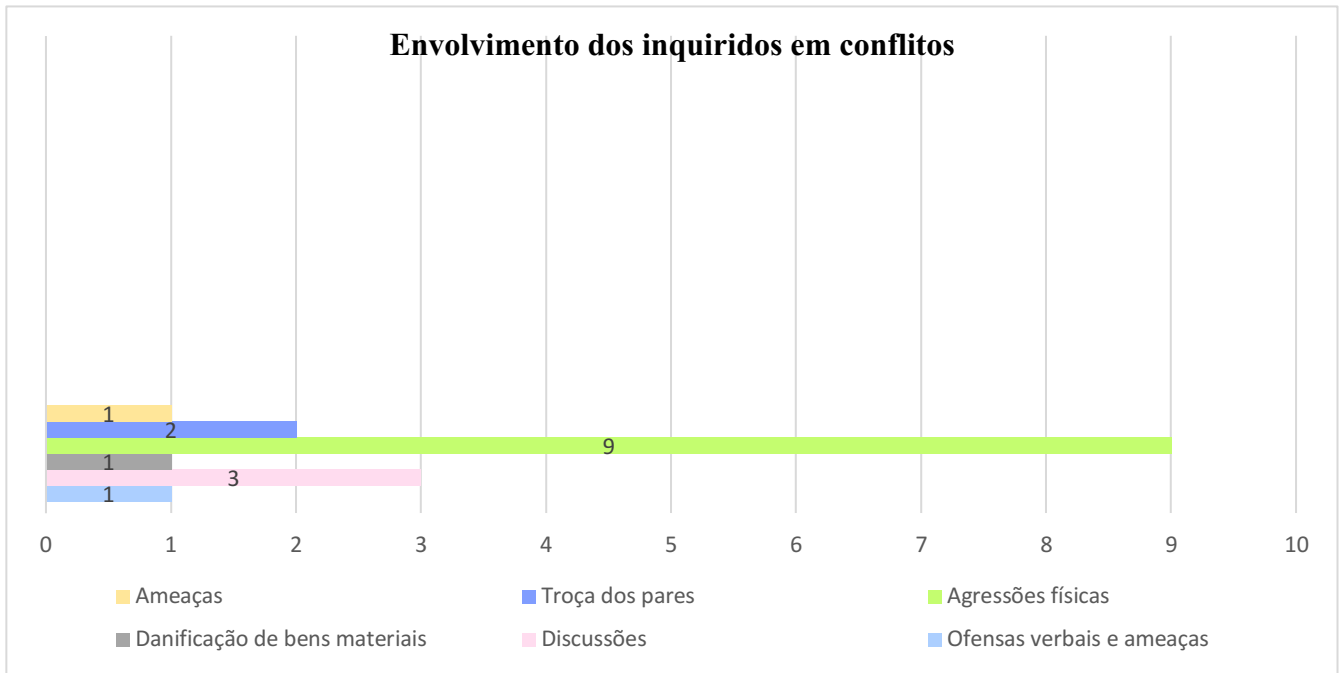
8. Qual a tua atitude perante estas situações?



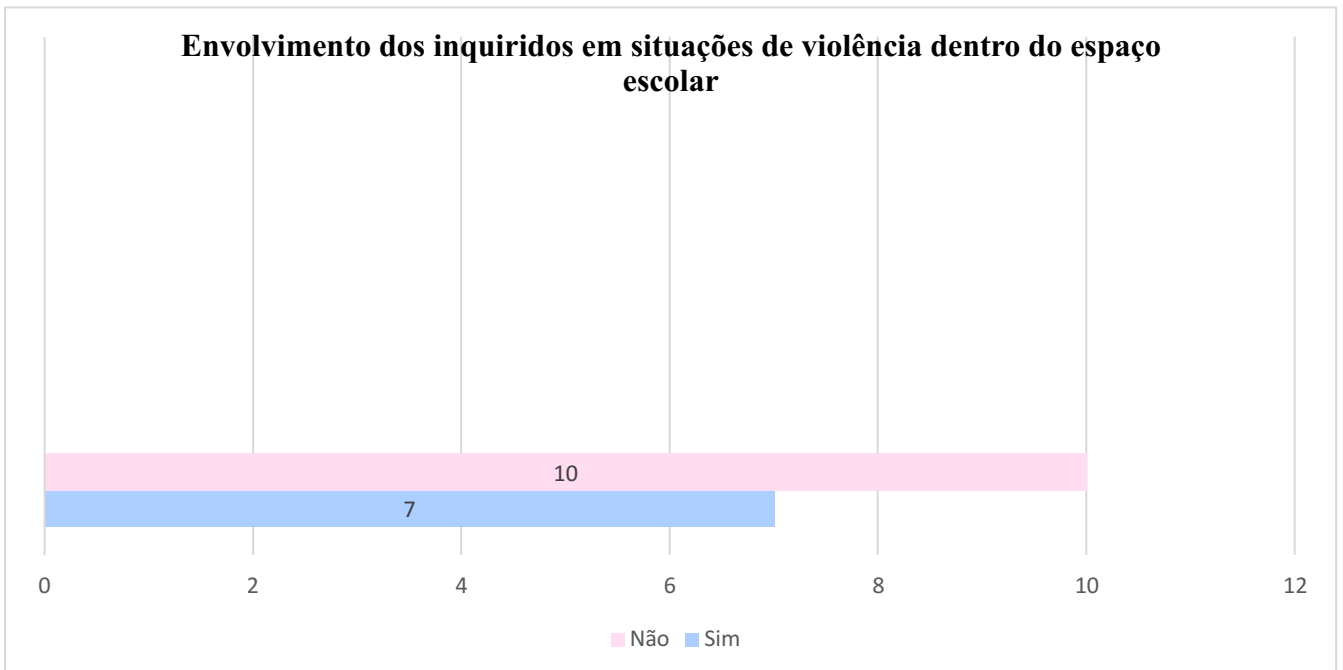
9. Já estiveste envolvido em algum tipo de conflito dentro do espaço escolar?



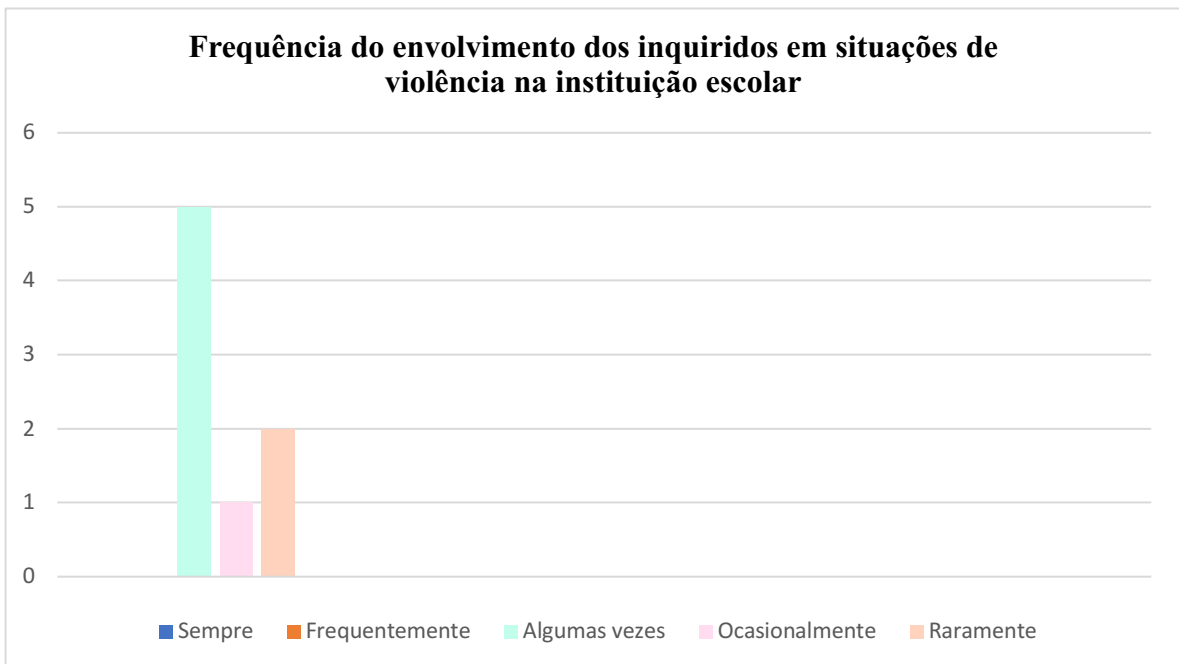
9.1. Se sim, de que tipo?



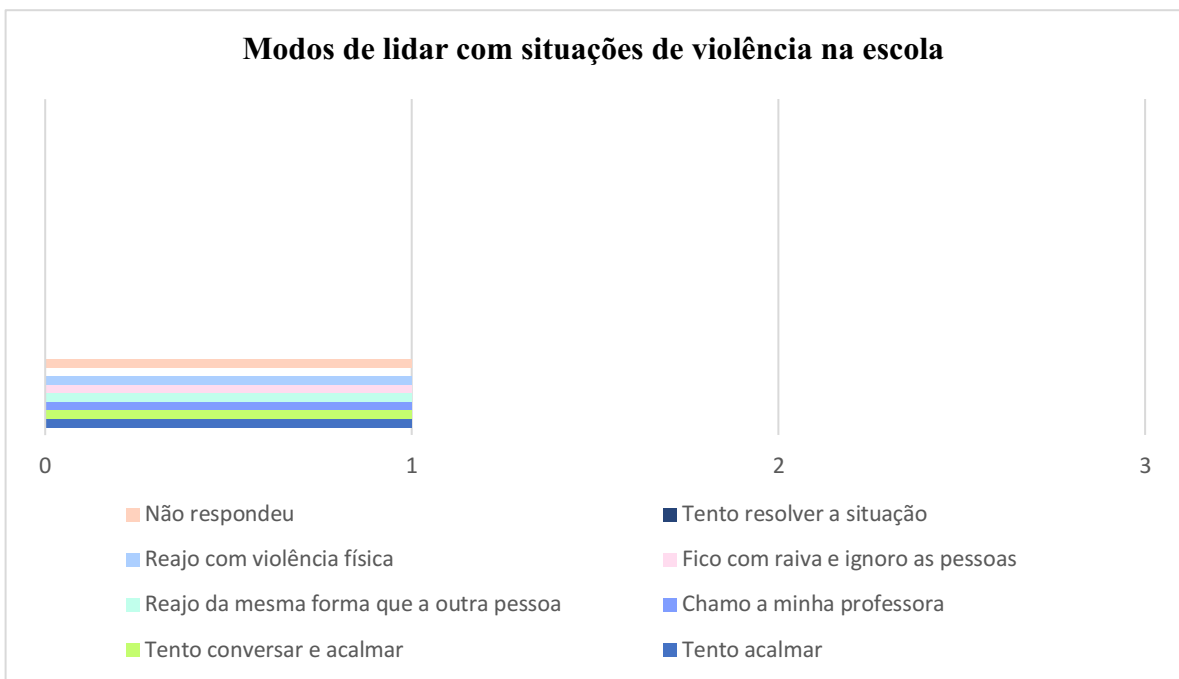
10. Já estiveste envolvido em algum tipo de violência dentro do espaço escolar?



10.1. Se sim, com que frequência?

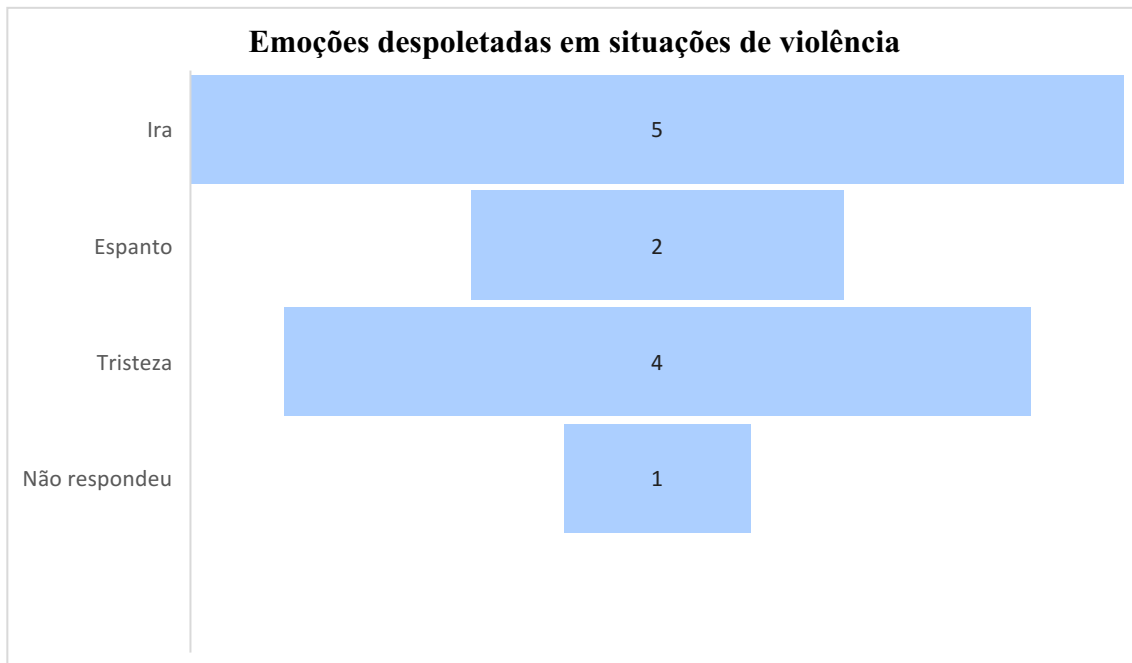


10.2. Como lidas com a situação?

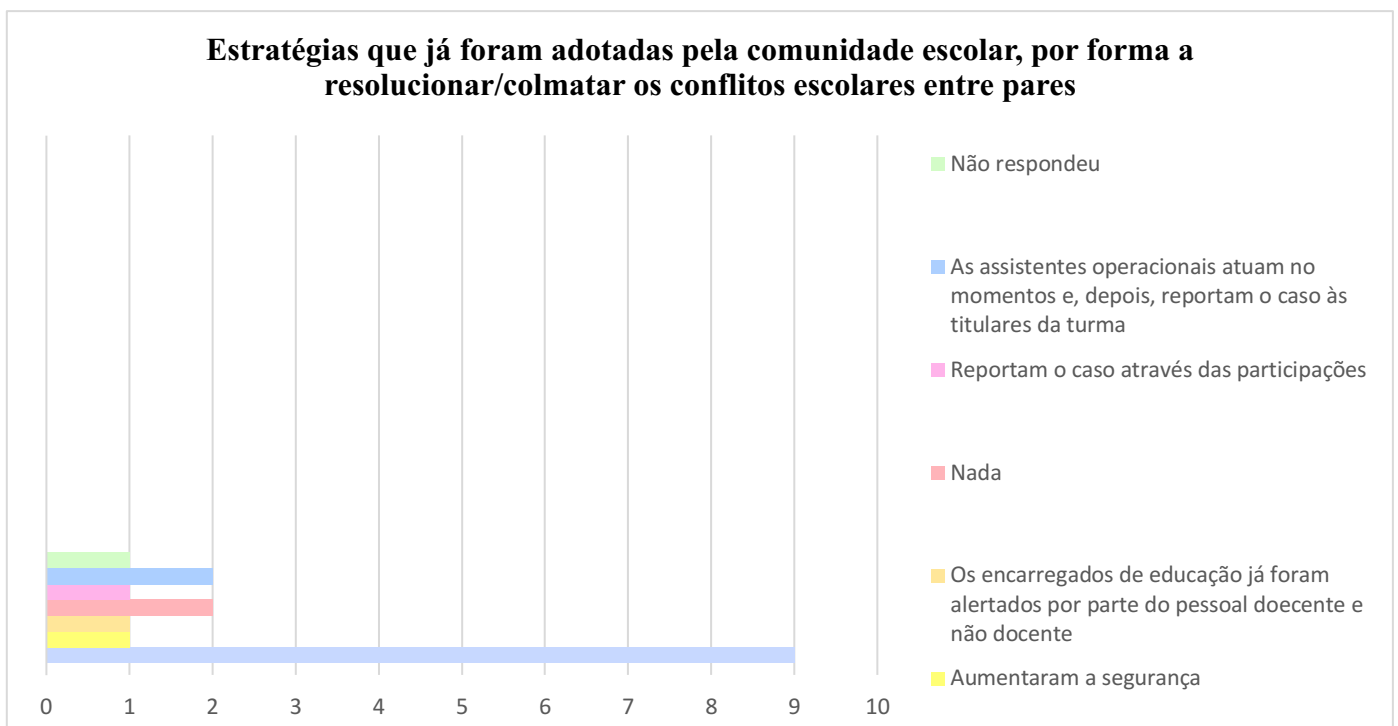


10.3. Que emoções são despoletadas (ativadas) em ti?

Por ser uma reposta de semblante livre, as respostas foram mais variadas, todavia, algumas são congéneres.



11. Na tua opinião, que estratégias já foram adotadas pela escola para resolver as problemáticas que têm vindo a ser apresentadas?



12. Na tua opinião, como é que a escola poderia agir para diminuir os conflitos escolares?

Por ser uma resposta mais aberta, as contestações foram diversificadas. A grande maioria, aponta a contratação de pessoal não docente como solução para as problemáticas elencadas. Já outros, recomendam que a escola contrate “seguranças e agentes da GNR (Guarda Nacional Republicana)” e “militares da força aérea”, sugerem que a instituição expulse os alunos, solicitam que haja campanhas de sensibilização para a não violência e aconselham a escola a colocar câmaras de videovigilância pelo recinto escolar, como forma de proteger e salvaguardar os alunos destas problemáticas.

Apêndice 5 – Planificação da atividade “Andy’s por um dia” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “Andy’s por um dia”

Data: 22 e 23 de novembro de 2022/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: Linguagem oral: - Comunicação Oral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Aperceber-se do sentido direcional da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>A Estrelinha que muda de cor</i>, da autoria de Filipa Pimenta e Ivone Patrão; - Exploração/dramatização das emoções presentes no livro; - Sessão fotográfica com as quatro das emoções/sentimentos selecionados a partir da 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>A Estrelinha que muda de cor</i>, da autoria de Filipa Pimenta e Ivone Patrão; - Dispositivo móvel (telemóvel) ou máquina fotográfica; - Apresentação em PowerPoint sobre Andy Warhol; - Fotografia de Andy Warhol; 	2 dias, cerca de 60 minutos por dia.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Educação Artística: 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual através de imagens que observa; - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais (pintura e desenho), expressando a sua opinião e leitura crítica; - Inventar e representar situações por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, 	<ul style="list-style-type: none"> livro lido: espanto, tristeza, felicidade e zanga; - Apresentação do pintor Andy Warhol através de um PowerPoint; - Apresentação, análise e discussão das obras de arte de Andy Warhol (suporte PowerPoint). <u>Perguntas possíveis:</u> - O que vejo? - Porque digo isto/sinto isto? - Técnica de pintura de Andy Warhol com recurso a guaches néon; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com quatro divisões impressas para a criação dos fundos; - 4 fotografias de cada criança (emoções/sentimentos: espanto, tristeza, felicidade e zanga); - Cola; - Guaches néon; - Pincéis; - Marcadores néon; - 4 cartolinas pretas (para colocar os trabalhos).
<ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio das Artes Visuais; 			
<ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio do Jogo Dramático 			

diversificando as formas
de concretização.

- Pintura das fotografias
com marcadores néon;
- Colagem das fotografias
das crianças num painel
elaborado com cartolinas
pretas.

Grelha de observação direta de participação da atividade: “Andy’s por um dia”, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Grelha de observação direta de participação

22 e 23 de novembro de 2022

Atividade: “Andy’s por um dia”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas.	CP	F	C	NC	CP	C	F	CP	CP	C	C	C	NC	CP	CP	NC	NC	NC	CP	C
Responde, de forma adequada, apresentando as suas ideias.	CP	F	C	NC	CP	C	F	CP	NC	CP	CP	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	CP	CP
Ouve a história com atenção.	CP	F	C	NC	CP	C	F	C	CP	CP	CP	C	CP	CP	CP	NC	NC	NC	CP	CP
Participa ao longo da audição da história.	NC	F	C	NC	NC	C	F	C	NC	CP	CP	CP	NC	CP	CP	NC	NC	NC	NC	NC
Dá exemplos de emoções.	NC	F	C	NC	NC	C	F	C	NC	CP	CP	C	NC	CP	C	NC	NC	NC	NC	NC
Explora e dramatiza emoções presentes na história.	NC	F	C	NC	NC	C	F	C	NC	CP	CP	C	NC	CP	C	NC	NC	NC	NC	NP

Mostra empenho na “sessão fotográfica”.	C	C	C	C	C	C	F	C	C	F	C	C	C	NC	C	NC	C	C	C	C
Apresenta expressão facial.	C	C	C	C	C	CP	F	C	C	F	C	C	C	NC	C	NC	C	CP	C	C
Associa as cores às emoções explanadas no livro.	NC	F	C	NC	NC	C	F	C	NC	C	C	CP	CP	CP	C	NC	NC	NC	C	NC
Descreve situações passadas que lhe provocaram determinada emoção.	NC	F	C	NC	NC	CP	F	C	NC	NC	C	C	NC	NC	CP	NC	C	NC	NC	NC
Ouve a apresentação sobre Andy Warhol com atenção.	CP	F	C	NC	CP	NC	F	CP	NC	CP	C	CP	CP	CP	CP	NC	NC	NC	CP	CP
Analisa e descreve as obras de Andy Warhol apresentadas.	NC	F	C	NC	NC	NC	F	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	CP
Responde adequadamente às questões que lhe são feitas sobre o pintor, bem como as suas obras de arte.	NC	F	C	NC	CP	NC	F	C	NC	CP	C	CP	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	CP
Pinta os fundos apresentados conforme tendo em conta e técnica de Andy Warhol.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações/ Avaliação da atividade

- Durante a mediação leitora, a maioria das crianças demonstrou bastante interesse pelo livro;
- Uma das crianças já conhecia a história, uma vez que o livro foi era seu. De ressaltar que aproveitei o facto de ela ter levado o livro para partilhar com os colegas e, desta forma, desenvolver a atividade em questão;
- Ao longo da história, as emoções são associadas a cores. Uma vez que este grupo já é conhecedor de outros livros deste género, demonstraram uma maior facilidade em fazer esta associação;
- No decorrer do conto da história, fui colocando algumas questões como: “quando tens vergonha, como te sentes?”, “que situações já te deixaram triste?” ou “o que te deixa feliz?” (por exemplo), sendo que a maioria das crianças foi respondendo e descrevendo situações/ações que as deixaram em determinado estado:
- Criança M: “Tenho vergonha quando vou à loja do meu pai.”;
- Criança R: “Tenho vergonha quando vejo muita gente.”;
- Criança P: “Quando tenho vergonha, escondo-me atrás da minha mãe.”;
- Criança C: “Tenho vergonha quando vou à loja do Renato e do Ricardo” e “Fico feliz quando faço arte e brinco com os meus amigos.”;
- Criança H: “Fico feliz quando ajudo a minha mãe a fazer bolos.”;
- Na dita “sessão fotográfica”, foi notório que algumas das crianças tinham alguma dificuldade em expressarem facialmente as emoções, todavia, a maioria demonstrou ser bastante expressiva;
- Por não se sentir à vontade para expressar emoções e por ter alguma dificuldade em expressar-se, uma das crianças não quis realizar esta parte da atividade no momento, tendo feito apenas depois;
- Algumas crianças faltaram, porém, realizaram a “sessão fotográfica” noutra dia;
- Para terminar a atividade, cada criança pintou, com marcadores néon, as suas faces.

Apêndice 6 – Planificação da atividade “No meu coração” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “No meu coração...”

Data: 7 de dezembro de 2022/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo total
Área da formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da identidade e da autoestima; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em grande grupo: <i>brainstorming</i>: “Para mim, as emoções são...”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz para o <i>brainstorming</i>: “Para mim, as emoções são...” (impresso em A2); 	90 minutos
Área da Expressão e da Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: <p>Linguagem oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Oral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em grande grupo: Leitura do livro <i>No meu coração pequenino</i>, da autoria de Christine Roussey e Jon Witek, através do teatro de sombras chinesas; - Elaboração da folha de registo individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>No meu coração pequenino</i>, da autoria de Christine Roussey e Jon Witek; 	

- **Domínio da Educação Artística:**
- Artes Visuais.

<p>- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</p>	<p>(através do desenho) “No meu coração pequenino eu sinto...”;</p>	<p>- Lanterna ou foco de luz; - Cenário “No meu coração pequenino...”</p>
<p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>	<p>- Apresentação da caixa da calma;</p> <p>- Apresentação do documento “Ilha das soluções”: o intuito deste documento é auxiliar as crianças a descreverem o que sentiram perante determinada situação (Exemplo: Quando tu me <u>ofendeste</u> eu senti-me <u>triste</u>), bem como auxiliar a encontrar soluções entre os</p>	<p>(cartolina, cartão, tintas, pincéis, papel vegetal, x-ato, tesoura, cola e canetas de feltro);</p> <p>- 4 Corações de vários tamanhos (cartolina de cores variadas, papel para plastificar, espátulas de madeira e tesoura);</p> <p>- Folha de registo “No meu coração</p>

intervenientes do
conflito.

pequenino eu sinto...”
(impresso em A4);
- Lápis de cor ou de
cera;
- Lápis de carvão;
- Caixa da calma;
- Documento “Ilha
das soluções”.

Grelha de observação direta de participação da atividade: “No meu coração...”, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Grelha de observação direta de participação

7 de dezembro de 2022

Atividade: “No meu coração...”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	CP	C	C	NC	F	NC	F	F	C	F	C	C	CP	CP	CP	NC	CP	F	NC	C
Responde, de forma adequada, apresentando as suas ideias	CP	C	C	C	F	NC	F	F	C	F	C	C	CP	C	C	NC	CP	F	NC	C
Define o conceito de “emoções”	NC	C	C	NC	F	NC	F	F	C	F	NC	C	NC	C	C	NC	NC	F	NC	NC
Dá exemplos de emoções	NC	C	C	CP	F	NC	F	F	C	F	C	C	CP	C	C	NC	CP	F	CP	CP
Elabora frases completas	NC	CP	C	CP	F	NC	F	F	C	F	C	C	CP	C	C	NC	C	F	C	C
Descreve situações passadas que lhe provocaram determinada emoção	NC	C	C	C	F	NC	F	F	C	F	NC	C	NC	C	C	NC	C	F	C	CP
Ouve a história com atenção	C	C	C	C	F	NC	F	F	C	F	C	C	CP	C	C	NC	CP	F	NC	C

Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta	NC	C	C	C	F	NC	F	F	C	F	C	C	NC	CP	NC	NC	NC	F	NC	NC
Expressa acontecimentos através do desenho	CP	C	C	C	F	NC	F	F	C	C	C	C	NC	C	CP	NC	C	F	C	C

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações/ Avaliação da atividade

- Primeiramente, comecei por informar as crianças que iríamos ler um livro: *No meu coração pequenino*, da autoria de Christine Roussey e Jon Witek). Depois, mostrei a capa e referi que o mesmo abordava algumas emoções, designadamente, a raiva, a felicidade, a tristeza e a calma. Posto isto, pedi que, à vez, me dissessem em que consistiam cada uma delas, ao que a conversa foi canalizada exatamente para o que eu pretendia com a atividade “No meu coração pequenino eu sinto...”: a descrição e partilha de situações/opiniões.

Anotações sobre o que foi dito pelas crianças:

Calma:

- “O me acalma é o meu *pop it*”;
- “O que me acalma é mexer numa bola”;

Felicidade:

- “Eu fico feliz quando brinco com “a criança L”;
- “Eu fico feliz quando faço desenhos para a minha mãe, quando faço anos e quando tenho a minha família junta”;
- “Eu fico feliz quando brinco e desenho”;
- “Eu fico feliz quando venho à escola”;
- “Eu fico feliz quando brinco com bebés”;
- “Eu fico feliz quando brinco com a minha prima bebé”;
- “Eu fico feliz quando vou a casa dos meus avós no Natal”;

Irritação:

- “Fico irritada quando alguma coisa me corre mal e com a guerra que há agora, lá muito longe”;

- “Fico zangada quando não me sento onde quero”;
- “Fico irritada quando a mana não me deixa ver televisão no quarto dela”;
- “Fico zangada quando a mãe se chateia comigo”;
- “Fico irritada quando mexem nas minhas coisas”;
- “Fico zangada com a chuva”;
- “Fico irritado quando o mano me bate”;
- “Fico irritado quando a mãe não me deixa jogar”;

Tristeza:

- “Fico triste quando os amigos me batem”;
- “Fico triste quando me batem, com força, no braço”;
- “Fico triste quando o mano me bate”;
- Fico triste quando não brincam comigo ou me batem”.

Outras observações:

- Na conversa que ocorreu, em grande grupo, sobre as emoções, decidi incluir um objeto que “concedia a palavra” apenas a quem o tinha na mão. Decidi introduzir este objeto com o intuito de incentivar a participação de todos, mas, sobretudo, para passar a mensagem de que devemos ouvir quem está a falar e, por esta razão, devemos esperar pela nossa vez;
- A história foi contada através de um teatro de sombras chinesas, o que captou bastante a atenção das crianças;

- No final da audição da história, fiz uma “cadeira quente”, na qual eu era a menina da história. Neste seguimento, pedi às crianças que imaginassem que eu era a tal menina, por isso, deviam/podiam fazer as perguntas que quisessem;
- Uma das crianças perguntou-me: “quando eras criança, o que fazias com o medo?”, ao que eu lhe respondi “sabes que todos os seres vivos têm medos, é algo natural e é uma resposta a algo que pensamos ser uma ameaça para nós. Se quiseres, podemos fazer uma caixa e colocar todos os nossos medos e, assim, sabemos que eles não saem de lá”;
- Uma das crianças fez questão de falar na Vergonha, sem ser abordada, dizendo que “quando vemos alguém muito giro, ficamos com vergonha”, “mas também ficamos assim quando estamos mal vestidos e queremos mudar de roupa”;
- Por se tratar de uma atividade ligada às emoções, aproveitei o facto de ser Natal e indicar algumas situações que nos deixam com determinada emoção, como por exemplo, juntar a família – felicidade e amor;
- A criança J chegou bem mais tarde devido a uma consulta médica, porém, quando chegou, realizou a atividade do desenho “No me coração pequenino eu sinto...”;
- Na atividade “No me coração pequenino eu sinto...”, algumas crianças não quiseram continuar a sua ilustração pessoal porque estava perto da hora de almoço e queriam descontraír um pouco (período da manhã). O mesmo aconteceu no período da tarde, uma vez que a atividade se estendeu, contudo, o motivo foi outro: queriam ir explorar a caixa da calma;
- Uma das crianças que esteve presente nas atividades não participou de forma alguma (é recorrente isto acontecer).

Apêndice 7 – Planificação da atividade “Hoje sinto-me...” e respetivas grelhas de registo diário, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “Hoje sinto-me...”

Data: 14 de dezembro de 2022

Número de crianças: 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área da Formação Pessoal e Social	▪ Construção da identidade e da autoestima.	- Conhecer e aceitar as suas características.	- Apresentação e introdução do “emocionómetro” – felicidade, arrependimento, calma, medo, raiva, tristeza e amor; - Apresentação da roleta “Como te posso ajudar?”; Nota: Estes instrumentos serão colocados numa das paredes da sala, para que as crianças os possam utilizar diariamente.	- “Emocionómetro”: - 2 Cartolinas; - Imagens com as emoções: medo, alegria, amor, raiva, calma, tristeza e arrependimento; - Tesoura; - Papel para plastificar; - Nomes das crianças plastificados e com velcro;	30 minutos

- Roleta com ações (abraço, beijo, descomprimir na caixa da calma e conversar);
- Grelha de registo diário “Hoje sinto-me...”.

Nota: Esta atividade foi desenvolvida ao longo do resto da minha Prática Profissional, por isso, seguirão, neste apêndice, as referidas grelhas diárias de registo.

Grelha de registo diário: “Hoje sinto-me...”

Data ___ / _____ / ___

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
L		
M		
N		
O		
P		

Q		
R		
S		
T		
U		

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 14 de dezembro de 2022

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Arrependido	Não alterou
B	Alegre	Calma
C	Triste	Enraivecida
D	Calma	Calma
E	Triste	Amoroso
F	Faltou	Faltou
G	Faltou	Faltou
H	Amoroso	Amoroso
I	Faltou	Faltou
J	Triste	Não alterou
L	Não quis mencionar	Triste
M	Alegre	Triste
N	Amorosa	Arrependida
O	Faltou	Faltou
P	Amorosa	Triste
Q	Não fez	Não fez

R	Triste	Triste
S	Faltou	Faltou
T	Calmo	Enraivecido
U	Calmo	Amorosa

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- A criança R refere que se sente triste, porém, não sabe explicar o motivo;
- A criança J referiu estar triste porque, no dia anterior, o irmão lhe atirou uma bola para cima enquanto ele bebia água;
- A criança C refere que se sente triste porque a mãe não a deixou ligar ao primo que celebra, no dia de hoje, o seu aniversário;
- A criança L recusou-se a colocar o seu nome no “emocionómetro”, porém, salientou que se sentia triste por ter de ir à escola;
- A criança J, a meio da manhã, referiu que “agora já me sinto feliz, porque gosto muito de ti, Patrícia”;

Período da tarde:

- A criança L colocou o seu nome na emoção da tristeza, referindo que a causa de se sentir assim era derivada da falta de um dos seus colegas;
- A criança C referiu estar com raiva porque, no intervalo referente ao almoço, os seus colegas andaram a “lutar”;

Outras observações:

- Notoriamente, algumas das crianças colocam os seus nomes ao calhas, outras, não conseguem exprimir porque sentem determinada emoção;
- Algumas crianças recorreram à roleta, com o intuito de me pedir uma abraço/beijo.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 15 de dezembro 2022

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Triste	Não mudou
B	Alegre	Triste
C	Amorosa	Enraivecida
D	Calma	Calma
E	Amoroso	Triste
F	F	F
G	F	F
H	Calmo	Calmo
I	Alegre	Alegre
J	Alegre	Amoroso
L	Alegre	Amoroso
M	Triste	Triste
N	Triste	Triste
O	F	F

P	Alegre	Triste
Q	Alegre	Não mudou
R	Triste	Alegre
S	Não fez	Não fez
T	Enraivecido	Enraivecido
U	Amoroso	Alegre

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- Uma das crianças referiu estar amorosa porque o irmão tinha nascido no dia anterior;
- Uma das crianças referiu estar triste porque estava a chover;
- Uma das crianças sentia-se triste, porém, não referiu a razão. Todavia, saliento que ao final do dia soube que foi por um conflito no intervalo do almoço;
- Uma das crianças sentia-se triste porque queria ir com o pai;
- Uma das crianças referiu estar triste porque queria ficar em casa a dormir e a mãe acordou-o.

Período da tarde:

- Uma das crianças disse estar enraivecida porque, no intervalo do almoço, todos os seus colegas queriam pintar uns desenhos que ela tinha levado para a escola;
- Uma das crianças disse sentir-se triste, contudo, não sabia o porquê;
- Uma das crianças disse sentir-se enraivecida, contudo, não sabia o porquê.

Outras observações:

- Notoriamente, é visível que algumas crianças colocam o seu nome numa determinada emoção, como é o caso da tristeza e da raiva, contudo, muitas vezes não sabem explicar porque sentem determinada emoção quando questionados;

- Sendo o segundo dia de implementação da rotina “Hoje sinto-me...”, é notável que a maior parte das crianças já a faz de forma autônoma e sem precisar de ser alertada para o fazer, seja em que período do dia (manhã ou tarde);
- Algumas crianças chegam perto de mim e dizem “Patrícia, já fiz”, com o intuito de me pedirem auxílio para “atenuar” determinada emoção, ou para eu questionar “sentes-te assim porquê? ou “O que se passou para te sentires assim?” ou “Como é que te posso ajudar?”.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data 4 / janeiro / 2023

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Alegre	Alegre
B	Alegre	Medrosa
C	Amorosa	Alegre
D	Amorosa	Calma
E	Amoroso	Enraivecido
F	Não fez	Não fez
G	Calma	Alegre
H	Calmo	Alegre
I	Alegre	Alegre
J	Alegre	Alegre
L	Triste	Alegre
M	Triste	Amorosa
N	Calma	Medrosa
O	Amorosa	Amorosa
P	Alegre	Medrosa
Q	Triste	Não mudou

R	Alegre	Calmo
S	-	-
T	Calmo	Enraivecido
U	Amorosa	Calma

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- A criança M referiu sentir-se triste porque a mãe estava enferma;

Período da tarde:

- A criança T sente alguma dificuldade em expressar as suas emoções. A maioria das vezes, coloca emoções aleatórias e, quando questionado, sobre a sua escolha, não sabe responder, ou responde que se sente de determinada forma porque o irmão o bate em casa;

- A criança B referiu sentir medo de um dos colegas, porém, sem explicação aparente;

- A criança P sente-se medrosa porque a criança R lhe bateu.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 5 / janeiro / 2023

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Triste	Triste
B	Calmo	Alegre
C	Amorosa	Amorosa
D	Amorosa	Amorosa
E	Amoroso	Calmo
F	Não fez	Não fez
G	Alegre	Alegre
H	Arrependido	Medroso
I	Alegre	Alegre
J	Alegre	Alegre
L	Triste	Enraivecido
M	Triste	Triste
N	Amorosa	Não alterou
O	Amorosa	Não alterou
P	Alegre	Amorosa
Q	Alegre	Amoroso

R	Enraivecido	Enraivecido
S	-	-
T	Enraivecido	Enraivecido
U	Alegre	Alegre

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- A criança T sentia-se enraivecido porque o mano lhe bateu em casa;
- A criança M sentia-se triste porque a mãe continuava enferma;
- A criança R sentia-se enraivecido porque, em casa, partiu um boneco;
- A criança A não explicitou;
- A criança H colocou o seu nome no arrependido e, quando lhe perguntei o porquê de se sentir assim, disse que foi porque quis.

Período da tarde:

- A criança L sentia-se com raiva porque a criança A lhe bateu na pausa do almoço;
- A criança R sentia-se com raiva porque, segundo ele, “bati num boneco”.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 10 / janeiro / 2023

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Alegre	Arrependida
B	Alegre	Triste
C	Amorosa	Amorosa
D	Calma	Alegre
E	F	Enraivecido
F	Amorosa	Calma
G	Medrosa	Triste
H	Alegre	Amoroso
I	Alegre	Amorosa
J	Amoroso	Amoroso
L	Alegre	Amoroso
M	Triste	Triste
N	Triste	Alegre
O	Triste	Enraivecida
P	Amorosa	Alegre
Q	Medroso	Não fez

R	Alegre	Triste
S	-	-
T	Alegre	Alegre
U	Amorosa	Alegre

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Período da manhã:

A criança Q não é de nacionalidade portuguesa, por isso, como não percebe a nossa língua, coloca sempre numa emoção qualquer.

A criança G referiu sentir medo de uma figura fictícia;

- A criança M tem vindo, diariamente, a sentir necessidade de colocar o seu nome na emoção “triste”. Quando questionada, refere situações como “sinto-me triste porque ontem magoei o meu pai no pé, sem querer”, repetindo o mesmo motivo no período da tarde.

- A criança N referiu estar triste porque queria ir com o pai;

- A criança O referiu estar triste “porque o meu gato mordeu outro”.

Período da tarde:

- A criança E referiu estar com raiva porque a criança T lhe apanhou o lugar na mesa;
- A criança B referiu estar triste porque a criança R a aborreceu;
- A criança O referiu estar enraivecida porque a criança M e P lhe bateram.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 11 / janeiro / 2023

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	Calmo	Enraivecida
B	Alegre	Calmo
C	Amorosa	Amorosa
D	Amorosa	Calma
E	Amoroso	Triste
F	Triste	Amorosa
G	Alegre	Calma
H	Calmo	Amoroso
I	Alegre	Alegre
J	Calmo	Não alterou
L	F	F
M	Triste	Triste
N	Alegre	Triste
O	Enraivecida	Amorosa

P	Amorosa	Alegre
Q	Não fez	Não fez
R	Triste	Triste
S	-	-
T	Alegre	Enraivecido
U	Calma	Calma

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- A criança A é uma menina surda. Normalmente, a sua intérprete costuma chegar mais tarde, ou seja, após a realização desta rotina, o que a impossibilita de perceber o objetivo do que é pedido. Desta forma, ela coloca o seu nome numa emoção qualquer.
- A criança M referiu estar triste porque levou uns batons para a escola e a auxiliar retirou-lhos;
- A criança R referiu sentir-se triste e, aparentemente, não estava bem, inclusive é, chorou, salientando que queria a mãe;
- A criança O referiu estar enraivecida pelo mesmo motivo da criança M.
- A criança F queria ir com a mãe, que a foi levar ao interior da sala, por esse motivo referiu estar triste, pois não pôde ir com ela.

Período da tarde:

- A criança A referiu estar enraivecida porque a auxiliar a colocou de castigo. Depois de eu ter tido uma conversa com ela, usou a roleta “Como te posso ajudar?”, pediu-me um beijo e pediu desculpa;
- A criança T referiu estar com raiva porque no intervalo do almoço um colega da sala do lado o agrediu.

Grelha de registo: “Hoje sinto-me...”

Data: 12 / janeiro / 2023

Criança	Período da manhã: quando chegam ao infantário	Após o intervalo do almoço
A	F	Não fez
B	Alegre	Calma
C	Amorosa	Alegre
D	Calma	Amorosa
E	Alegre	Amoroso
F	F	Alegre
G	F	F
H	Alegre	Alegre
I	Alegre	Alegre
J	Alegre	Alegre
L	Triste	Amoroso
M	Triste	Triste
N	Alegre	Amorosa
O	Triste	Enraivecida
P	Amorosa	Enraivecida

Q	F	F
R	Triste	Calmo
S	-	-
T	Alegre	Alegre
U	Não fez	Alegre

Legenda: F – Faltou. NR – Não registou

Observações/Avaliação

Período da manhã:

- A criança M não mencionou a razão da sua tristeza;
- A criança O limitou-se a copiar a opção que a criança M colocou;
- A criança R referiu sentir-se triste porque a mãe foi levá-lo ao interior da sala e queria ir com ela, inclusive é, chorou;
- A criança L referiu sentir-se triste porque queria que a mãe fosse à sala fazer uma atividade para a turma, no âmbito do projeto “Caixa Vai e Vem”, por mim implementado.

Período da tarde:

- A criança O referiu sentir-se com raiva porque “os meus gatos bebés morreram”;

- A criança P referiu sentir-se com raiva porque a criança M a excluiu de brincadeiras no recreio.

Outras observações:

- No decorrer desta semana, foi notável que algumas crianças colocavam o seu nome na tristeza como forma de chamar a atenção;

- Para aquelas crianças que colocam sempre o nome no “alegre”, “calmo” ou “amoroso”, decidi perguntar a razão de se sentirem de tal forma. Algumas, não sabiam responder.

Apêndice 8 – Planificação da atividade “O coração e a garrafa” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “O coração e a garrafa”

Data: 14 de dezembro de 2022

Número de crianças: 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita: - Linguagem oral; - Abordagem à escrita: Funcionalidade da 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Aperceber-se do sentido direcional da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>O coração e a garrafa</i>, da autoria de Oliver Jeffers; - Escrita conjunta (Patrícia e criança) de uma mensagem a um colega da sala. De ressaltar que haverá um sorteio, ou seja, colocam-se todos os nomes num saco e, à sorte, cada criança retira um. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O coração e a garrafa</i>, da autoria de Oliver Jeffers; - Garrafa de vidro; - Coração feito com feltro; - 20 garrafas de vidro decoradas com um coração de cartolina; 	1 hora

<p>linguagem escrita e sua utilização em contexto</p>	<p>- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;</p> <p>- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;</p> <p>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.</p>	<p>- Ilustração da mensagem escrita;</p> <p>- Entrega e apresentação das mensagens aos colegas.</p> <p>Nota: Deverá ser a criança a escrever primeiro. Só depois o adulto é que escreve por baixo.</p>	<p>- Coração em velcro;</p> <p>- Documento para a escrita e sua posterior ilustração;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Lápis de carvão;</p> <p>- Nomes das 20 crianças;</p> <p>- Saco para colocar os nomes.</p>
<p>▪ Domínio da Educação Artística:</p> <p>- Artes Visuais.</p>	<p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>		

Grelha de observação direta de participação da atividade “O coração e a garrafa”, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Grelha de observação direta de participação

14 de dezembro de 2022

Atividade: “O coração e a garrafa”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	CP	C	C	NC	CP	F	F	CP	F	C	C	C	NC	F	C	C	NC	F	CP	C
Responde, de forma adequada, apresentando as suas ideias	NC	C	C	NC	CP	F	F	C	F	C	C	C	NC	F	C	NC	CP	F	CP	C
Ouve a história com atenção	CP	C	C	CP	CP	F	F	C	F	C	C	C	NC	F	C	CP	NC	F	CP	C
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta	NC	C	C	NC	CP	F	F	C	F	C	C	C	NC	F	CP	NC	NC	F	NC	NC
Mostra interesse e dedicação para escrever a mensagem ao colega que lhe calhou	NC	C	C	C	CP	F	F	C	F	C	NC	C	CP	F	C	NC	CP	F	CP	C
Mostra interesse em querer ter contacto com a escrita	NC	C	C	C	NC	F	F	C	F	CP	NC	C	CP	F	C	NC	NC	F	C	C

Escreve pequenas frases ou palavras a partir da atividade proposta	NC	C	C	C	NC	F	F	C	F	NC	NC	C	NC	F	NC	NC	NC	F	NC	NC
Toma iniciativa para escrever uma mensagem da sua imaginação	NC	C	C	CP	NC	F	F	CP	F	NC	NC	C	C	F	CP	NC	CP	F	CP	CP
Explora e utiliza, na sua produção artística, modalidades diversificadas de expressão visual, como a pintura e o desenho, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas e formas, por exemplo)	NC	C	C	C	C	F	F	C	F	C	C	C	C	F	C	CP	C	F	CP	C
Representa e recria plasticamente a mensagem que escreveu	C	C	C	C	C	F	F	C	F	C	C	C	C	F	C	CP	CP	F	CP	C
Emite opiniões sobre o seu trabalho, bem como o dos colegas	NC	C	C	CP	CP	F	F	C	F	C	C	C	NC	F	CP	NC	NC	F	NC	NC

Legenda: C – cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações/ Avaliação da atividade

- Após a leitura do livro, as crianças fizeram muitas questões em torno da morte, como por exemplo, “como é morrer?”, “quando morremos, vamos para onde?” ou “quando morremos, vamos para que estrela?”;
- Muitas crianças sentiram a necessidade de referir que já perderam alguns parentes;
- Algumas crianças necessitaram de ajuda para escrever a mensagem, seja pela falta de imaginação, seja por não saberem escrever formalmente;
- Durante a partilha, em grupo, das mensagens pelas crianças escritas, uma delas referiu que não gostava do desenho que a colega lhe tinha feito.

Apêndice 9 – Planificação da atividade “As mãos não são para bater” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “As mãos não são para bater”

Data: 11 de janeiro de 2023/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz: “Para que servem as mãos?”; - Leitura e exploração do livro <i>As mãos não são para bater</i>, da autoria de Martine Agassi; - Introdução do tema dos sentidos, nomeadamente, o tato; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz: “Para que servem as mãos?”; - Livro <i>As mãos não são para bater</i>, da autoria de Martine Agassi; - Caixa “No que tocas?”. * 	1 hora
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordagem às Ciências: 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança. 			

- Conhecimento
do Mundo Físico e
Natural.

- Qual é a importância das
nossas mãos? adivinharem o que
é.

- Que cuidados devemos ter
com as mãos?

- Jogo (trabalhar o tato) “No
que tocas?”.

Grelha de observação direta de participação

11 de janeiro de 2023

Atividade: “As mãos não são para bater”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	CP	F	C	C
Responde à questão “Para que servem as mãos?”, de forma adequada e apresentando as suas ideias.	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	CP	F	C	C
Ouve a história com atenção	CP	C	C	CP	C	NC	C	C	C	CP	NC	CP	NC	C	CP	NC	CP	F	C	C
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta.	NC	C	C	NC	C	NC	C	C	CP	NC	NC	CP	NC	C	CP	NC	CP	F	NC	NC
Define o conceito de “sentidos”.	NC	C	C	NC	NC	NC	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	F	NC	NC
Dá exemplos de sentidos, nomeadamente, o tato, o olfato, o paladar, a visão e a audição.	NC	C	C	NC	NC	NC	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	F	NC	NC

Responde, adequadamente, às questões feitas em redor da temática dos sentidos, mais propriamente, o tato.	NC	C	C	NC	NC	NC	C	C	C	NC	CP	NC	NC	CP	CP	NC	NC	F	NC	NC
Respeita as regras do jogo.	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	C	NC	CP	CP	NC	C	F	CP	C

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

- Em praticamente todas as atividades, a criança Q adormece, uma vez que ainda é pequeno e a necessidade de descansar impera;
- Com a realização desta atividade, consegui perceber que a temática dos “sentidos” ainda nunca tinha sido abordada;
- Grande parte das crianças teceu exemplos de emoções/sentimentos que já sentiram quando os colegas lhe bateram, gritaram ou tentaram “mandar neles”;
- Algumas crianças referiram situações em que estiveram envolvidas em conflitos;
- Uma criança salientou que “quando nos batem, devemos conversar, pedir ajuda a um adulto ou pedir desculpa”;
- Algumas crianças referiram exemplos sobre a questão “para que servem as mãos?”.

Apêndice 10 – Planificação da atividade “A amizade é...” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “A amizade é...”

Data: 18 de Janeiro de 2023/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área da formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da identidade e da autoestima; 	- Conhecer e aceitar as suas características pessoais.	- Leitura e exploração do livro <i>Como se fazem amigos?</i> , da autoria de Tom Percival;	- Livro <i>Como se fazem amigos?</i> , da autoria de Tom Percival;	1 hora
		- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;	- <i>Brainstorming</i> sobre o que é a amizade e posterior elaboração do “Estendal da amizade: a Amizade é...”. *	- Material de escrita;	
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita: <p>Linguagem oral:</p>	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	* Nota: Cada criança deve referir como define a amizade. O que for dito,	- “Estendal da amizade: a amizade é...”;	

- Comunicação Oral. (produção e funcionalidade). será colocado nas t-shirts do estendal.

Grelha de observação direta de participação

18 de janeiro de 2023

Atividade: “A amizade é...”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	CP	C	C	C	F	CP	C	F	C	C	C	C	C	C	F	F	CP	F	F	C
Ouve a história com atenção	C	C	C	C	F	C	C	F	C	C	C	C	C	C	F	F	CP	F	F	C
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta.	NC	C	C	NC	F	CP	NC	F	C	C	NC	C	NC	NC	F	F	NC	F	F	NC
Define o conceito de “amizade”.	NC	C	C	C	F	C	CP	F	C	C	NC	C	NC	NC	F	F	NC	F	F	NC
Participa, partilhando as suas ideias acerca da questão “A amizade é...”	C	C	C	C	F	C	C	F	C	C	NC	C	C	C	F	F	C	F	F	C
Refere exemplos de atitudes que reflitam a relação afetiva da amizade.	C	C	C	NC	F	C	NC	F	C	C	NC	C	NC	NC	F	F	NC	F	F	NC

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

- As crianças demonstraram bastante receptividade e interesse na audição da história;
- Após a audição da história, as crianças participaram através de questões e através de apreciações e deduções das ilustrações patenteadas no livro;
- Uma das crianças não quis participar no “Estendal da amizade”;
- A maioria das crianças considera que a amizade é brincar;

Apêndice 11 – Planificação da atividade “Monstro Rosa” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “Monstro Rosa”

Data: 24 de Janeiro de 2023/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área da formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da identidade e da autoestima; ▪ Convivência democrática e cidadania. 	- Conhecer e aceitar as suas características pessoais.	- Leitura e exploração do livro <i>Monstro Rosa</i> , da autoria de Olga de Dios.	- Livro <i>Monstro Rosa</i> , da autoria de Olga de Dios; - Fantoche relativo à personagem principal do livro: Monstro Rosa	1 hora
		- Desenvolver o respeito pelo outro; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.	- Desenho dirigido: elaboração de um monstro rosa. O intuito é analisarmos as produções de cada criança e ver que todos são diferentes (alusão às diferenças humanas); - Diálogo sobre as diferenças.	(novelo de lã rosa, cartão, cola quente, cartolina preta e branca, papel EVA rosa, bolas de esferovite e tesoura);	
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem 				

<p>Oral e Abordagem à escrita:</p>	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p>	<p>- Folhas A4;</p> <p>- Lápis de cor rosa e preto.</p>
<p>Linguagem oral:</p> <p>- Comunicação Oral.</p>		

Grelha de observação direta de participação

24 de Janeiro de 2023

Atividade: “Monstro Rosa”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	C	C	C	C	CP	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	CP	C
Ouve a história com atenção	C	C	C	C	CP	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	CP	C	CP	C
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta.	NC	NC	C	NC	NC	C	F	C	C	C	C	NC	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	C
Identifica a temática da história: as diferenças.	NC	NC	C	NC	NC	NC	F	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	NC	NC	NC	NC
Reconhece que todos nós, seres humanos, somos diferentes dos demais.	NC	NC	C	NC	NC	NC	F	C	C	C	C	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC

Observações

- Tendo por base a observação de algumas das personagens da história, as crianças fizeram algumas observações que demonstram a sua noção perante as diferenças do outro:

- “Algumas pessoas nascem só com um olho”;
- “Colaram o olho no sapo”;
- “A minha mana é diferente porque é morena”.
- Uma das crianças questionou porque é que havia pessoas sem olhos;
- Uma das crianças fez um comentário, proferindo que existem pessoas que possuem olhos falsos.

Nota:

- A atividade não correu como esperado. As crianças estavam muito inquietas e, para além disto, a Educadora cooperante estava a realizar atividades paralelamente. Como consequência, as crianças começaram a dispersar e a levantarem-se do lugar;
- Alguns dos pontos não foram debatidos no diálogo. Desta forma, decidi eliminá-los da grelha de observação direta e participação.

Apêndice 12 – Planificação da atividade “Gosto de ti (quase sempre)” e respetiva grelha de observação e participação, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Nome da atividade: “Gosto de ti (quase sempre)”

Data: 25 de janeiro de 2023/**Número de crianças:** 20

Área de conteúdo	Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a promover	Descrição da atividade	Recursos	Tempo
Área da formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da identidade e da autoestima; ▪ Convivência democrática e cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características pessoais. - Desenvolver o respeito pelo outro; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>Gosto de ti (quase sempre)</i>, da autoria de Ana Llenas, em formato <i>pop up</i>. - Atividade em grande grupo: “Gosto de ti (quase sempre)” – as crianças são sentadas em roda e no chão. É entregue, a uma delas, um novelo de lã. O objetivo é que este vá sendo passado de “amigo para amigo”, ao mesmo tempo que 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Gosto de ti (quase sempre)</i>, da autoria de Ana Llenas, em formato <i>pop up</i>; - Novelos de lã. 	1 hora
Área de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da Linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; 			

Oral e - Usar a linguagem oral em respondem à questão “gosto
Abordagem à contexto, conseguindo quando...” ou “não gosto
escrita: comunicar eficazmente de quando...”. No fim, devem
Linguagem oral: modo adequado à situação observar a teia que
- Comunicação Oral. (produção e formaram.
funcionalidade).

Grelha de observação direta de participação

25 de Janeiro de 2023

Atividade: “Gosto de ti (quase sempre)”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas	C	F	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	F	C	C
Ouve a história com atenção	C	F	C	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	F	C	C
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta.	C	F	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	F	C	C
Participa, partilhando as suas ideias.	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	F	C	C
Nomeia situações que já lhe provocaram algum desagrado/agrado.	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	F	C	C

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

- A criança Q não participou porque estava a elaborar um trabalho com a Educadora cooperante;
- As crianças associaram as cores das personagens às emoções: quando viram que a personagem Rita estava “vermelha”, associaram a cor à emoção “ira”;
- As crianças demonstraram perceber que as personagens eram diferentes: “Eles não são iguais, mas podem ser amigos;
- À questão: “Que diferenças é que as personagens apresentam?”, as crianças responderam: “Um é maior do que outro”, “Eles são diferentes no cérebro” e “Eles são diferentes no coração”.

Apêndice 13 – Plano de aula: “Em que pensas tu?”, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “Em que pensas tu?”

Data: 22 de março de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais (AE): Domínio/Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Descrição atividade(s)/Estratégias	da(s) Recursos	Tempo
Educação Artística – Artes Visuais	- Interpretação e Comunicação	<p>Interpretação e Comunicação:</p> <p>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).</p> <p>- Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar,</p>	<p>- Leitura e exploração do livro <i>Em que pensas tu?</i> (2017), de Laurent Moreau;</p> <p>- Folha de registo: “Em que pensas tu?”.</p> <p>O objetivo desta atividade é os alunos ilustrarem, na referida folha, aquilo em que pensam.</p>	<p>- Livro <i>Em que pensas tu?</i> (2017), de Laurent Moreau;</p> <p>- Folha de registo: “Em que pensas tu?”;</p> <p>- Lápis de carvão;</p>	1 hora.

tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos.

- Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.

- Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.

- Experimentação e Criação

- **Experimentação e Criação:**

- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como

- Material de pintura (lápis de cor, canetas de feltro, tintas, por exemplo).

várias técnicas de expressão
(pintura e desenho);

- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.

- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.

Grelha de observação direta de participação

22 de março de 2023

“Em que pensas tu?”

Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	L	M	P	M	R	S	T	U
Avaliação																				
- Faz uma interligação entre a história lida e a sua produção artística.	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
- Partilha situações em que já sentiu determinada emoção.	CP	C	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	C	C	C	C	NC	C	CP	CP	CP	CP	CP
- Percebe as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolhe, sintetiza, toma decisões, argumenta e forma juízos críticos.	NC	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	C	C	C
- Demonstra criatividade.	CP	C	C	C	CP	CP	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C

- Dialoga sobre a sua produção plástica, explicando o motivo por que fez de determinada forma.	CP	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C
- Dialoga sobre o que vê e sente.	CP	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
- Aprecia o seu trabalho, bem como o dos colegas, com recurso à argumentação.	NC	CP	CP	CP	CP	CP	C	NC	CP	CP	CP	CP	CP	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

Para desenvolver esta atividade, começámos por ler, no exterior, a história *Em que pensas tu?* (2019), da autoria de Laurent Moreau. Ao longo da sua audição e exploração, as partilhas foram vastas e variadas. Os alunos demonstraram possuir conhecimento prévio sobre as emoções descritas ao longo da história, o que permitiu que elas fizessem algumas partilhas mais pessoais, de livre e espontânea vontade. No global, considero que a grande maioria das emoções foi muito associada aos irmãos, sobretudo, no que respeita ao sentimento “ciúme” e à emoção “raiva”.

Algumas observações retidas ao longo da atividade:

“Paixão”:

Através do diálogo realizado acerca deste sentimento, alguns alunos partilharam, com os colegas, situações em que já se sentiram “apaixonados”. Todavia, sabem que são muito pequenos para tal, e que essa sensação não passa de um apreço/carinho por alguém. Ainda, têm noção que este sentimento é um potencial desencadeador de outros sentimentos/emoções:

- “Já me senti apaixonada, mas eu sou uma criança.”;
- “Senti-me apaixonada e, quando via a pessoa, ficava nervosa.”

“Inveja”:

- Alguns dos alunos referiram que “ter inveja é mau”, outros, frisaram a inveja que os irmãos lhes despoletam;
- “Quando sinto inveja, eu roubo coisas.”;
- “A inveja é quando queremos ter coisas iguais às de alguém.”

Alegria:

Este sentimento foi bastante associado a ações/passatempos realizados pelos alunos:

- “Fico contente quando desenho.”;
- “Fico alegre quando pinto.”;
- “Fico alegre quando jogo”.

“Estar só”:

A maior parte dos alunos, referiram que adoram estar sozinhos, uma vez que podem estar mais à vontade. Outros, relataram que se sentem felizes quando estão sozinhos e que gostam de brincar a sós.

“Música”:

Segundo eles, a música é um meio de tranquilização e uma fonte de alegria.

“Tristeza”:

“A tristeza é quando me partem jogos.”

“Raiva”:

Muitos dos alunos aludem que sentem esta emoção frequentemente.

A par da leitura da história listada, realizamos uma dinâmica de grupo: a “Teia dos elogios: o que pensas sobre...”. Com recurso a um novelo de lã, cada um dos alunos tinha de passar este objeto para um colega à escolha. Os elogios tecidos foram, acima de tudo, sobre a amizade: “és um bom amigo”, “és a minha melhor amiga”, “és o melhor que eu já vi” ou “és um bom jogador”, por exemplo. Todavia, importa também deixar claro que muitos dos alunos seguiram esta linha influenciados pelos parceiros.

No final da atividade, a turma concluiu que, direta ou indiretamente, todos nós estamos interligados.

Apêndice 14 – Plano de aula: “O baralho das emoções”, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “Baralho das emoções”

Data: 26 de abril de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais (AE): Domínio/Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Descrição da(s) atividade(s)/Estratégias	Recursos	Tempo
Português	Oralidade	Oralidade <u>Expressão:</u> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia.	Regras do jogo: Os alunos são divididos em cinco grupos de quatro elementos; - A estagiária baralha as cartas e entrega quatro a cada aluno. Um dos jogadores começa por pedir aos restantes uma das emoções que tem na mão. Se os outros jogadores tiverem alguma carta correspondente, devem entregar e o	- Cinco baralhos de cartas.	
Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro:					

Apropriação e Reflexão

Apropriação e Reflexão : jogador que recebe as cartas deve jogar de novo. Caso não receba cartas de nenhum jogador, deve tirar uma do baralho e passar a jogada para um dos colegas. Quando algum jogador tiver na mão quatro cartas da mesma emoção, faz “peixinho” e todos os jogadores devem partilhar uma situação em que se sentiram de acordo com essa emoção. Ganha o jogador que tiver mais peixinhos.

- Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.

Interpretação

Comunicação:

Interpretação e Comunicação

- Distinguir, pela experimentação e pela reflexão, jogo dramático, improvisação e representação;

- Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e

as situações dramáticas
desenvolvidas em aula.

Grelha de observação direta de participação

26 de abril de 2023

Atividade: “Baralho das emoções”

Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve os colegas.	F	C	C	F	CP	CP	C	CP	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	F
Cumpre as regras do jogo.	F	C	C	F	CP	CP	C	CP	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	F
Partilha situações em que já sentiu determinada emoção.	F	C	C	F	CP	CP	C	CP	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	CP	F
Distingue as emoções patenteadas, nomeadamente, a raiva, tristeza, alegria e amor.	F	C	C	F	CP	C	C	CP	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	CP	F

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

No decorrer da atividade em questão, algumas das partilhas efetuadas pelos alunos nas diversas emoções foram:

Raiva

- “Sinto raiva quando o meu irmão não me deixa ver televisão”;
- “Senti raiva quando a minha irmã me estragou o urso e, depois, puxei-lhe os cabelos”;
- “Sinto raiva quando a minha mãe me chama muitas vezes”;
- “Sinto raiva quando a minha cadela me morde”;
- “Sinto raiva pelos ciúmes que tenho do meu sobrinho”.

Amor:

- “Senti amor quando o meu irmão nasceu”;
- “Senti amor quando vi a minha mãe pela primeira vez” (quando nasceu);
- “Senti amor quando vi o meu irmão pela primeira vez”;
- “Sinto amor pela minha mãe”;
- “Senti amor quando cheguei ao clube de futebol do bairro”;
- “Senti amor quando a minha irmã cuidou de mim”;
- “Senti amor quando marquei um golo”;
- “Senti amor quando conheci um moço da pré”;
- “Senti amor pela M.”

Tristeza:

- “Senti tristeza quando o meu avô morreu”;
- “Senti tristeza quando os meus peixes morreram”;
- “Senti tristeza com a morte da minha bisavó”;
- “Senti tristeza com morte do meu cão”;
- “Sinto-me triste porque a minha mãe hoje faz anos e tem de fazer as lides da casa e ninguém a ajuda”;
- “Senti tristeza quando me alejei”.

Alegria:

- “Senti-me alegre quando nasceu meu sobrinho”;
- “Senti-me alegre quando ganhei uma tartaruga”.

Apêndice 15 – Plano de aula “Coração de filho/a”, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “Coração de filho/a”

Data: 26 de abril de 2023, 2 de Maio de 2023 e 3 de Maio de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais (AE):	Descrição da(s) atividade(s)/Estratégias	Recursos	Tempo
Português	Oralidade: <u>Compreensão</u>	Oralidade: <u>Compreensão</u> - Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos; - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta;	- Exploração da contracapa do livro <i>Coração de mãe</i> (2008), da autoria de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho; - <i>Brainstorming</i> : “Porque é que o coração da mãe é um lugar mágico?”; - Exploração da capa do livro; - Leitura e exploração do livro <i>Coração de mãe</i> (2008), da autoria de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho;	- Livro <i>Coração de mãe</i> (2008), da autoria de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho; - Projetor; - Computador; - Quadro; - Giz; - Material de escrita. - Folha de registo “Coração de filho”;	Três aulas de português (de 26 de abril de 2023 a 3 de maio de 2023).

Expressão

- Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.

- Confrontamento de ideias, tendo por base as ideias partilhadas no *Brainstorming* e a história lida;

- Cola.

Nota: o livro deverá ser projetado na íntegra.

Expressão

- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;

- Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.

- Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com

- Elaboração de um texto (individual): “Coração de filho”, e sua ilustração;

Nota: Através da escrita deste texto, pretende-se que os alunos concedam a sua perspetiva pessoal, no sentido em que devem expressar as suas preocupações enquanto filhos.

respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;

- Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações.

- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos;

- Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.

Leitura

Leitura:

- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;

- Compreender o sentido de textos

- Expressir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

- Ler textos com entoação e ritmo adequados.

Educação Literária

Educação Literária:

- Ouvir ler obras literárias;

- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género em elementos de paratexto e em textos visuais;

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.

Escrita:

Escrita:

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita);

- Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução,

desenvolvimento e
conclusão.

- Escrever textos de género
variados;

- Avaliar os próprios textos
com consequente
aperfeiçoamento;

- Exprimir opiniões e
fundamentá-las.

Grelha de observação direta de participação

26 de abril de 2023, 2 de Maio de 2023 e 3 de Maio de 2023

Atividade: “Coração de filho/a”

Criança Avaliação	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Ouve a história com atenção.	F	C	F	F	C	C	C	NC	C	CP	C	C	C	CP	C	C	C	C	CP	F
Ouve os colegas.	F	C	F		C	C	C	NC	CP	CP	C	C	C	CP	C	C	C	C	CP	F
Responde, de forma adequada, apresentando as suas ideias.	F	C	F	F	NC	CP	C	NC	CP	NC	C	C	C	NC	NC	C	C	C	NC	F
Após a audição da história, participa no diálogo sobre esta.	F	C	F	F	NC	C	C	NC	CP	NC	C	C	C	NC	NC	CP	CP	C	NC	F
Identifica as emoções elencadas na história.	F	C	F	F	NC	C	C	NC	NC	NC	C	C	C	NC	NC	CP	CP	C	NC	F
Define o conceito de “amor”, por exemplo, através de situações.	F	C	F	F	NC	CP	C	NC	NC	NC	C	C	C	NC	CP	CP	CP	C	NC	F
Revela situações em que já sentiu determinada emoção.	F	C	F	F	NC	CP	C	NC	NC	NC	C	C	C	NC	NC	CP	CP	C	CP	F
A partir da história lida, consegue estruturar um texto, na qual revela	F	C	F	CP	CP	CP	C	CP	NC	NC	C	C	C	NC	CP	C	CP	C	NC	F

Observações

A leitura desta história foi o ponto de partida para algumas partilhas mais íntimas por parte dos alunos. É notável que este é, sem dúvida, um tema delicado para muitos.

Alguns alunos exteriorizaram um sentimento profundo de ciúmes face aos irmãos o que, segundo eles, lhes despoletam, sistematicamente, emoções primárias, como a raiva e a tristeza.

“Sinto ciúmes quando a minha mãe engravida”;

- “A minha mãe prefere o meu irmão”;

- “É injusto que os irmãos mais novos sejam beneficiados. O meu irmão não é obrigado a arrumar as coisas, e eu sou!”.

Com a leitura da história mencionada, os alunos também partilharam algumas emoções desencadeadas pelo estado emocional e bem estar da mãe:

“Sinto raiva quando ela chora”;

“Tenho medo de que a minha mãe morra”;

“Quando a minha mãe se chateia, ela parece um vulcão em erupção”;

“A minha mãe é invejosa, porque quando eu tiver uma namorada, ela vai dizer: “estás com outra”.

No final da história, o grupo chegou à conclusão de que o amor de mãe se multiplica, independentemente do número total filhos. Concluiu-se, ainda, que muitas vezes as mães prestam mais atenção aos irmãos mais novos porque estes necessitam de outra atenção, dada a sua imaturidade: “O amor de mãe multiplica-se porque gosta de todos, só que os mais novos necessitam de mais atenção.”

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Apêndice 16 – Plano de aula “A amizade”, parte 1, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “A amizade: parte 1”

Data: 16 e 17 de maio de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Descrição	da(s)	Recursos	Tempo
		(AE):	atividade(s)/Estratégias			
		Domínio/Conhecimentos,				
		Capacidades e Atitudes				
Português	Leitura	<p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Chuva de ideias: “O que é a amizade?”; - Discussão das ideias partilhadas na chuva de ideias; - Entrega de um cartão “O que é para ti a amizade?”; - Partilha das ideias escritas no cartão “O que é para ti a amizade?”; 		<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Amigo</i> (2014), da autoria de Eric Carle; - Cartões “O que é a amizade?”; - Projetor; - Giz; - Quadro; - Computador; - Material de escrita; - Folhas A4. 	<p>Duas aulas de português.</p>

- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma);
- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

- Exploração da capa do livro *Amigo* (2014), da autoria de Eric Carle;

- Qual será o tema desta história?

- Será que o livro se relaciona com a nossa chuva de ideias?

- Leitura e exploração do livro *Amigo* (2014), da autoria de Eric Carle;

Oralidade:

- Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas;
- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;
- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de

Dividir o livro em momentos de suspense, sendo que os alunos devem prever o que irá acontecer, através do registo escrito, numa folha A4, distribuída antecipadamente pela estagiária.

Oralidade

Educação Literária

tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;

- Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.

- Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.

Educação literária:

- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações);

1º momento:

“(…) Depois respirou fundo, contou até dez, e…”

Questão: O que é que aconteceu a seguir?

2º momento:

“(…) Saltou para a corrente veloz. A água estava fria. B-r-r-r! O rio era largo, e demorou muito tempo a atravessá-lo a nado.”

Questão: “E depois de atravessar o rio, o que terá acontecido?”

3º momento:

“Na manhã seguinte, viu uma montanha alta à sua frente.

Começou a trepá-la por um dos lados. O caminho era íngreme.

- Compreender textos Não foi nada fácil. Por fim, chegou ao narrativos, poéticos e topo, e então... Deslizou pelo outro lado dramáticos, escutados ou abaixo. Pum!”

lidos;

Questão: “Onde é que ele foi parar?”

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.

4º momento:

“Pouco depois, o rapaz ficou cansado. Adormeceu, e sonhou que flutuava numa nuvem. M-m-m-m.”

Questão: Depois disto, o que aconteceu ao rapaz?

Escrita:

Escrita:

- Expressar opiniões e fundamentá-las.

5º momento:

“Acordou no meio de uma floresta.

- Ações Estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos

Sombras escuras dançavam à sua volta.

- Descrever situações, pessoas/personagens, espaços;

E-e-e-k! Precipitou-se para fora da floresta até...”

Questão: Até que o quê? O que lhe acontecera agora?

- Localização de informação explícita relevante para a construção do sentido;
- Extrair informação implícita;
- Inferir e deduzir informações a partir do texto.

6º momento:

“... um jardim florido.

Fez um ramo.”

Questão: Um ramo? Para quem será?

7º momento:

Leitura da dedicatória

Questão:

- O que será que aconteceu à sua amiga?
- Quantos anos passaram, se eles eram tão pequeninos?
- Qual era afinal o segredo?
- Será que casaram mesmo? Ou foi apenas um pensamento?

Nota: o livro será projetado na íntegra.

- Confrontamento dos diferentes momentos previstos pelos alunos.

Grelha de observação direta de participação

16 e 17 de maio de 2023

Atividade: “A amizade: parte 1”

Criança	A	B	C	D	E	F	H	C	I	J	L	M	L	O	M	Q	S	S	T	U
Avaliação																				
Expressa a sua opinião pessoal na chuva de ideias “O que é a amizade?”	F	C	C	C	NC	CP	C	CP	CP	F	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
Discute e expressa a sua opinião sobre as partilhas feitas na chuva de ideias.	F	C	C	C	NC	C	C	NC	CP	F	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
Partilha as suas ideias sobre a questão “O que é para ti a amizade?”	F	C	C	C	NC	C	C	CP	CP	F	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
Faz inferências e deduções a partir do título do texto..	CP	C	C	C	NC	C	C	NC	NC	F	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
Faz inferências, esclarece dúvidas, identifica diferentes	NC	C	C	C	NC	C	C	NC	NC	F	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C

intencionalidades comunicativas.																				
Interpreta e extrai informação correta patente na história, por forma a dar resposta às questões colocadas.	NC	C	C	C	NC	C	C	C	NC	CP	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C
Partindo da informação expressa na história, faz previsões do que irá acontecer a seguir.	CP	C	C	C	CP	C	C	C	NC	CP	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	C

Observações

Para dar início a este trabalho elaborámos, em grande grupo e no quadro, uma chuva de ideias, com a finalidade de cada um dos alunos partilhar o que é, para si, a amizade. Da dinâmica de grupo, resultaram as seguintes asserções:

- “é uma coisa boa”;
- “é brincar”;
- “é ser sincero”;

- “é gostar dos amigos”;
- “é ajudar o próximo”;
- “não roubar”;
- “são os amigos”;
- “é proteger os amigos”;
- “são vida”;
- “é dar amor e não ser falso”;
- “é apoiar sempre”;
- “é não dizer mal dos amigos”;
- “é a partilha”;
- “sensatez”;
- “é não bater nos outros”.

- Ao longo da atividade em questão, os alunos abordaram vários assuntos/situações que se encontram interligados com cada uma das asserções apresentadas.

Apêndice 17 – Plano de aula “A amizade: parte 2”, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “A amizade”

Data: 23 e 24 de maio de 2023 e 6 e 7 de junho de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais (AE): Domínio/Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Descrição da(s) atividade(s)/Estratégias	Recursos	Tempo
Português	Oralidade: <u>Expressão</u>	Oralidade: <u>Expressão</u> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa. - Gerir adequadamente a tomada de vez na	Escrita (colaborativa): 1. Elaboração de uma planificação, com a finalidade de dar continuidade à história do livro <i>Amigos</i> , da autoria de Eric Carle: - Ativação de conteúdo: escriturar, na folha de registo “Chuva de ideias”, as ideias ou informações para colocar no texto, tendo por base a referida chuva de ideias e a	- Folha de registo de ideias”; - Cartões para a formação dos grupos de pares; - Estrutura para a escrita do texto (em formato de livro);	Duas aulas de português.

comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;

- Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos;

- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos;

- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.

memória do que se leu na história *Amigos*, de Eric Carle;
- Seleção do conteúdo: sublinhar, na lista resultante da chuva de ideias, os termos considerados mais importantes para figurarem no texto.

2. Organização dos alunos em grupos de pares.

Nota: Para a formação dos pares, a estagiária distribuiu, pelos alunos, uns cartões com imagens, nos quais encontram os seus pares;

3. Escrita do texto “Que final dariam à história “Amigos”, de Eric Carle?”;

- Folha de registo dos erros ortográficos;

- Material de escrita;

- Quadro;

- Giz;

- Caderno;

- Cola;

- Ficha de gramática:

tempos verbais;

- Texto reestruturado pela turma “Amigos: parte 2”.

Compreensão

Compreensão:

- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos;

Leitura

- Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta;
- Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.

Leitura:

- Ler textos com entoação e ritmo adequados;
- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas);
- Mobilizar as suas experiências e saberes no

4. Revisão do texto escrito, e posterior reflexão;

Nota: a avaliação das produções textuais será realizada na folha onde estas serão redigidas.

5. Leitura dos textos produzidos;
6. Seleção, através do argumento, de uma das produções textuais, para o seu melhoramento.

Nota: o objetivo deverá ser clarificado com os alunos: melhorar o texto escolhido.

7. Entrega do texto, em formato de papel, a cada um dos alunos;
8. Identificação dos erros ortográficos e sua correção, em grande grupo;

processo de construção de sentidos do texto.

- Realizar leitura silenciosa e autónoma;

- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;

- Expressir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e /ou da forma).

Escrita:

- Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades

9. Leitura do texto elaborado em diade (texto corrigido, em termos ortográficos);

10. Reestruturação do texto reconstruído e sua compreensão.

11. Elaboração de uma ficha de gramática sobre tempos verbais, partindo do texto reestruturado pela turma “Amigos: parte 2”.

Escrita

diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).

- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

- Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).

- Escrever textos curtos com diversas finalidades).

Gramática

- Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.

Gramática:

- Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo;

- Utilizar apropriadamente os tempos verbais para exprimir anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Grelha de observação direta de participação

23 e 24 de maio de 2023 e 6 e 7 de junho de 2023

Atividade: “A amizade: parte 2”

Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	L	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Elabora uma chuva de ideias, tendo por base alguns aspetos da história lida.	CP	F	CP	F	NC	F	C	CP	CP	NC	C	CP	C	CP	CP	C	C	C	NC	CP
Evidencia os aspetos que pensa serem mais relevantes para a construção do texto, patentes na chuva de ideias.	NC	F	NC	F	NC	F	NC	NC	NC	NC	C	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC
- Mobiliza as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;	F	F	NC	F	NC	F	C	CP	F	NC	C	C	C	NC	C	CP	CP	C	NC	CP
- Integra novos aspetos no texto, mesmo sem estarem explanados na chuva de ideias.	F	F	NC	F	NC	F	C	NC	F	NC	C	NC	C	NC	NC	C	C	C	NC	NC

- Exprime opiniões acerca do texto e fundamenta-as (do conteúdo e/ou da forma).	F	F	NC	F	NC	F	C	NC	F	NC	C	C	C	NC	C	C	CP	C	NC	NC
- Uso adequado da chuva de ideias.	F	F	CP	F	NC	F	C	NC	F	NC	C	C	C	CP	C	C	C	C	NC	NC
- Escreve com correção gramatical e ortográfica.	F	F	NC	F	NC	F	CP	NC	F	NC	C	CP	CP	NC	CP	NC	NC	C	NC	NC
- Manifesta domínio das regras de funcionamento da língua no plano interfrásico, construindo frases de tipo e estruturas variados, respeitando concordâncias e flexão verbal.	F	F	NC	F	NC	F	CP	NC	F	NC	CP	C	CP	NC	C	NC	NC	CP	NC	NC
- Redige um texto com estrutura bem definida.	F	F	NC	F	NC	F	C	NC	F	NC	CP	C	C	NC	C	NC	NC	CP	NC	NC
- Usa processos variados de articulação interfrásica (pronomes, concordância de tempo, modos e pessoas verbais, etc.).	F	F	NC	F	NC	F	C	CP	F	NC	C	C	C	NC	C	CP	CP	C	NC	CP

- Reflete acerca do texto escrito em comparação com a planificação/chuva de ideias previamente elaborada.	F	NC	F	F	NC	F	NC	NC	F	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC
- Avalia o texto e contribui para o seu aperfeiçoamento.	F	CP	F	F	NC	F	C	NC	F	NC	C	C	C	NC	C	CP	NC	C	NC	NC

Apêndice 18 – Plano de aula “A joia interior”, em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome da atividade: “A joia interior”

Data: 13 e 14 de junho de 2023

Número de crianças/Nível de escolaridade: 20/3º ano

Área curricular	Domínio/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Descrição	da(s) Recursos	Tempo
		(AE): Domínio/Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	atividade(s)/Estratégias		
Português	Oralidade: <u>Compreensão</u>	Oralidade: <u>Compreensão</u> - Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos; - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta; - Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes	1. Exploração da capa do livro <i>A joia interior</i> (2021), Ana Llenas, e dos seus elementos paratextuais: título, ilustração e autora; Questões a fazer: - Qual o título deste livro? - Quem é a autora? - Qual será o tema desta história?	- Livro <i>A joia interior</i> (2021), de Ana Llenas; - Cartolina com o com o título e capa da história, autora e sinopse, para expor no quadro; - Cartolinas com as questões: “Quem?”; “Quando?”; “Onde?”; “O quê?”;	Duas aulas de português.

Expressão

intencionalidades comunicativas.

Expressão

- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;
- Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.
- Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;
- Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações.

2. Exposição, no quadro, de uma cartolina com o título da história (A joia interior), a ilustração da capa e a sinopse: “Todos nascemos com uma joia no nosso interior. É o nosso ser, o nosso verdadeiro eu, a nossa essência, o mais valioso que temos. Mas, à medida que vamos crescendo, o mundo incentiva-nos a olhar para fora e não para dentro, para as nossas necessidades, emoções e sentimentos.”;
 - “Como?”; “Porquê?” e “Com quem?”;
 - Cartolinas com fases retiradas da história lida, para expor no quadro, por forma a trabalhar a expansão e redução de frases;
 - Folhas A5;
 - Material de escrita;
 - Material de desenhos;
 - Lápis de carvão;
 - Borracha;
 - Quadro;
 - Computador;
 - Projetor;
 - Giz.
3. Pedir aos alunos que imaginem a referida joia, ilustrando-a, numa folha A5: “Que joia será esta? e “Como é que ela será?”

Leitura

Leitura:

- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;
- Compreender o sentido de textos
- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

Educação Literária

Educação Literária:

- Ouvir ler obras literárias;
- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género em elementos de paratexto e em textos visuais;
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista

4. Leitura e exploração do livro *A joia interior* (2021), Ana Llenas;

5. Confrontamento das ideias patententes na história com a joia que imaginaram e desenharam:

Questões:

- Que joia era esta?
- A joia que imaginaram e a joia da história têm algo em comum? Se sim, o quê?
- Que importância tem esta joia para nós?
- Que sentimentos e emoções sentem vocês na vossa “joia”?

Escrita

suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.

Escrita

- Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase).

6. Expansão e redução de frases:

Exposição, no quadro de algumas frases da história:

- Primeiramente, a estagiária coloca, no quadro, várias cartolinas com as seguintes questões: “Quem?”; “Quando?”; “Onde?”; “O quê?”; “Como?”; “Porquê?” e “Com quem?”.

Expansão de frases:

- Em seguida, coloca as frases:

- **“Embora não se veja, conseguimos senti-la de alguma forma... Por isso é que gostamos tanto de estar ao seu lado.”**, e solicita aos alunos que acrescentem informação que não se encontra explícita nas mesmas (expansão de frases) recorrendo às

questões acima apresentadas, como por exemplo:

“Embora não se veja (...)” – O quê?

“(...) conseguimos senti-la de alguma forma ...” – Como? e “Quando?”

“(...) Por isso é que gostamos tanto de estar ao seu lado.” – De quem?

- **“Mas, então, deixamos de nos ver.”**

– “Onde?” e “Como?”

- **“Não sabemos como, mas alguns chegam a adultos com a jóia intacta.**

– “Porquê?”

- **“Tiveram a sorte de ter alguém por perto que lhes permitiu ser quem**

são.” – “Quem?” e “Como?”

Redução de frases:

Em seguida, apresenta as seguintes frases e solicita, aos alunos, que retirem informação, porém, sem alterar o seu sentido:

“E aceitamos mudar, esconder, atraiçoar, abandonar ou oferecer a nossa jóia, só para não sermos rejeitados pelo outro.” – “E aceitamos mudar, só para não sermos rejeitados pelo outro.”

- “Procura um referente de amor que te ajude a libertar-te das camadas. Alguém que te valorize, que não te julgue e com quem possas expressar e sentir as tuas emoções e necessidades. Ser tal como és.” – “Procura um referente de amor.

Alguém que te valorize, que não te julgue e com quem possas ser tal como és.”

Grelha de observação direta de participação

13 e 14 de junho de 2023

Atividade: “A joia interior”

Aluno	A	C	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Avaliação																				
Ouve a história com atenção.	F	CP	F	F	F	F	C	CP	CP	F	C	C	C	CP	C	C	F	C	F	F
Ao longo da audição da história, participa.	F	C	F	F	F	F	C	CP	NC	F	C	C	C	NC	CP	CP	F	C	F	F
Compara a joia da história com a joia que ilustrou.	F	C	F	F	F	F	C	NC	NC	F	C	C	C	NC	NC	NC	F	C	F	F
Partilha sentimentos e emoções que estão presentes na sua “joia”.	F	C	F	F	F	F	C	NC	NC	F	C	C	C	NC	NC	NC	F	C	F	F

Legenda: C – Cumpre

NC – Não cumpre

CP – Cumpre parcialmente

F – Faltou

Observações

- Ao analisarem a capa do livro, os alunos aferiram que a menina se encontrava emocionalmente “feliz”, asseveraram que parecia “descontraída” e associaram a cor dourada (que se encontra na capa) à joia, que é o coração;
- Relativamente à antecipação da temática da história, os alunos conjecturaram que esta abordava o “interior do coração” que é, segundo eles, “a parte mais importante do corpo”; disseram também que a joia seria um “diamante” ou uma “Esmeralda”,
- À questão: “como é que podemos sentir esta joia?”, disseram que poderia ser através do amor de “pais” e “irmãos”, por exemplo;
- Afirmaram que, muitas vezes, existem pessoas que fisicamente parecem ser más, mas, a sua joia é boa;
- Não possuíam conhecimento sobre o conceito “autoestima”, então, decidiram ir procurar a definição do conceito no dicionário;
- No que reporta às ilustrações elaboradas pelos alunos antes da exploração da história, todos associaram a joia ao coração:
 - “a joia é um coração”;
 - “a joia é um coração cheio de amor”;
 - “imaginei que o gato dela faleceu”;
 - “eu fiz uma joia dentro de outra joia, que é um coração e um estilhaço”;
 - a joia é um anel dentro do coração”;
 - “imaginei o corpo dela por dentro e o seu coração”.
- Quando questionei a turma sobre os sentimentos e emoções que sentem na sua “joia”, alguns alunos solicitaram que elaborássemos uma chuva de ideias: “Na minha joia eu sinto...”. As ideias partilhadas foram: “felicidade, porque o meu avô hoje trouxe-me à escola, o que é raro”; “sinto amor”; “paz”; “calma”; “cansaço” (quando questionado sobre este cansaço, o aluno referiu que é fruto dos treinos de *andebol*) e “carinho”.

Apêndice 19 – Grelha de observação e registo diário de conflitos entre pares, em Contexto de Educação em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Grelha de observação direta: Conflitos entre pares																				
Dia ____ / ____ / ____																				
Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Ofensas verbais.																				
Agressões físicas.																				
Elevação do tom de voz com os pares.																				
Troça dos pares.																				
Exclusão de pares (em brincadeiras, por exemplo).																				
Danificação de bens materiais dos colegas.																				

Apêndice 20 – Grelha de registo e observação diário da “Caixa da Calma”, em Contexto de Educação em Pré-Escolar

Grelha de observação e registo de utilização da caixa da calma																				
Semana de ____ a ____ de _____ de _____																				
Criança	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Data																				
__/__/__																				
__/__/__																				
__/__/__																				

Observações